REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN 2631-2700

Volumen 3

Enero 2019 - Diciembre 2019
www.revistadeculturadepaz.com

Edita
Cátedra UNESCO de Cultura
y Educación para la Paz
Universidad Técnica
Particular de Loja (UTPL)

Ecuador



UTPL
UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz UTPL - Ecuador

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

http://revistadeculturadepaz.com
redaccion@revistadeculturadepaz.com

Edita

Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador

Política editorial y envío de trabajos

http://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/about

Diseño

motu (www.motuestudio.com)

Consejo Editor

Director

Santiago José Pérez Samaniego, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Secretario

Enrique David Luzariaga Muñoz, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Editores Adjuntos

Andrea Barrientos Soto, Universidad de Granada y Universidad Metropolitana de Puerto Rico, España.

Roberto Beltrán Zambrano, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Rosa Ana Clemente Estevan, Universidad Jaume I, Castellón, España.

Inés Cornejo Portugal, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

María Beatriz Eguigren Riofrío, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Carlos García Torres, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Martha Esthela Gómez Collado, Universidad Autónoma del Estado de México, México

Francisco Jiménez Bautista, Universidad de Granada, España.

Francisco J. Medina, Universidad de Sevilla, España.

Gabriela Moreira Aguirre, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

creative commons Publicada bajo una licencia CC BY-NC-SA-4.0

REVISTA DE CULTURA DE PAZ
Volumen 3 / Enero - Diciembre 2019
www.revistadeculturadepaz.com

Sumario / Contents

Editorial

Nota del Editor
Editor's Note
Santiago Pérez Samaniego 7

Artículos / Articles

Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida
Anthropology of violence: origin, causes and reality of hybrid violence
Francisco Jiménez Bautista 9

Aproximación al conflicto catalán desde la cultura de paz
Approach to the Catalan conflict from a culture of peace
Aina Labèrnia Romagosa 53

Inclusión de la diversidad sexual para una cultura de paz en las organizaciones: un estudio en Ecuador
Inclusion of sexual diversity for a culture of peace in organizations: A study in Ecuador
Sara Corlett, Donatella Di Marco y Alicia Arenas 75

Agua, tierra y paz: tribunales consuetudinarios y el patrimonio del Antropoceno
Water, land and peace: Customary courts and the heritage of the Anthropocene
Ester Massó Guijarro 91

Moscovici y Pichon-Rivière: diálogo posible entre la psicología social y la educación patrimonial
Moscovici and Pichon-Rivière: A possible dialogue between social psychology and heritage education
Georgie Echeverri Vásquez, Desirree dos Reis Santos y Regina Glória Nunes Andrade 117

Paz, conflicto y violencia en Ecuador, 2019
Peace, conflict and violence in Ecuador, 2019
Sandra Maurera C. 133

Memorias corporales de mujeres indígenas excombatientes de las FARC en Colombia: De «guerreras a princesas» en los Espacios Territoriales de Formación y de Capacitación (ETCR) de Tierra Grata y Pondóres
Body memories of ex-combatant indigenous women of the FARC in Colombia: From «warriors to princesses» in the Territorial Training and Training Spaces (ETCR) of Tierra Grata and Pondóres
Ángela Santamaria 153

La integración de inmigrantes y sus disputas políticas. Cubanos en Puebla, México
The integration of immigrants and their political disputes. Cubans in Puebla, Mexico
Dunia Eduvijes Jara Solenzar y Blanca Laura Cordero Díaz 173

Bajen los misiles: Necesitamos un Periodismo en paz
Lower the missiles: We need a Journalism in peace
Mª. Isabel Punín y Patricio Barrazueta 195

La dimensión simbólica de la máscara zapatista
The symbolic dimension of the Zapatista mask
Flor Gómez Cortecero, Francisco Javier Ruiz San Miguel, Mónica Hinojosa-Becerra y Isidro Marín-Gutiérrez 211

Artículos / Articles Monográfio: Cultura y Educación y para la paz

El Derecho a la Resistencia ¿Se Puede Construir en Paz?
Right to Resistance. Could it be built in peace?
Marcelo Costa Cevallos, Enrique Luzuriaga Muñoz y Santiago Pérez Samaniego 231

Estudio del valor y su fundamento epistemológico para una cultura de paz
Study of the value and its epistemological foundation for a culture of peace
Gregorio Villegas Cobián, José Álvarez Rodríguez y Daniel Álvarez Ferrándiz 251

Diagnóstico de la Educación en valores en estudiantes de la Maestría en la UAEMéx. 2019
Diagnosis of Education in values of students in the Master´s Degree of the UAEMéx. 2019
Martha Esthela Gómez Collado y Leticia Contreras Orozco 277

Desarrollo de un modelo de promoción de ciudadanía y convivencia para una cultura de paz
Development of a model of promotion of citizenship and coexistence for a culture of peace
Diana Gabriela Moreira Aguirre y María Elvira Aguirre Burneo 299

Construcción de una cultura de paz desde el ámbito universitario: actores e instituciones. El caso Colombia
Building a culture of peace from the university environment: actors and institutions. The Colombia case
José Francisco Flores Escobar, Isela Guadalupe Ramos Carranza y Javier Almazán del Pozo 317

Conflicto, convivencia y Cultura de paz. La resolución de conflictos en ámbito educativo como preparación para la paz
Conflict, coexistence and culture of peace. The resolution of conflicts in the school environment as a preparation for peace
Víctor Martin Fiorino, Luis Fernández López, Susana Fernández Vázquez, Carlos Ferreiro González y Ovidio Villar Marcos 335

Desafíos y avances en el diálogo entre saberes diferenciados para la promoción de la Cultura de Paz
Challenges and advances in the dialogue between differentiated knowledge for the promotion of the Culture of Peace
Dalila Silva Mello 351

Educación neutral y Educación para la Paz neutra
Neutral Education and Neutral Peace Education
Francisco Jiménez Bautista 367

Reseñas / Book Reviews

Gestión de Conflictos
Dalila Silva Mello 389

La paz como ideal moral. Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común
Sergio Moldes-Anaya 393

International Perspectives on Alternative Education: Policy and Practice
Andrea Barrientos Soto. 397

Arquitectura y lenguaje de paz
Berta Wilhelmi Cano 399

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Editor´s Note

Santiago Pérez Samaniego
Director of the Journal of Culture of Peace

The Journal of Culture of Peace is an annual scientific publication, edited by the UNESCO Chair of Peace Education and Culture of the Private Technical University of Loja-Ecuador (Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador). Its main function is to promote international, regional, national and local research related to the Culture of peace, conflicts, education and human rights.

The third volume of the Journal of Culture of Peace, presents 18 articles and 3 book reviews that relate directly to the theme selected, which for this edition is *«Culture and Education for Peace»*. The unpublished manuscripts reflect a rigorous analysis of the different realities, perspectives, good practices or visions of the researchers who kindly decided to share their experience with us. The contributions are diverse and some of them very complex, in terms of the analysis and development of their work. The articles address, in this *third volume,* relates to the anthropology of violence or the right to resistance, including the symbolic dimension of the Zapatista mask, including the Catalan conflict.

Interesting articles on various models of citizen participation and the coexistence for a Culture of Peace have been identified, as well as sensitive contents such as the body memories of ex-combatant indigenous women of the FARC in Colombia, as well as the integration of immigrants and their political disputes in Mexico, among other interesting research.

I want to highlight the participation of professors of the Universidad Técnica Particular de Loja (Private Technical University of Loja) and the numerous researchers of recognized institutions of higher education of Latin America and Spain who have contributed with their knowledge and the quality of their manuscripts to maintain the high academic level that we have been able to achieve to date with the journal.

As usual, my personal thanks to the Editorial Board and the collaborators for their work, perseverance, thoroughness and commitment to the quality of our journal, especially to Francisco Jiménez Bautista for his advice and great academic contribution, to Enrique Luzuriaga Muñoz for your support in all the activities involved in organizing the journal. Without your committed collaboration, professionalism and responsibility, it would be impossible to carry out and continue this international space of research. We highlight the valuable work of Francisco Vega Álvarez, whose technical knowledge allows the portal to work perfectly. Finally, I thank Gabriela Moreira Aguirre, Roberto Beltrán Zambrano, María Beatriz Eguiguren Riofrío, Andrea Barrientos Soto and Isidro Marín-Gutiérrez for their work and collaboration in the development of the activities of the journal as well as the UNESCO Chair of Culture and Education for Peace.

Nota del Editor

Santiago Pérez Samaniego
Director de la Revista de Cultura de Paz

La Revista de Cultura de Paz es una publicación científica de carácter anual, editada por la Cátedra UNESCO de Educación y Cultura de paz de la Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador. Su función principal es promover las investigaciones a nivel internacional, regional, nacional y local relacionadas a la Cultura de paz, conflictos, educación y los derechos humanos.

El tercer volumen de la Revista de Cultura de Paz, presenta 18 artículos y 3 reseñas de libro que se relacionan directamente con la temática seleccionada para esta edición como es la «Cultura y Educación para la paz». Los manuscritos inéditos reflejan un riguroso análisis de las diferentes realidades, perspectivas, buenas prácticas o visiones de los investigadores que amablemente se decidieron a compartir su experiencia con nosotros. Los aportes son diversos y algunos de ellos muy complejos, en cuanto al análisis y desarrollo de sus trabajos, se han podido abordar en este III volumen temático que tienen que ver con la antropología de la violencia o el derecho a la resistencia, hasta la dimensión simbólica de la máscara zapatista, pasando por el conflicto catalán.

Se han identificado interesantes artículos sobre modelos de participación ciudadana y convivencia para una Cultura de paz, así también se muestran contenidos sensibles como las memorias corporales de mujeres indígenas excombatientes de las FARC en Colombia o la integración de inmigrantes y sus disputas políticas en México, entre muchas otras interesantes investigaciones.

Tengo que resaltar la participación de profesores de la Universidad Técnica Particular de Loja y de todos los investigadores de reconocidas Instituciones de Educación Superior de Iberoamérica y España que han aportado con su conocimiento y la calidad de sus manuscritos a mantener el alto nivel académico que hemos podido lograr hasta el momento con nuestras publicaciones.

Como es ya costumbre, mi agradecimiento personal al Consejo Editor y a los colaboradores por su trabajo, constancia, prolijidad y compromiso con la calidad de nuestra revista, muy en especial a Francisco Jiménez Bautista por su asesoramiento y gran aporte académico, a Enrique Luzuriaga Muñoz por su apoyo en todas las actividades que conlleva la organización de nuestra revista, sin su comprometida colaboración, profesionalismo y responsabilidad sería imposible la realización y continuidad de este espacio de investigación internacional. Resaltamos la valiosa labor de Francisco Vega Álvarez, cuyo conocimiento técnico permite que el portal funcione a la perfección. Finalmente agradezco a Gabriela Moreira Aguirre, Roberto Beltrán Zambrano, María Beatriz Eguiguren Riofrío, Andrea Barrientos Soto e Isidro Marín-Gutiérrez por su trabajo y colaboración en el desarrollo de todas las actividades de la revista y la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la paz.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida

Anthropology of violence: origin, causes and reality of hybrid violence

Francisco Jiménez Bautista
Profesor de Estudios para la paz
Universidad de Granada, España
fjbautis@ugr.es

Abstract

This article aims to analyze the forms and kinds of violence, following the classifications made from the perspective of Peace research, and thus, provide a bridge to Anthropology. In this paper, we set out a summary of reasons, origins, forms, results, ambiguity of the word violence, but above all, the factors that condition the violent behavior of human beings. Following Johan Galtung, we attempt to clarify the types of violence: direct (verbal, psychological and physical); structural (poverty, repression, pollution, alignment, etc.); cultural (from the ideas, norms, values, tradition, etc.); and / or symbolic (demonstrations by acts or rituals that give recognition to direct and structural violence). We recover the concept of Pierre Bourdieu, symbolic violence (manifestations through acts or rituals that give recognition to structural and direct violence); and we present the concept of hybrid violence of Jiménez Bautista that constitutes the sum of the four forms of violence mentioned above. We present a change of a peaceful paradigm from «knowing to understand» to «knowing to transform» and subsequently to «knowing to neutralize». Finally, the central thesis of this paper is that «the human being is conflictive by nature, but is violent due to its education and culture». This thesis is argued by defining three aspects: a) the meaning of violence ('typically human phenomenon, free biologically, but psychologically voluntary); b) the manifestations of violence, and c) its possible taxonomy.

Key words: Aggression; Anthropology of Violence; Direct Violence; Structural Violence; Cultural Violence; Symbolic Violence and Hybrid Violence.

Resumen

Este artículo pretende estudiar y conocer cómo se transforman las distintas formas y clases de violencia, atendiendo a la clasificación que se hace desde la Investigación para la paz buscando puentes con la Antropología. El estudio pretende destacar un compendio de razones, orígenes, formas, resultados y ambigüedades de la palabra violencia, pero sobre todo los factores que pueden condicionar los comportamientos violentos de los seres humanos. Desde los planteamientos de Johan Galtung, intentamos aclarar los tipos de violencia: *directa* (verbal, psicológica y física); *estructural* (pobreza, represión, contaminación, alineación, etc.); *cultural* (desde las ideas, normas, valores, tradición, etc.). Recuperamos el concepto de Pierre Bourdieu, *violencia simbólica* (manifestaciones mediante actos o rituales que dan reconocimiento a la violencia estructural y directa); y presentamos el concepto de *violencia híbrida* de Jiménez Bautista, que constituye la suma de las cuatro formas de violencia anteriormente señaladas. Exhibimos un cambio al concepto del paradigma pacífico desde «conocer para comprender», a «conocer para transformar» y, posteriormente, a «conocer para neutralizar».

Concluimos con la tesis central de que el «ser humano es conflictivo por naturaleza, pero es violento por cultura y educación», para llegar a una tesis final donde el «ser humano vive en una violencia híbrida naturalizada». Esto se argumenta definiendo tres aspectos: a) el significado de violencia («fenómeno típicamente humano, biológicamente gratuito, pero psicológicamente voluntario»); b) las manifestaciones de la violencia; y, c) su posible taxonomía.

Palabras clave: Agresión; Antropología de la violencia; Violencia directa; Violencia estructural; Violencia cultural; Violencia simbólica y Violencia híbrida.

1. Introducción

La ignorancia lleva al miedo,
El miedo lleva al odio,
Y el odio lleva a la violencia.
Esa es la ecuación.
Ibn Rushd Averroes

La paz es la ausencia de miedo. La paz debe ser el antídoto del miedo. El artículo que presentamos pretende hacer una recopilación y aclaración para alguien que se acerca a los Estudios de la paz. Facilita la lectura la abundante bibliografía que existe sobre el tema y permite al investigador hacerse con un panorama general sobre la Investigación para la violencia. Por todo ello, la teorización, *per se*, si no va unida a la *praxis*, pertenece al mecenazgo, a la filantropía. Hoy, más que nunca, pensamos que debemos estudiar el mayor problema que aqueja a los seres humanos: *la violencia*.

Vivimos como en el pasado, como hace 50.000 años, dominados por las pasiones y por impulsos de bajo nivel. No estamos controlados por el comportamiento cognitivo, sino por el emotivo y el agresivo en particular, haciendo más uso de nuestro cerebro reptiliano que del racional. Seguimos siendo animales guiados por la región límbica palo cortical, sustancialmente igual en los seres humanos que en otros animales. Los seres humanos aprendemos no porque se nos transmita la información, sino porque construimos nuestra versión personal de la información. Si cambiamos la forma de educar a los niños, es decir, de enfrentarnos a la vida, quizá cambiaríamos el mundo.

La tesis que defendemos en este artículo es que el ser humano es conflictivo por naturaleza, pero pacífico o violento por condicionamiento cultural. La violencia del ser humano no está en sus genes, sino en su ambiente, de forma que la Biología resulta insuficiente para explicar la violencia. Nadie es pacífico por naturaleza. La agresión es inevitable, no así la violencia, de lo que se deduce la gran importancia del momento socializante, educativo, formativo, en la transformación o reproducción de las culturas (Jiménez, 2007, p. 99). O como señala el propio Johan Galtung: «Un acto violento implica tanto al cuerpo (*agresión*) como a la mente (*agresividad*); un acto pacífico, también a ambos: el cuerpo (*amor*) y la mente (*compasión*)» (Galtung, 2003a, p. 66).

En este artículo vamos a intentar realizar un estudio y análisis sobre lo que significa hoy día la «violencia», y cómo se exterioriza en las sociedades complejas, de lo local imperfecto y lo global perfecto, donde no deja de ponerse de manifiesto en todo momento. A ello le vamos a añadir una taxonomía de violencias que nos puede ayudar a visualizar los entornos que nos ha tocado vivir y sus distintas expresiones:

- Una primera idea de violencia, en un sentido amplio, se refiere al daño ejercido sobre los seres humanos por parte de otros seres humanos.
- Una segunda idea de violencia, es el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura. Es decir, violencia es cualquier acción (o inacción) realizada a otro ser humano con la finalidad de causarle daño físico o de otro tipo, sin que haya beneficio para la eficacia biológica propia. Lo que caracteriza a la violencia es su gratuidad biológica y su intencionalidad psicológica (causa daños), siendo el comportamiento agresivo principalmente consecuencia de elementos emotivos.

- Una tercera idea es cuando la violencia se naturaliza y trasciende al conflicto. Se vive y convive con la violencia, que en esta investigación llamamos violencia híbrida (Jiménez, 2018a).

2. La violencia y sus causas: ¿Qué entendemos por violencia?

En los diccionarios de la lengua española se habla de violencia cuando se realiza una acción que desemboca en un estado «fuera de lo natural», una ruptura de la «armonía», provocada por la acción de cualquier ente (R.A.E., 1992, p. 1.345). Es decir, referida a actos humanos, se emplea cuando éstos inciden «contra el modo regular», «fuera de razón, cuando se actúa contra la equidad o la justicia social, con ímpetu o fuerza (del latín *violentia*, uso excesivo de la fuerza). Es decir, como una cualidad de violento y como una acción y efecto de violentar o violentarse, reiterando su entender como un verbo, pues lo asocia como acción violenta un sustantivo. Su tratamiento en este diccionario es como usualmente trata las definiciones cuando se refiere a verbos, es decir, como acciones. Otros diccionarios (Moliner, 1983, p. 1.534), presenta la violencia como procedente del latín *violentia,* y la señala como cualidad de violento. También nos dice que es la utilización de la fuerza en cualquier operación, sin aclarar el tipo de fuerza.

Asimismo, se aplica a las acciones de personas y grupos con un carácter desmedidamente pasional, impetuoso o colérico, que se dejan aconsejar fácilmente por la ira. También se usa para definir actos guiados por las falsedades, fraudes e imposturas naturales. En suma: «la violencia es un 'hacer deletéreo'» (Martín, 2003, p. 41). Y todo ello suele contraponerse continuamente a la ausencia de paz (y viceversa).

Hanna Arendt (2005) realizó un estudio sobre las bases teóricas de la violencia, concluyendo que la violencia es la expresión más contundente del poder y que surge de la tradición judeocristiana y de su imperativo conceptual de Ley. En este sentido, la violencia se enraíza en lo más profundo y original de nuestra sociedad occidental, esto es, en los principios más antiguos que fundaron nuestro pensamiento.

Sin duda, la *violencia* es uno de los aspectos de nuestras vidas que más nos preocupa, si ella no existiera probablemente ni siquiera hablaríamos de la paz. En este sentido, podríamos decir que la *violencia* es vivida como la ruptura de un «orden establecido», de una armonía preexistente, de unas condiciones de vida en las que se realizan las expectativas de existencia de la especie humana. Desde esta perspectiva, la especie humana podría considerarse ante todo como «exitosa» por su capacidad de colaboración y cooperación para adaptarse y extenderse a los diversos ecosistemas del planeta y, contrariamente, como «fracaso» por supeditar a sus actuaciones, a su voluntad, al resto de la naturaleza y las formas de vida (llegando a provocar incluso la extinción de la misma especie humana).

Esta última tendencia depredadora -en la que se supeditan las «necesidades de los seres humanos» de todo el entorno- ha llegado a alcanzar a la propia especie (matanzas, explotaciones, contaminación, colonialismo e imperialismo, o discriminación de género, entre otros), de tal manera que poblaciones enteras sufren por las decisiones de sus congéneres e, incluso, podría existir peligro de supervivencia para el conjunto de la misma (terrorismo, guerra nuclear, etc.). Karl Popper planteaba que la cuestión fundamental de cualquier organización democrática es cómo organizar las instituciones políticas de forma que los malos y los incompetentes gobernantes no puedan provocar en ellas daños excesivos e irreparables.

En nuestros días, puede que la *violencia* generada por estos comportamientos y los deseos desmesurados haya calado tanto en nuestras vidas privadas y colectivas, es decir, se ha vuelto tan cotidiana, que hay que hacer un gran esfuerzo para «comprenderla» en todas sus dimensiones y, a partir de ahí, intentar reducirla al mínimo.

Sin embargo, la violencia no es «innata», sino que se «aprende» a lo largo de nuestra vida, así se ha encargado de señalarlo una y otra vez la UNESCO, particularmente con el *Manifiesto de Sevilla*. En dicho Manifiesto, diecisiete especialistas mundiales representantes de diversas disciplinas científicas se reunieron en mayo de 1986 en la ciudad de Sevilla (España). Fruto de esta reunión tenemos un informe que suele denominarse *Manifiesto de Sevilla,* y que ha permitido avanzar en la concepción de la violencia al considerarla como un ejercicio de poder, refutando el determinismo biológico que trata de justificar la guerra y de legitimar cualquier tipo de discriminación basada en el sexo, la raza o la clase social. La violencia es, por consiguiente, evitable y debe ser combatida en sus causas sociales (económicas, políticas y culturales).

En el *Manifiesto de Sevilla* se declara que es científicamente incorrecto:

> Afirmar que el ser humano haya heredado de sus ancestros los animales la propensión de hacer la guerra, puesto que es un fenómeno específicamente humano, producto de la cultura.
>
> Pretender que hemos heredado genéticamente la propensión de hacer la guerra, puesto que la personalidad está determinada también por el entorno social y ecológico.
>
> Inscribir la violencia en la selección realizada, a través de nuestra evolución humana, a favor de un comportamiento agresivo en detrimento de otros tipos de conducta posibles como la cooperación o la ayuda mutua.
>
> Afirmar que la fisiología neurológica nos obliga a reaccionar violentamente, puesto que nuestros comportamientos están modelados por nuestros tipos de condicionamiento y nuestros modos de socialización.
>
> Decir que la guerra es un fenómeno instintivo que responde a un único móvil, pues la guerra moderna pone en juego tanto la utilización de una parte de las características personales (obediencia ciega o idealismo) y aptitudes sociales como la del lenguaje, como planteamiento racional (evaluación de costes, planificación, tratamiento de la información) (Jiménez, 2007, p. 102).

Por ello, aunque hay rasgos que podemos heredar genéticamente, y ello puede influir en nuestro carácter, los comportamientos violentos son, desde luego, una evolución condicionada por el entorno social (económico, político y cultural) en el que nos encontramos.

3. Diferencias entre agresión, agresividad y violencia

En una entrevista realizada a Marvin Harris vemos cómo a la pregunta de si existe alguna sociedad humana que no conozca la guerra, el antropólogo responde: *existieron diversos grupos en el norte y sur de América, como los indios misioneros, que no practicaban la guerra*, y que, a nuestro juicio, cuestiona la pretensión de universalidad de esta afirmación. Ocurre que, en algunas tribus africanas estudiadas por los antropólogos, causándose heridas serias y en ocasiones la muerte (aunque socialmente estén sancionadas), esta práctica está enmarcada en un contexto ritual y con unas utilidades específicas, entre las que se

pretende evitar precisamente la guerra, a partir de un uso moderado o controlado de la violencia. Apalearse no deja de ser un acto violento, ocasiona dolor, y no se relaciona con la justicia sino desde la fuerza, pero podríamos considerar este acto como una forma de reducir la violencia directa para, en este caso, evitar la *guerra*. Pero, en general, la guerra es común, aunque puedo acreditar que no está basada en los instintos, sino en las condiciones materiales, que también se dan en todo el mundo, como la escasez de alimentos, de territorio, de animales para cazar, de petróleo. Son necesidades que dan pie al conflicto armado (Hernáez, 1996).

Tenemos que librarnos de la idea de que somos una especie agresiva por naturaleza que no sabe evitar la guerra. Como señala Margaret Mead (1994), la guerra es sólo una invención y no una necesidad biológica. También carece de base científica la idea de que existen razas superiores o inferiores y de que las divisiones jerárquicas son consecuencia de una selección natural y no de un largo proceso de evolución cultural.

La agresividad ha sido confundida en muchas ocasiones con la violencia, cuando en realidad es solamente una predisposición que es moldeada en un sentido u otro por la cultura. Así, los niños que crecen entre abusos, humillaciones y crueldad tienden, con el tiempo, a adoptar conductas agresivas; los violadores en la mayoría de las ocasiones han sufrido vejaciones en su infancia, etc., pasan de víctimas a victimarios. Por eso, ante hechos de violencia, se responde con actitudes violentas, perpetuando indirectamente el ciclo vicioso de la violencia. Si bien, los factores victimógenos responden a una multicausalidad, en la génesis de las conductas violentas se debe considerar que muchas veces la violencia y/o conductas delictivas podrían ser producto de una victimización temprana.

Por todo ello, la *Educación para la paz* ha desvelado cómo en la mayoría de las ocasiones que *las semillas de la violencia* (Rojas, 1995) se siembran en los primeros años de vida, se desarrollan durante la infancia y dan su fruto en la adolescencia, todo ello rodeado de los aspectos inhumanos del entorno y las condiciones sociales.

La *violencia* es algo que se ubica en nuestra conciencia (que aprehende y genera símbolos) y se manifiesta a través de lo que sentimos, pensamos y verbalizamos, inmersa en un «mundo» conflictivo ante el cual da unas determinadas respuestas, que evaluamos como negativas en la medida en que tenemos unas normas culturales y unos valores que así lo aconsejan. Estos criterios han sido permanentemente matizados y ampliados al haberse convertido en un objeto de interés de las Ciencias Sociales y Humanas y, particularmente, de la *Investigación para la paz* (*Peace Research)* .

Muchos investigadores, entre ellos especialmente el noruego Johan Galtung, han contribuido a interpretar la *violencia* en relación con el no desarrollo de las posibilidades potenciales (somáticas y mentales) de los seres humanos. Lo cual, a su vez, también se puede traducir en clave de satisfacción o no de las necesidades básicas, siempre teniendo en consideración los niveles socialmente posibles en cada situación y momento. De esta forma también se puede entender que existan conflictos permanentes ante la realización o no de estos potenciales. La *violencia* sería identificada cuando tales expectativas no se cumplen o cuando las necesidades básicas no se cubren (Galtung, 1985, pp. 27-72). Es por esta razón por la que una definición genérica de la *violencia* podría corresponderse a todo aquello que, siendo evitable, impide, obstaculiza o no facilita el desarrollo humano o el crecimiento de las capacidades potenciales de cualquier ser humano.

Con la progresión de los estudios sobre la *violencia* se ha llegado a descubrir su carácter multifacético y su ubicuidad en *diversas escalas* (micro, meso, macro o mega) y *ámbitos*

(individuos, familias, grupos, instituciones, civilizaciones). Efectivamente, en el mundo actual la violencia se manifiesta en las guerras y en todas *las instituciones* que las soportan (ejércitos, armamentismo, etc.); en *el ejército*, (obediencia irreflexiva del soldado, castigos fuertes, autoritarismos, jerarquización, etc.); en *la economía* (falta de recursos, explotación, discriminaciones, marginación); en *la política* (dominio de uno o varios partidos, totalitarismo, exclusión de los ciudadanos en la toma de decisiones, lucha armada por el poder, etc.); en *la ideología* (subordinación de la información a intereses ajenos a la «verdad», manipulación de la opinión pública, propaganda de conceptos de trasfondo violento y discriminador); en *la familia* (autoritarismo, discriminación de la mujer, subordinación de los hijos, etc.); en *la enseñanza* (pedagogías no liberadoras, autoritarismos pedagógicos, castigos corporales, intransigencias, desobediencia injustificada, etc.); en *la cultura* (etnocentrismo, racismo, xenofobia, discriminación de género, androcentrismo, consumismo, etc.), y un largo etcétera.

Aunque la violencia se institucionaliza socialmente, sólo en la historia «reciente» de la humanidad se fija como un modo de mantener el poder y la supremacía de algunos grupos. Sin embargo, esta visión ha deformado la noción contemporánea que tenemos sobre nuestra propia evolución ya que ha habido cierta tendencia a explicar todos los acontecimientos sociales en clave de violencia. En parte, porque era un recurso de los «vencedores», que de esta forma exaltaban sus triunfos, o bien por la creencia de que, al resaltar la maldad humana, ésta puede ser rechazada más fácilmente. Por ejemplo, Karl Marx pensaba que la violencia era la «partera de la historia», es decir, toda la historia, incluida la cultura, la diplomacia, los intercambios, etc., habrían sido resultado de la violencia, de las guerras, explotaciones, complots, homicidios y revoluciones.

Uno de los precursores de los estudios de la violencia, Pierre Clastres, en su libro *Investigaciones en antropología política*, en su capítulo 11 que denomina «Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas» (Clastres, 2001, pp. 181-216), nos da una visión sobre el origen de la violencia bastante desalentadora y de forma contundente señala lo siguiente:

> [...] una sociedad donde la guerra es el verdadero 'motor' y cumple la función política de mantener la autonomía de la comunidad frente a otras, a través de casos etnográficos de indios americanos. La guerra es 'una estructura de la sociedad primitiva' (Clastres, 2004, p. 55), no el fracaso accidental de un intercambio malogrado. Es decir, la guerra como «el motor de la historia».

Realizando un lineamiento dentro de la Investigación para la paz, construimos la lógica de indagar sobre el tratamiento de la violencia desde la perspectiva de su definición conceptual, es decir, como estructura definida a partir de categorizaciones realizadas como resultado de elaboración teóricas de naturaleza científica. Nosotros pensamos con Johan Galtung, otro de los pioneros de la Investigación para la paz quien la define en primera persona,

> Entiendo la violencia como afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible. La amenazas de la violencia son también violencia. [...] Las cuatro clases de necesidades básicas [...] son: necesidades de supervivencia (negación: muerte, mortalidad); necesidades de bienestar (negación: sufrimiento, falta

de salud); identidad, necesidades de representación (negación: alineación); y necesidad de libertad (negación: represión) (Galtung, 2003a, p. 262).

Todos los estudios se han dedicado a la guerra, con lo que se ha conseguido legitimar la violencia como una forma inevitable de progreso. Existen múltiples teorías que tratan de explicar el carácter bélico de los seres humanos. A modo de síntesis:

- La *religión cristiana* considera que la especie humana está estigmatizada por el «pecado original». Esta perspectiva explicaría y justificaría todas las acciones negativas y violencias que le suceden a los seres humanos.
- El *individualismo* defiende la tendencia a pensar y obrar con independencia de los demás, sin sujetarse a normas generales, y buscando su propio beneficio.
- El *darwinismo social* piensa que existe una forma de selección natural que favorece a los individuos más despiadados y egoístas, resultantes de la lucha entre ellos.

Esta perspectiva puede que tenga sus raíces en una generalización desmedida de algunas interpretaciones dadas por las religiones, al menos en el pensamiento judeo-cristiano occidental, *perspectiva negativa de nuestra especie* (relativamente comprensibles en momentos históricos de tensiones y crisis). Es como si, a pesar de la secularización del pensamiento, el *pecado original* estuviera aún presente en nuestras reflexiones, y nos hiciese percibir exageradamente nuestras componentes negativas.

En la prehistoria, se plantea cómo grupos humanos próximos, establecieron posiblemente la primera rivalidad entre ellos dando lugar a la lucha en la que nuestros antepasados pusieron de manifiesto toda su agresividad hasta tal punto que tuvieron la sensación de sentir la superioridad de la victoria, y que consideraron necesario mostrar posteriormente en sus pinturas.

Por ejemplo, las demandas de lo que suele llamarse «capitalismo globalizado», característico de la economía neoliberal, se basan cada día más en una libre y rápida circulación del dinero, las mercancías y los servicios a escala mundial, lo que David Harvey suele señalar como los procesos de acumulación del capital que requiere la conquista del espacio y del tiempo constantemente (Harvey, 2003). Sin olvidar el excedente del capital y la mano de obra provocados por el propio sistema en un mundo globalizado (Tortosa, 2015).

Más aún, el problema que surge al enfrentarse a la agresión es la dificultad de su conceptualización expresada en una definición clara y precisa. «Agresión» y «agresividad» son palabras que todo el mundo conoce, pero que resultan difíciles de definir por varias razones. La *primera*, tal como la emplean los psiquiatras y los psicólogos, abarca una gama muy amplia de comportamientos humanos; y la *segunda* , y más importante, dado que la naturaleza intrínseca de la misma está por descubrir, es la discusión sobre qué condiciones externas e internas influyen con más o menos fuerza en su génesis y desarrollo, indicando más una actitud, una predisposición, del individuo.

El psiquiatra Pedro Gómez Bosque (Gómez, 1976; cfr.: Alonso, 1994, pp. 206-207), en un intento por delimitar claramente estos dos términos, propone las siguientes definiciones:

> *Agresión,* es un comportamiento manifiesto contra la vida y los bienes de una persona o de un colectivo humano.
>
> *Agresividad,* es un concepto que se refiere a una variable interviniente e indica la actitud o inclinación que siente una persona o un colectivo humano a realizar actos violentos, por lo que tal puede también considerarse un potencial agresivo de esa persona o de esa colectividad» (Gómez, 1976; cfr.: Alonso, 1994, pp. 206-207).

Con otras palabras, Slavoj Žižek, nos señala la diferencia entre violencia y agresión:

> Pero, ¿cómo puede uno repudiar por completo la violencia cuando la lucha y la agresión son parte de la vida? La solución sencilla es una distinción de terminología entre la 'agresión', que pertenece efectivamente a la 'fuerza vital', y la 'violencia', que es una 'fuerza moral'; y la 'violencia' no es aquí la agresión como tal, sino su exceso que perturba el curso normal de las cosas deseando siempre más y más. La tarea se convierte en librarse de este exceso (Žižek, 2014, p. 81).

Johan Galtung trata como agresión definiéndola como una función de atacar. Relaciona agresión, enfocado en sus manifestaciones, como acto violento, sustentado en su origen que implica el cuerpo y agresividad como acto de la mente. Igualmente lo define, reiterando su mirada desde las manifestaciones como conducta y agresividad como actitud negativa y, desde su naturaleza como tendencia, aptitud y predisposición (Galtung, 2003a, pp. 81, 82, 66, 109 y 110).

Para nosotros, la agresión la definimos también, desde sus manifestaciones, como comportamiento, desde sus efectos, en cuento afecta a la vida y los bienes de una persona o de un colectivo humano en contra de sí mismos. Definimos agresividad enfocada en su naturaleza como una predisposición; desde la observación de su origen, expresada que se pueda entender como un elemento consubstancial de todos los animales y su consecuentemente instintiva. La tratamos como comportamiento, una actitud que manifiesta como actos (violentos), y en cuanto a definición de sus efectos, la asociamos a asesinatos, robos, maltrato doméstico, violaciones, etc. (Jiménez, 2007, pp. 117-155).

Cuadro 1. Comparar agresión y agresividad entre Johan Galtung y Jiménez Bautista

Se define por ...	**Se define como**	**Autor**
Por su manifestación	* ***Agresión*** - Acto, conducta - Comportamiento * ***Agresividad*** - Acto, actitud negativa - Comportamiento. Actitud. Actos asociados a robos, asesinatos, maltratos, violaciones, etc.	 - Johan Galtung - Francisco Jiménez Bautista - Johan Galtung - Francisco Jiménez Bautista
Por su efectos	* ***Agresión*** - Violencias (directa, estructural y cultural) - Contra vida y vienes	 - Johan Galtung - Francisco Jiménez Bautista
Por su función	* ***Agresión*** - Atacar - Técnica de causar daño.	 - Johan Galtung - Francisco Jiménez Bautista
Por su naturaleza	* ***Agresividad*** - Tendencia, Aptitud, Predisposición. - Predisposición. Base de violencia por moldeo cultural. Concepto potencial. Inclinación sentida.	 - Johan Galtung - Francisco Jiménez Bautista
Por su origen	* ***Agresión*** - El cuerpo - Aprendida * ***Agresividad*** - La mente. - Consubstancial e instintiva de todo animal.	 - Johan Galtung - Francisco Jiménez Bautista - Johan Galtung - Francisco Jiménez Bautista

Fuente: Elaboración propia de Galtung (2003a) y Jiménez (2007)

En esta ocasión no vamos a profundizar en los planteamientos, de autores históricos y precursores que explican la agresión y cuyos planteamientos son referencia obligada en el terreno de la investigación de este fenómeno. Son Konrad Lorentz, Sigmund Freud, Jhon Dollard y Neal Miller, Albert Bandura, etc.

4. El origen de la violencia y la paz

Debemos reflexionar sobre la violencia como antónimo de paz y no de guerra. Sin embargo, en el campo de la Antropología no han sido muy resolutivos en investigar el trabajo de esta temática. Trabajar el tema de la violencia, quizás por esa «antropología pasteurizada» (Rosemberg, 2013), la que pretende no involucrarse, no intervenir, ni alterar la realidad observada, es producto de pensar la antropología como ciencia – qué es, cómo debe ser-, y no como una disciplina del conocimiento humano –a saber lo que puede ser...-. Otros se acercan a la violencia (Ferrándiz y Feixa, 2004) pensando en distintas acepciones sobre la violencia sin hacer el esfuerzo de construir un puente entre la Antropología y la Investigación para la paz (Jiménez, 2007, 2012 y 2018a). Nosotros utilizamos la locución de Antropología de la paz, es decir, intentamos estudiar, analizar y diagnósticar las experiencias de paz y los procesos de su construcción en contextos violentos.

Por eso, hay expertos que ejercitan el poder en su campo por el simple hecho de ser expertos. Hoy, la ciencia tiende a desplazar la religión. Creemos que el uso de un tipo de conocimiento especializado debería conllevar un uso del poder en igualdad. Pensamos que el mejor antropólogo será el que con unas bases de antropología de la violencia (cambiando el «para» por el «de», y con ello todo el significado) realice y propague una Antropología para la paz.

4.1. Primer ejemplo, sobre violencia y paz

La visión sobre el origen de la violencia de Pierre Clastres (2004, 2001) es bastante desalentadora, ya que muestra una sociedad donde la guerra es el verdadero motor y cumple la función política de mantener la autonomía de la comunidad frente a otras, a través de casos etnográficos de indios americanos. La guerra es inherente a la sociedad, diría Clastres,

> [...] la posibilidad de guerra está inscrita en el ser de la sociedad primitiva. [...] Pero, ¿acaso podría imaginarse que esa posibilidad jamás se haga realidad, y que en lugar de la guerra de todos contra todos, tal y como piensa Hobbes, se asista, por el contrario, al intercambio de todos con todos, según presupone el punto de vista de Lévi-Strauss? [...] Aceptemos, por tanto, la hipótesis de amistad generalizada. Muy pronto percibimos que, por varios motivos, eso es imposible (Clastres, 2004, p. 52).

Tanto el lenguaje como las preocupaciones en torno a la paz, han versado históricamente desde presupuestos violentos y han asumido que la guerra es algo inherente y propio del ser humano y de la sociedad (Clastres, 2004). Esta tesis se articula y fundamenta en las teorías hobbesianas sobre la condición innata de la violencia en el estado natural de las personas (García-González, 2019, p. 77). La paz es «el conjunto de situaciones en las que se opta por la noviolencia» (Jiménez, 2011, p. 117), promoviendo situaciones de diálogo, mediante la reconciliación, gestión, transformación y neutralización (Jiménez, Beltrán,

Moreiras, 2019) de los conflictos, desde actitudes y aptitudes de empatía, tolerancia, diversidad y solidaridad.

4.2. Segundo ejemplo, de violencia y paz

Otros planteamientos, como la filosofía de Thomas Hobbes, constituye la más completa doctrina materialista del siglo XVII. Critica y tiene la más radical y profunda reflexión acerca del poder político del mundo occidental. Tenía un miedo enorme a las propias situaciones de la vida, creía que la violencia estaba en todas partes. Se imaginaba el estado natural del hombre como una guerra civil. Pero el hombre teme a la muerte violenta y por eso busca la paz a través de pactos, mediante los cuales el hombre renuncia a su derecho natural de matarse y transfiere el poder del Estado, al *Leviatán* , y es éste quien decide sobre la guerra y la paz.

Por su parte, Rousseau dice que el hombre nace bondadoso pero la sociedad lo pervierte (Rousseau, 1979). La cultura es pacífica y los propios individuos ceden, de una forma voluntaria, todos sus derechos a favor de la comunidad para conservar lo que tienen. No debemos olvidar que Rousseau vive en dos mundos: el de la *tradición* y el de la *modernidad* . Para él, los hombres vivían como pastores nómadas, en grandes familias (mundo tradicional, antiguo) y eran felices, compartiendo todo. Hoy en día, por el contrario, se da la riqueza, el egoísmo, y existe la propiedad privada, dando lugar a comportamientos de empoderamiento.

Por un lado, la segunda tesis señala que *la* Antropología estudia al ser humano desde una perspectiva cultural, desde una diversidad cultural, y que cada tipo de cultura se adapta a la libertad individual y que en nuestra realidad actual no hay una categoría cultural «violenta» o «pacífica», tal y como defienden Hobbes y Rousseau respectivamente. Creemos que la cultura se adapta a cada grupo humano e incluye la vida social (política, económica y cultural), educativa, religión, ideología, etc., y que tienen en común el territorio, la historia, la lengua, etc., y donde el ser humano se expresa de una forma pacífica.

¿Qué sucede en nuestra realidad? En una sociedad compleja e industrializada, se exige a los ciudadanos un alto nivel de solidaridad, de identidad y pertenencia común, que requiere el sacrificio de los unos por los otros (idea central de Hobbes); luego, aparece Rousseau diciendo que el ser humano es pacífico por naturaleza, aunque su propio entorno se encarga de ir haciéndolo cada vez más violento. Desde la perspectiva de que el ser humano hace uso de la educación y, asimismo, gestiona sus emociones y sentimientos, Nietzsche refiere la educación como una herramienta clave e influyente en el contexto de la paz, y cita:

> Por influencia de sus experiencias y recuerdos de los que no se puede librar, suele admirar la *neutralidad de los sentimientos, la objetividad,* considerándola como algo extraordinario, casi genial y propio de una moral poco común. Ese tal no comprende que semejante neutralidad es también el resultado de la educación y del hábito (Nietzsche, 1984, p. 101), esto constituye lo que se denomina *paz neutra* (Jiménez, 2009a; 2009b; 2011 y 2014).

4.3. Tercer ejemplo, sobre violencia y paz

Como proponía Marshall Sahlins, cuanto más lejano es el vínculo que une a dos personas, menor es la reciprocidad que tiene lugar entre ellas, de manera que, según esto, sería la dispersión humana en diferentes grupos y el aumento poblacional lo que habría hecho que el ser humano perdiera o relativizara su carácter pacífico. Por ello, la disper-

sión humana favorece distintas evoluciones y, por lo tanto, distintas percepciones entre los distintos grupos, lo que daría lugar a conflictos lo bastante graves como para generar violencia. También, acompañando a la dispersión de los grupos, el incremento de los grupos facilitaría una tendencia a una reciprocidad negativa (Sahlins, 1983). No obstante, en general, en el mundo primitivo se intenta suprimir la reciprocidad negativa o *wabu -wabu* en virtud de unas relaciones pacíficas con los otros.

Bajo estas premisas, creemos que el hombre no es violento por naturaleza, sino todo lo contrario, es pacífico. Esto se apoya, o se argumenta, en que la violencia aparece cuando al conflicto, que en numerosas ocasiones es de interés, se les unen distancia sectorial, diferencia de valores, percepciones distintas, intereses opuestos y la necesidad de satisfacer las necesidades básicas. El ser humano no es por tanto violento por naturaleza, sino que es posible que esta violencia fuera de tipo estructural y cultural. Esta violencia no nace de la cultura o de la estructura, sino que nace de la incapacidad de algunos pueblos para llegar a acuerdos y a ejercer una reciprocidad equilibrada en un hábitat simbiótico para las poblaciones en conflicto. Es decir, pensamos que las culturas no son violentas, sino que es la violencia la que se integra en la cultura para justificar su existencia.

Bajo estos mismos argumentos, una percepción de injusticia hacia un colectivo genera una respuesta profunda en dicho colectivo y el respeto mutuo; esa percepción podría resolverse mediante el acercamiento de posturas y cooperación. Por eso, creemos que la jerarquización de cualquier tipo provoca o sostiene la violencia, mientras que el igualitarismo genera soluciones pacíficas en la resolución de conflictos. Algunos ejemplos los podemos encontrar en el Samoa analizado por Margaret Mead (1995). En Samoa, los diferentes factores y el gran igualitarismo se unen para evitar la solución violenta de conflictos y fomentar la resolución pacífica de éstos que transciende a las relaciones grupales, más que la actitud individualista de Occidente que genera unas actitudes más violentas.

Otros autores, como José Sanmartín sostiene que el agresivo nace, ya que entre 10-15% de las personas nacen con una tendencia biológica a la violencia y, en los demás casos, esta se explica por factores sociales (Sanmartín, 2004, pp. 21-46). Según señala Robert Sapolsky, «la gente mata y está dispuesta a que le maten por valores sagrados simbólicos» (Sapolsky, 2018, p. 925).

La cultura es pacífica y neutra. La cultura aporta (entre otras cosas) a un grupo identidad, cohesión y valores morales, además, sus valores determinan sus conductas o al menos las creencias que tienen los diversos comportamientos. La cultura es, por tanto, también autoridad moral de los distintos grupos que les imprime su carácter. Si la cultura es la parte fundamental de la superestructura de las sociedades (categorías del patrón universal según Marvin Harris), está, por lo tanto, dedicada a mantener la armonía y convivencia dentro del grupo, puesto que esto se sustenta en las concepciones de bueno-malo, es decir, en los valores morales. Las culturas enseñan paz y no-violencia.

No obstante, una cultura no es violenta en sí, sino que las presiones que pueden ejercerse sobre ella, las limitaciones o injusticias, la imposibilidad de realización potencial y el choque de percepciones llevan a las culturas al conflicto, no así a la violencia. Estos conflictos se regulan, en principio, desde la misma cultura, como podemos ver en las sociedades primitivas, que reprimían la reciprocidad negativa con otros grupos precisamente para mantener la paz y las relaciones cordiales (Marvin Harris, diría económicas), con los «otros».

La tercera tesis que lo previo es la paz, con lo cual, no puede ser la paz la ausencia de violencia El argumento es el siguiente. Si la violencia es la ruptura del orden, de la armonía, de la paz, se requiere una existencia previa, pues la paz es lo ordinario y la violencia lo extraordinario. Creemos que se trata de una dicotomía, términos que por su antagonismo potencian sus propios significados, es decir, la paz no tendría tanto significado sin el conocimiento de lo que es la violencia, y la violencia no se apreciaría sin el conocimiento de un previo estado de paz.

4.4. ¿Qué sucede antes, la paz o la violencia?

En las tesis anteriores hemos pretendido dar respuesta a la pregunta: *¿qué es antes, la paz o la violencia?* La paz es un concepto abstracto por naturaleza. Su definición como «ausencia de violencia» no es sino una de las múltiples falacias históricas que se han heredado después de milenios de aplicación de los más bajos instintos humanos. En general, el mundo está sumido en la violencia. Nuestra realidad está cargada de violencia de todo tipo. De hecho, la violencia ha corrompido nuestras culturas y se ha integrado en gran parte de ellas. Existen formas de violencia que están condenadas, pero hay otras socialmente aceptadas, como por ejemplo, ante la pregunta: ¿Matarías al asesino de tu padre si supieras que no te pasará nada? Este ejemplo, de aceptación de formas de violencia por medio de su inclusión en forma de valores de la cultura constituye la realidad más inmediata de cualquier ser humano.

Todo esto es la tradición judeo-cristiana que debería predicar «el amaos los unos a los otros», y, sin embargo, este mandato se ha ido tergiversando hasta transformarse en invasión cultural, opresión económica a otros pueblos, aculturación, genocidios y barbaridades cometidas en nombre de las culturas que en esencia predican lo contrario. Decía Nietzsche, que el «cristianismo puso un freno en estos comediantes de la virtud. Introdujo la costumbre de mostrar los pecados propios en público, de hacerlos ostensibles, e hizo que la gente fingiera ser pecadora, cosa que todavía hoy está bien considerada entre los buenos cristianos» (Nietzsche 1984, p. 52). Por eso, las sociedades más igualitarias son menos propensas a la perversión y a los conflictos especialmente si son ajenas a la influencia exterior (como es el caso de Samoa).

En definitiva, la paz es propia del ser humano, la cultura tiende a ser más pacífica que violenta y nuestra realidad es tan compleja que estas categorías actúan como dicotomía que se balancea a uno u otro lado en virtud de numerosos factores, entre ellos, la perversión a la que ha sido sometida la cultura de la mano, entre otros, del Estado. Por ello, hablar de paz, es hablar paralelamente de guerra, violencia, conflictos, racismo, etnias, xenofobia, seguridad, miedos, respeto, marginación o pobreza. Ante tales afirmaciones, podemos pensar que su cometido, más que ofrecer una visión objetiva y contrastada de forma coherente con otros antropólogos, historiadores, sociólogos, psicólogos sociales, etc., es la de crear una Antropología de la violencia.

Una de las aportaciones más interesantes de la Investigación para la paz (*Peace Research*), ha sido el *buscar caminos explicativos de la conducta, aceptando el conflicto como inherente a la especie humana y admitiendo la utilización de las vías alternativas a las resoluciones violentas*. Esta afirmación pretende desechar la idea etnocéntrica que se ha tenido hasta ahora en las sociedades occidentales de que el hombre es agresivo por naturaleza, como defendía Hobbes, «*el hombre es un lobo para el hombre*». El «*homo homini lupus*» es una invención humana, persistiendo todavía la teoría de que el hombre es esencialmente violento.

La idea de «*la guerra como motor de la Historia*» es uno de los axiomas que ha legitimado en cierto modo el belicismo, por ello los historiadores y otras disciplinas tienen el compromiso de introducir en sus investigaciones temas relacionados con la paz. Es decir, romper con las dialécticas antagónicas (bien-mal, hombre-mujer, cultura-naturaleza, etc.). Es fundamental hacer frente a esta dialéctica occidental dominante, bipolar, antagónica y subordinada usando modelos explicativos con dinámicas multipolares, multifactoriales y alternativas positivas de paz. Georg Simmel (2010) y su planteamiento sobre la acción de la reciprocidad, es un intercambio que que condiciona sine qua non para que haya conflicto para que haya conflicto, luego entonces para que haya sociedad. Esto implica una co-existencia en donde la amalgama no necesariamente permite una dialéctica abierta.

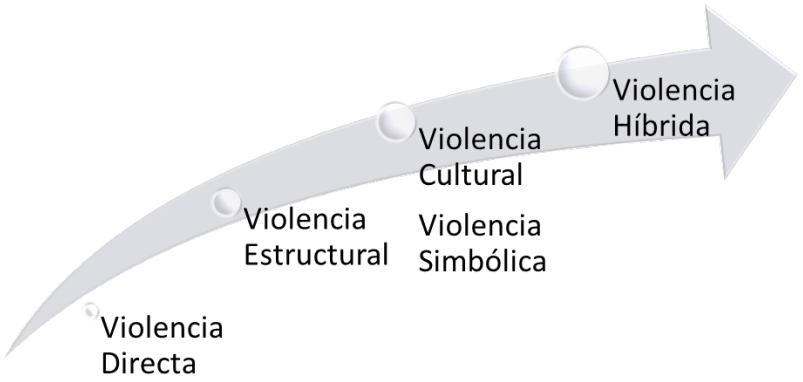
En cualquier caso, los senderos para desvelar las lógicas de la violencia, las características de los actores que la ejecutan, los espacios donde se produce, las relaciones con otros fenómenos y con ella misma, nos ayudan a entender mejor sus dinámicas, para mejorar la apreciación «violentológica». Efectivamente, la preocupación inicial por las guerras llevó inmediatamente al estudio de la violencia (por los gobiernos, en los estados, los diversos intereses, etc.) como comportamiento explicativo de las mismas, y lo mismo sucedió con otras formas de violencia. Esta preocupación ha estado presente, en las últimas décadas, en debates de universidades, instituciones, foros de todo tipo y publicaciones, etc., con lo que se ha ido profundizando paulatinamente en las claves explicativas de los comportamientos violentos.

En esta línea, con el paso del tiempo, los *Investigadores para la paz* hemos llegado a distinguir entre distintos tipos de violencia como una herramienta intelectual que nos permite comprender mejor su fenomenología, epistemología, ontología, axiología y las inducciones, incitaciones e interacciones que se establecen entre ellas. Así, se ha llegado a distinguir entre v*iolencia directa* (verbal, psicológica y física), v*iolencia estructural* y, más recientemente, v*iolencia cultural y/o simbólica*, de acuerdo con las características, ámbitos y dimensiones donde se desarrollan. Como toda conducta humana, no se puede decir que estemos cerca de poder dar explicación a todas sus casuísticas, pero sí que, gracias al esfuerzo de muchos investigadores, se ha progresado bastante en la clasificación de algunas de ellas.

5. Las Violencias

Nosotros vamos a intenta construir un Cartografía de las violencias (Muñoz y Jiménez, 2004 y Jiménez y Muñoz, 2004) que nos puedan ser útiles para estudiar y analizar cualquier sociedad. La Figura 1, «Siguiendo el camino de la violencia», parte de la hipótesis de que la paz no existe ni funciona si no es en relación con la violencia. La paz confiere un poder sobre la violencia, sobre las instituciones materializadas o incorporadas de producción o reproducción, cuya distribución se basa en la estructura misma de la violencia; sobre las regularidades y las reglas que definen el funcionamiento de la violencia; y los beneficios que dicha violencia engendra. Esta cartografía de violencias y paces siempre ha estado muy ligada al poder. Han sido un instrumento del poder y de los gobiernos, controlando los territorios, la economía, la política, las fronteras.

Figura 1. El camino de la violencia



Fuente: Elaboración propia

Partimos de la idea de que la hibridación contempla la suma de las cuatro violencias, sin embargo el resultado no es sólo amalgama de las violencias, sino que existe un componente nuevo que permite vivir la violencia híbrida con la paz híbrida. Por ejemplo, en la sociedad mexicana, por atrayente que pueda resultar tanto su riqueza patrimonial, por su diversidad cultural, sus gentes sufren un entramado de violencias: violencia directa, estructural y cultural/simbólica, que genera una nueva forma de violencia que nosotros llamamos *violencia híbrida* (Jiménez, 2018a), pero otros autores suelen llamarla *violencias interseccionales* (Bouteldja, 2013). En definitiva, es un componente que esconde las distintas formas de violencia, véase Cuadro 1 y Cuadro 2.

Sabemos que la violencia, en sumo extremo, es operativa y eficiente. En palabras de Slavoj Žižek, éste señala que es hipócrita pretender superar los problemas sin violencia cuando el capitalismo lo aplica todos los días en todas las partes del mundo (Žižek, 2014).

Los casos de la Revolución Francesa y la apuesta por la tecnología de la guillotina, hace posible que la eliminación de personas provocó un cambio radical; los cambios y muertes que provocó la Revolución Rusa desde el 1917, produjo un cambio radical desde una sociedad de la Edad Media al siglo XX, es decir, una profunda transformación en la Unión Soviética; hoy China es lo que es, por lo que implica la Revolución Cultural, con más de cincuenta millones de muertos en China. Estos cambios radicales, requieren medidas estrictas. Podríamos llegar a pensar que no puede haber una revolución sin un número considerable de muertos.

En el Cuadro 1 constituye una síntesis de las generaciones de paces con sus correspondientes violencias. Las paces han sido ideadas para afrontar las violencias y sus diversas manifestaciones.

Cuadro 1. Paces *versus* violencias

Etapas	**Paces**	**Violencias**
1ª	Paz negativa (Galtung, 1964)	Violencia directa (Galtung, 1964)
2ª	Paz Positiva (Galtung, 1964, 1969, 1985)	Violencia estructural (Galtung, 1969)
3ª	Paz Cultural (Galtung, 1990) Paz Neutra (Jiménez, 1997)	Violencia cultural (Galtung, 1990) Violencia Simbólica (Bourdieu y Passeron, 2001)
4º	Paz híbrida (Mac Ginty (2010)	Violencia híbrida (Jiménez, 2018a)

Fuente: Elaboración propia

En el Cuadro 2 podemos encontrar la construcción de una Cartografía de violencias y paces construyendo una categorización que nos ayude a visualizar los distintos conceptos que se han desarrollado desde la violencia y la paz. La primera generación de paces, corresponde a los escritos de diversos investigadores hasta aproximadamente 1996, con los conceptos de paz negativa, paz positiva y paz neutra; la segunda generación, corresponde hasta finales de siglo, con la paz social, paz gaia/ecológica y paz interna; la tercera generación de paces, está enmarcada a inicios del siglo XXI y con el reconocimiento con la culturalidad en la sociedad, este se evidencia por el avance de los conceptos Paz multi-inter-transcultural. La más reciente de generación de paces, se inicia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y los conceptos de paz vulnerable, sostenible y resiliente con una directa vinculación con el ambiente.

Cuadro 2. Cartografía de violencias y paces

Violencias	**1ª**	**2ª**	**3ª**	**4ª**
1. Violencia Directa	Paz Negativa	Paz Social	Paz Multicultural	Paz Vulnerable
2. Violencia Estructural	Paz Positiva	Paz Gaia/ Paz Ecológica	Paz Intercultural	Paz Sostenible
3. Violencia Cultural. Violencia Simbólica.	Paz Neutra	Paz Interna	Paz Transcultural	Paz Resiliente
4. Violencia híbrida (interconexión y amalgama de las violencias anteriores)	Paz Híbrida	Cultura de paz Derecho Humano a la paz Paz mundo		

Fuente. Jiménez, 2004, 2016a, 2018a

5.1. Violencia Directa (verbal, psicológica y física)

Para Johan Galtung la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales. La definición de estas «realizaciones potenciales» ha sido uno de los ejes de debate que ha conectado con las diversas teorías de las necesidades y su satisfacción. Este investigador formuló, a finales de los años sesenta, varias distinciones para ver cuáles son las dimensiones de la violencia: física y psicológica; enfoque positivo y negativo sobre la misma; existencia o no de objeto receptor del daño; existencia o no de un sujeto actuante; deliberada o no; manifiesta o latente. Para Johan Galtung era indispensable tener una concepción amplia de violencia que debería de ser lógica, no una lista de cosas indeseables (Galtung, 1985 y 2003a).

Sin embargo, la evolución del concepto de violencia discurre paralelo y en íntima conexión con el concepto de paz. A medida que la teoría de la paz se hace más compleja, se amplía el concepto de violencia, entendiendo ésta como todo aquello que, siendo evitable, impide, obstaculiza el desarrollo humano, comprendiendo, por tanto, no sólo la *violencia directa*, sino también la denominada *violencia estructural* (pobreza, represión, contaminación, alienación, etc.). Y, finalmente, hay que añadir el concepto de *violencia cultural* (*o simbólica*) para señalar a todo aquello que en el ámbito de la cultura legitime y/o promueva tanto la *violencia directa* como la *violencia estructural*.

La violencia directa (verbal, psicológica y física) es aquella situación de violencia en que una acción causa un daño directo sobre el sujeto destinatario, sin que haya apenas

mediaciones que se interpongan entre el inicio y el destino de las mismas. La *violencia física* (conducta que atenga como la integridad física de una persona); *violencia verbal* (intimidación verbal, insultos repetidos, humillaciones, amenazas); *violencia psicológica* (acción dirigida a degradar o controlar el comportamiento y la autonomía de la otra persona). Es una relación entre entidades humanas (personas, grupos, etnias, instituciones, estados, coaliciones), de violencia siguiendo un proceso *sujeto-acción-objeto*, sin que casi nada obstaculice la ejecución del mismo. En consecuencia, para evitarla bastaría con que el sujeto o los sujetos que quieren ejecutarla decidieran en sentido contrario eliminar dicha violencia.

La guerra tradicional ha sido interpretada como el más claro caso de violencia directa en la que los ejércitos, los soldados, quitaban la vida a sus víctimas. Otras agresiones como asesinatos, robos, maltratos domésticos, violaciones, etc., son entendidas también como violencia directa -tanto verbal, como psicológica o física-. Hasta cierto punto, las primeras etapas de la *Investigación para la paz* estuvieron centradas en este tipo de violencia, hasta que se percibió que los efectos de otras manifestaciones de la misma eran tanto o más devastadores que sus formas inmediatas o más visibles.

La violencia directa se suele utilizar para distinguirla de las otras formas de violencia (estructural, cultural y/o simbólica) donde la acción con la que se privan a las personas del disfrute de su bienestar, se produce tras una serie de pasos en los que la decisión tomada se ejecuta con cierta distancia marcada por los agentes sociales que la ejecutan, por el tiempo que transcurre y por el espacio donde se produce.

La violencia directa, en un análisis de privación de necesidades básicas por la *seguridad* o *supervivencia,* se manifiesta en homicidios, genocidios, asesinatos, etc.; para el *bienestar*, se producen las manifestaciones de miseria, mutilación, sanciones, etc.; a *identidad*, se produce una ciudadanía de segunda clase, resocialización o des-socialización desde la propia cultura, etc.; en cuanto a *libertad*, se producen represiones, detenciones, expulsiones, etc.; y todo un largo etcétera que nos ayuda a comprender cómo las necesidades humanas básicas se ponen de manifiesto desde el campo de la violencia.

Enfrentar los datos de la violencia directa desde una *Investigación para la paz*, se ha ido relacionando con todos aquellos fenómenos sociales, que de una u otra forma, condicionaban la regulación de los conflictos; así, no sólo se ha preocupado por problemas de *micro, meso, macro* o *mega* escala. En efecto, el armamentismo, el conflicto Norte/Sur, la pobreza, el racismo, la xenofobia, la seguridad alimentaria, las relaciones de género, la salud, el control de la información, los procesos de toma de decisiones, los Derechos Humanos, el control de la ciencia y la tecnología, el cambio global en el medio ambiente, etc., forman parte de su horizonte, de un futuro donde todos los seres humanos tengan cabida.

No obstante, las formas de violencia directa (verbal, psicológica y física), pueden constituir por sí mismas, en función de su adjetivación, por ejemplo, género, terrorismo, narcotráfico, homicidios,... todo un apartado que nos puede llegar a otras temáticas que no son las que pretendemos en este artículo.

5.2. Violencia estructural

La *violencia estructural* define procesos de la violencia en los que la acción se produce a través de mediaciones «institucionales» o «estructurales». Podría ser entendida como un tipo de *violencia indirecta* presente en la injusticia social, y otras circunstancias que en definitiva hacen que muchas de las necesidades humanas de la población no sean satisfechas cuando con otros criterios de funcionamiento y organización, lo serían fácilmente. Tam-

bién desde su origen y en relación con las mediaciones que la hacen posible, pone de manifiesto los impulsos, incitaciones e interacciones entre unas y otras formas de violencia.

Este avance en la comprensión de la violencia ha sido, hasta cierto punto, paralelo a la ampliación del concepto de paz en el que no bastaba con la negación de la violencia directa, sino que se asumía la relación entre paz y justicia. Ello ha permitido a la *Investigación para la paz* avanzar considerablemente en el estudio unitario de muchas manifestaciones y expresiones de la violencia cuyas explicaciones estaban agotadas o dispersas en los distintos ámbitos de las Ciencias Sociales y Humanas.

Cuando Galtung acuñaba el concepto de violencia estructural, lo pensaba como «la exclusión sistemática de un grupo de las fuentes necesarias para el desarrollo de sus potencialidades humanas complejas» (Galtung, 1969, p. 168). La violencia estructural es silente, Galtung habla de invisible, no se escucha ni se ve, y por ello es fácilmente naturalizada (Galtung, 1969), más tarde Galtung habla de invisible (Galtung, 1998). Además, este tipo de violencia es indirecta, pues se encuentra en la injusticia social (García-González, 2019, p. 131). Ella nos permite encontrar ciertas formas ocultas de la violencia instalada en los sistemas o estructuras, como la miseria, la dependencia, el hambre, la ignorancia, las desigualdades de género, las desigualdades sociales, las de grupos marginales, entre otras.

La idea de *violencia estructural* se gestó poco a poco, ante la necesidad de explicar las interacciones de las prácticas violentas en los diversos ámbitos sociales. Tal vez se pueda encontrar un significativo precedente en las explicaciones que los teóricos marxistas daban a la explotación y la marginación de los trabajadores, aunque, al dar demasiada importancia a las condiciones económicas, dejaron de lado otras explicaciones. Otro precedente más cercano se encuentra en los años sesenta cuando Martín Luther King, líder *noviolento* de los negros norteamericanos en su lucha contra el racismo, contribuyó a entrever causas más profundas de la marginación en algunos de sus escritos. Sin embargo, ha sido el investigador para la paz Johan Galtung, quien más ha contribuido, con sus escritos al respecto, a explicarla, difundirla y hacerla operativa a la mayoría de los investigadores sociales y humanos.

Los efectos que tiene la violencia en los seres humanos son muy graves y pueden llegar a ser permanentes como cuando acortan la vida y/o la hacen muy difícil de vivir (en el caso de que no se produzca la muerte). Por ejemplo, la pobreza mata a más personas que las guerras, pues «la violencia se ha definido como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo. [...] Por tanto, la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana», explicando que las personas sufren «realizaciones afectivas, somáticas y mentales [...] por debajo de sus realizaciones potenciales», y ello es debido a las situaciones evitables que padecen (Galtung, 1985, p. 35).

Johan Galtung explicaba cómo la violencia estructural englobaría a *la pobreza condicionada estructuralmente* (cuando no estuviera garantizado el acceso a bienes como alimentos, agua, vestido, vivienda, medicamentos y escolaridad), a *la represión política* (cuando se vulneren derechos como los relativos a la libertad de expresión, de reunión, de movimiento, de protección jurídica, de movilización, de formación de la conciencia, al trabajo), y a *la alienación* (cuando hubiera obstáculos, evitables, a la satisfacción de necesidades tales como la de comprender las condiciones de la propia existencia, de comunidad, de compañerismo, de amistad, de solidaridad, de alegría, de dar significado a la propia vida, de tener algún tipo de comunicación con la naturaleza, etc.).

Podemos señalar, para el caso de pobreza, que existen diferencias considerables para las diversas regiones económicas del planeta, que en el caso de América Latina se ha resuelto de forma satisfactoria, con sólo 9 millones de pobres en 2009 (*La Jornada*: 31/05/2010), y la mayoría de las economías tuvieron una ralentización moderada del crecimiento de su PIB. Para las economías de la zona europea han tenido importantes consecuencias (como es el caso de Irlanda, Reino Unido, Alemania y Francia). En ambas zonas destacan los casos de México y España, en donde la crisis, por diversas razones, produjo un importante número de personas en paro, pobreza, marginación y exclusión social.

En el caso de España, la crisis ha dejado un paro del 20,09% de la población activa a finales de junio de 2010, donde la mayoría de los parados son jóvenes maduros con poca cualificación. De tal forma que «al final del segundo trimestre del año [2010], en España había un total de 4.645.500 parados, 32.800 más que en el trimestre anterior y 508.000 más que un año antes, según la Encuesta de Población Activa (EPA), del Instituto Nacional de Estadística (INE)» (*El País*: 30/07/2010).

En el caso de México, la menor actividad económica de los Estados Unidos tuvo una importante repercusión en la economía del país, de tal forma que desde finales de 2008, y sobre todo en 2009, se dio una contracción de las exportaciones manufactureras, menores ingresos derivados del turismo (cuestión agravada por la epidemia de influenza H1N1), menor demanda de energéticos (a unos menores precios internacionales), una caída de las remesas, declive de la inversión extranjera directa; por lo que, sumando las causas, la crisis tuvo un impacto del -6.5% del PIB para 2009, con lo cual se perdieron más de 500.000 empleos formales (Cordera, 2010).

Además, de que, según los datos de pobreza oficial, entre el cuarto trimestre de 2008 y el cuarto trimestre de 2009, se dio un incremento de casi 6.8% en la proporción de personas que no pueden comprar una canasta alimentaria con su ingreso laboral, es decir, casi siete millones de personas, cayeron en situaciones de hambre. A finales de 2008 el CONEVAL reportó que el 47.4% de la población se encontraba en pobreza, la mayoría de ellos son población infantil y juvenil, esta última con bajísimos niveles de escolaridad.[1]

En el mundo, la crisis hizo que el número de personas en situación de hambre aumentara debido al aumento en el precio de los alimentos. Según la FAO, a principios de 2010 su número llegó a 1.017 millones de personas, es decir, una de cada seis personas, de las cuales 53 millones se encuentran en América Latina, lo que significa un retroceso al número existente en 1990-1992 (*La Jornada*: 30/04/2010).

Como se puede comprobar, este concepto permite desvelar las formas ocultas y estáticas de la violencia, y las relaciones que pueden existir entre unas y otras formas de la misma. Efectivamente, *la violencia de los sistemas* (hambre, miseria, analfabetismo, incultura, dependencia, desigualdades de género, contaminación), *sus causas, mecanismos y resortes,* están en muchas ocasiones velados por otras circunstancias que, además, hacen que sean más difícilmente perceptibles por los seres humanos.

Todo ello genera la frustración de no poder realizar las potencialidades propias del ser humano y además encontrar dificultades para descubrir las causas de que esto ocurra. No hay un sujeto agresor (personas, grupos o instituciones) perceptible que se pueda identificar fácilmente, no se puede personalizar, ni tampoco responsabilizar, a nadie concreto, ya

1. Dato proporcionado por el Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL): <http://www.coneval.gob.mx>, [consultado el 19 de septiembre de 2010].

que está enmascarado en una trama de decisiones que se toman en sistemas o estructuras injustas.

Hoy en día hay muchas manifestaciones que podrían ser interpretadas bajo esta perspectiva, por ejemplo, muchos niños mueren cotidianamente de hambre en el mundo. La razón inmediata es la falta de disponibilidad de alimentos por parte de sus familias, o de las autoridades locales que no resuelven este problema. Todo ello puede ser debido a la falta de producción de las tierras, a inadecuadas decisiones en la planificación, a la incapacidad de sus autoridades gubernamentales, cuando no a la corrupción, a la falta de ayuda suficiente por parte de los países desarrollados, a la des-estructuración de la economía local, regional y nacional, a su vez relacionada con el intercambio desigual que se realiza internacionalmente y con las secuelas del colonialismo y la globalización.

La violencia, como muchos de los sistemas humanos, ha alcanzado dentro de la globalización un grado de complejidad en el que las relaciones que se establecen entre unas y otras formas de la misma son, en parte, determinantes en sí mismas y, por tanto, dando otra vuelta de tuerca. Las verdaderas razones no son las aparentes sino otras profundas que se sustentan y retroalimentan entre sí.

Otra manera de ver la *violencia estructural*, es reconocer cómo, en la mayoría de las ocasiones, quien la sufre (el objeto de la misma), no la percibe como tal, no tiene «conciencia» de su situación, porque existen mediaciones que le impiden visualizarla, como es el caso de la *violencia cultural y/o simbólica*. Se percibe como algo natural, inmutable y, en su caso, las razones son aleatorias (mala suerte, el destino, los dioses, etc.); en consecuencia, no se le opone ninguna resistencia y, paradójicamente, se «colabora» de manera indirecta con el mantenimiento de estas situaciones de injusticia.

De otro lado, guiados por el deseo de su desaparición, se podría dar una cierta tendencia a sobredimensionar el «poder» de la *violencia estructural*, que a su vez también podría acarrear cierta deformación paralizadora, por parcial e inadecuada, de la apreciación y valoración de la realidad. Esta inclinación conecta directamente con visiones sostenidas por tradiciones culturales y religiosas (mazdeísmo, judeo-cristianismo, islamismo) y sus imaginarios negativos de la especie humana (paraísos perdidos, pecados originales, calvarios, crucifixión, purgatorios, demonios), a la espera de «salvaciones apocalípticas» que incapacita e inmoviliza al ser humano para la regulación pacífica de los conflictos.

Desde las explicaciones que el concepto de *violencia estructural* nos permite conseguir, las realidades sociales (económicas, políticas y culturales) siempre conflictivas, podrían ser vistas desde las relaciones, interrelaciones y mediaciones entre las regulaciones negativas de los conflictos de la v*iolencia estructural* y *cultural* y las regulaciones positivas desde la *paz neutra* .

5.3. Violencia simbólica

Violencia simbólica es un concepto instituido por el sociólogo francés Pierre Bourdieu en la década de los 70, que en ciencias sociales se utiliza para describir una relación social donde el «dominador» ejerce un modo de violencia indirecta, y no físicamente directa, en contra de los «dominados», los cuales no la evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, por lo cual son «cómplices de la dominación a la que están sometidos» (Bourdieu, 1991).

Pierre Bourdieu nos habla de cómo naturalizamos e interiorizamos las relaciones de poder, convirtiéndolas así en evidentes e incuestionables, incluso para los sometidos. De

esta forma aparece lo que Bourdieu llama violencia simbólica, la cual no sólo está socialmente construida, sino que también nos determina los límites dentro de los cuales es posible percibir y pensar.

El concepto de *violencia simbólica* tiene varias interpretaciones, a saber:

- *En primer lugar*, la violencia simbólica es simplemente la cara simbólica de la violencia estructural. Por ejemplo, tras una conquista, la obligación de convertirse a una religión, o a mostrar los símbolos externos del grupo cultural impuesto: ritos, ropa, lengua, etc. En una primera acepción, designa los mecanismos de imposición y mantenimiento del poder que operan y emanan de las estructuras y las disposiciones sociales asimétricas, y que se manifiestan mediante actos de simbolización para ser reconocidos como tales (Martín, 2004).
- *En segundo lugar*, la interpretación que hace Pierre Bourdieu, la violencia simbólica es inseparable de la idea de «poder simbólico» (Bourdieu, 2005). Por «poder simbólico» solemos entender la capacidad de determinar socialmente el valor de las representaciones simbólicas sociales (económicas, políticas y culturales), qué actos son más valiosos que otros para un determinado grupo social, qué formas de acción social tienen más prestigio. Estas representaciones simbólicas operarían dentro de un «campo simbólico», es decir, el «campo» donde no «se invierten» los recursos del poder simbólico: político, económico y cultural.

En el modelo que define Pierre Bourdieu, el poder siempre requiere de una legitimación reconocida (impuesta o no). Esta necesidad de legitimación es la que determina el carácter simbólico de la violencia. Una forma de violencia simbólica es precisamente la de ocultar la «deslegitimación» original del acto impositivo del poder, desviándolo o sublimándolo («eufemizándolo», en palabras de Bourdieu) hacia otra cosa, por ejemplo, enfatizando sus beneficios, o convirtiendo en complicidad aparente lo que es obligación real.

Otros autores, por ejemplo, René Girard (1996), consideran que la violencia simbólica se relaciona con el origen de la religión y, sobre todo, de la violencia vengativa y del castigo ejemplar (violencia retributiva). Un ejemplo, en este caso, suele ser el «chivo expiatorio» de muchas religiones, es decir, aquellas víctimas propiciatorias que detiene la espiral vengativa de violencia desatada. La víctima propiciatoria es aquélla que se elige socialmente precisamente como símbolo de castigo definitivo, es la víctima que ya no ejerce la violencia, sino que la sufre. En este sentido, en la interpretación de Girard, el cristianismo sería un ejemplo de «violencia simbólica». Igualmente, la propia pena de muerte sería una forma de violencia simbólica para extraer no sólo el precio retributivo por la muerte de alguien (el precio que sólo puede extraer la autoridad, no el individuo particular), sino el valor ejemplarizante que simboliza el «no matarás».

Existe una crisis de origen simbólico-cultural que genera violencia. Si consideramos a la cultura como ese proceso continuo de sustentación de una identidad mediante la coherencia lograda por un consistente punto de vista estético, una concepción moral del Yo y un estilo de vida que exhiben esas concepciones en los objetos que adornan nuestro hogar y a nosotros mismos y en el gusto que expresa esos puntos de vista, todo ello dentro de un *keying frame* (marco interpretativo) que proporcione respuestas a las preguntas primordiales de un orden general de la existencia (la muerte, el terror, el sufrimiento, la alienación, etc.).

El ser humano es persistente en plantear, tenemos que reconocer que la formación de esa identidad es selectiva y paradójica, ya que, la reproducción de la identidad queda

garantizada en el nivel «taxonómico-clasificatorio» (Bourdieu, 1988, p. 134), es decir, en el nivel de la delimitación de los bordes-fronteras que configuran las identidades económicas, territoriales y políticas, [...] como ha señalado Clifford Geertz, se precisa una sintonización de las acciones humanas con un orden cósmico visualizado, en definitiva, se precisa una sintonización de las acciones humanas con un orden cósmico visualizado, es decir, se necesitan unas formas simbólicas que articulen de una forma integrada la experiencia del hombre en el mundo (Geertz, 1987, p. 121).

5.4. Violencia cultural

Tal como hemos explicado al dar la definición genérica de violencia, con el paso de los años los investigadores hemos distinguido entre diversas formas de la misma como una manera de poder profundizar mejor en cada una de sus facetas, aunque en el fondo todas pudieran pertenecer a una misma matriz y estar interrelacionadas. Bajo el concepto de *violencia cultural* se intenta comprender todas las facetas culturales que, de una u otra forma, apoyan o justifican las realidades y prácticas de la violencia.

Si la *violencia directa* es generada desde el propio agresor, y la *violencia estructural* está organizada desde el sistema -la estructura-, la *violencia cultural* lo hace desde las ideas, las normas, los valores, la cultura, la tradición, etc., como alegato o aceptación «natural» de las situaciones provocadas por ella. Es decir, todo aquello que, en definitiva, desde la cultura legitime y/o promueva la violencia de cualquier origen o signo.

Así, pues, un concepto más rico de paz, implica un concepto más rico de violencia, y a la inversa, pues uno es la negación del otro. Galtung en 1990 introdujo el concepto de violencia cultural, con lo que define a la violencia con tres vértices (el triángulo de la violencia): violencia directa, estructural y cultural. Ésta se relaciona estrechamente con las otras, especialmente con la estructural, pues supone una visión interesada de la realidad favorable a los grupos de poder que hace que parezcan naturales o inevitables situaciones de desigualdad. Es una coartada simbólica para justificar las situaciones. Esta coartada puede aparecer en las ideologías, el lenguaje, el arte, la ciencia, el derecho, las religiones, los *mass media*, la educación, etc.; a ella Galtung le contrapone cultura de paz (Galtung, 2003b), nosotros le contraponemos paz neutra.

Es esencial reflexionar acerca de las representaciones culturales, y una en particular, *el lenguaje*. El lenguaje, como las representaciones culturales, son instrumentos extremadamente poderosos a través de los que el poder actúa e instituye la violencia, como pone de manifiesto el Cuadro 3.

Cuadro 3. *Ámbitos e instituciones de la violencia cultural y sus mecanismos de legitimación*

- Cultura popular	- Cuentos, chistes, refranes, canciones, etc.
- Escuela	- Contenidos, asimetrías profesor-alumno, segregación, castigos, etc.
- Ejército	- Patriotismo, culto a las armas, deshumanización del enemigo, etc.
- Empresa	- Diferenciación salarial (hombre-mujer, autóctonos-inmigrantes), clasismo.
- Familia	- Autoritarismo, menosprecio, transmisión de valores, etc.
- Religión	- Textos bíblicos, normas, valores, etc.
- Medios de Comunicación	- Estereotipos, prejuicios, desinformación, trivialización de la violencia, etc.
- Ciencia	- Idea de progreso, etc.

Fuente: Elaboración personal de la web: http://nodo.50.org

Todos estos ámbitos e instituciones que construyen violencias culturales constituyen lo que denominamos sociedades humanas. Maturana señala lo siguiente,

> Los sistemas sociales son constitutivamente conservadores. El que esto ocurra en el dominio social humano es evidente. Los miembros de una sociedad humana cualquiera construye esa sociedad con su conducta, y, con ella, continuamente seleccionan en sus miembros, antiguos y nuevos, esas mismas conductas. Así, por ejemplo, en un club las conductas de sus miembros definen al club, eliminando de él a todos aquellos que no tienen las conductas apropiadas, y confirmando como miembros a todos aquellos que las tienen [...]. Lo mismo pasa en la familia, en las comunidades religiosas,... en fin, en cualquier sociedad humana (Maturana, 2009, p. 10).

La paz neutra nos señala que el diálogo es el camino para empatizar, comprender y construir la paz y, por lo tanto, neutralizar la violencia. Sin olvidar, que la construcción de la paz neutra es un proceso educativo y lingüístico. Las noticias diarias no tienen desperdicios sobre la violencia cultural. En *El Tiempo* (30 de octubre de 2006) aparece un titular: «*El misterio de por qué la gente pobre goza de mejor salud*». Dice Luis Jorge Garay, director de Colombia: Diálogo pendiente:

> Parecería que los pobres están más sanos [...] En efecto las personas de los estratos 1, 2, e incluso 3, van menos a los centros de atención médica, así estén cubiertas por la seguridad social en salud. Los pobres viven lejos de donde están los médicos y no van porque así estén enfermos [...] no tienen para el transporte.

Este tipo de cosas, no solo hay que neutralizarlas, si acaso, ridiculizarlas. El «misterio» que debemos de plantearnos es por qué se escriben este tipo de libros. Michel Wieviorka suele resaltar el hecho de que esta definición permite acentuar los fundamentalismos culturales de toda violencia, pero, al mismo tiempo, sirve para comprender la propia legitimación de su ejercicio (Wieviorka, 2004). Sin embargo, para superar la legitimación, se necesita poner el centro de estudio, análisis y diagnóstico en el papel del sujeto, explorando los procesos y los mecanismos por los que éste, ya sea de forma individual o colectiva, llega a la producción de estereotipos, prejuicios y discriminaciones, como un trabajo que realiza en su interior sobre sí mismo, según casos, situaciones y contextos concretos (Dubet, 1994).

La cultura como conjunto de normas e instituciones propias de cada sociedad intenta justificar y dar coherencia a todas las actuaciones que las personas llevan a cabo, favorece la integración entre ellas, con otros grupos, comunidades, el conjunto de la humanidad, con la naturaleza y el universo. Por tanto, las culturas han tenido que integrar y armonizar los conflictos, las paces y en el caso que ahora abordamos, la violencia. Pero a partir de un determinado momento, la cultura no sólo justifica, sino que también puede promover la acción en un determinado sentido, por eso nos preocupan seriamente aquellos aspectos en los que se disculpa y se promociona la violencia (directa, estructural y cultural y/o simbólica).

Así, la *violencia cultural* podría identificarse con la «ideología» de la violencia, como una especie de «superestructura» de los sistemas violentos, unas construcciones culturales que conviven, cubren e intentan armonizar y darle coherencia. En este sentido, actúa en todos los ámbitos de la cultura (ética, religión, moral, leyes, ciencia, filosofía, literatura, arte). Por ejemplo, ciertos discursos sociales y políticos se convierten en justificadores de

formas de explotación o marginación; la palabrería y la propaganda alienadora; la manipulación sesgada e intencional de las ideas para perpetrar con éxito el adoctrinamiento generalizado; la información deforme de los *mass media*; algunas costumbres, ritos y actos institucionales que pueden contribuir a difundir directamente la «utilidad» de la violencia; las propuestas que incluyen discriminaciones por razones de creencias, religión, sexo, color de la piel u otras diferencias físicas; las ideas que justifican que el acceso al bienestar no sea igualitario o democrático; las razones que justifican la guerra, la explotación, la marginación, la pobreza, el analfabetismo, la propia marginación cultural; etc.

La superestructura de la violencia cultural está conformada por los factores que legitiman en última instancia la justicia, la desigualdad, la negación de derechos, etc. En el mundo contemporáneo, las realidades de la violencia son cada vez más complejas, no solamente extienden su presencia a todas las escalas de las actividades humanas (individuos, familias, grupos, civilizaciones, pueblos, ciudades, regiones, países, o todo el planeta), si no que se adaptan a las nuevas formas (colonialismo, imperialismo, aspectos del liberalismo y la globalización). Veamos, cómo, por ejemplo, desde un sistema mundial estructurado en centros y periferias de acuerdo con la capacidad de acceso a los recursos, la violencia cultural genera visiones que incluyen formulaciones de etnocentrismo, jerarquía, dominación, «meritocracia», sin tener en cuenta el respeto de los Derechos Humanos, ni la justicia social ni la equidad que permitan un desarrollo sustentable y autocentrado.

Lo mismo ocurre con los intentos de imponer los intentos de imponer modelos culturales universales (como puede ser la idea de «pensamiento único» de la globalización) que infravaloran o niegan la riqueza y el valor actual y estratégico de la interculturalidad.

Estas ideas suelen filtrarse con argumentaciones de la cultura, que sirven para naturalizar y convencer a las clases oprimidas y justifican la forma de existencia y sufrimiento sin plantearse otras alternativas. Muchas veces, este es el origen de la violencia cultural. Como señala Nietzsche, «Todo lo que pervive durante mucho tiempo se ha ido cargando de razón, hasta el extremo de que nos resulta inverosímil que en su origen fuera una sinrazón» (Nietzsche, 1984, p. 35). Con el tiempo todo se mezcla y se interrelaciona. Pero si la cultura es algo originado, formado, matizado y mantenido por el hombre, es el propio ser humano el que debe (y desde luego puede) variar su comportamiento y, en este caso, eliminar la violencia cultural.

Por ello, ¿cómo se naturaliza el poder? [...] la imposición de la realidad se consigue, entre otras técnicas, por medio de categorías y clasificaciones, proponiendo un orden y dándole fundamento hasta hacer que se tome como 'natural' y es, sin duda, uno de los aspectos más contundentes del ejercicio del poder y más eficaces en lograr y mantener la dependencia y subordinación social, entre otras cosas, como hace tiempo mostró Foucault (Velasco, 2005). Sin olvidar que la política es la continuación de la guerra por otros medios (Foucault, 1992), nos puede llevar a fortalecer la idea de que en la base de la interacción humana se encuentran las luchas irracionales por el poder.

Por todo ello, el propio Galtung nos suele señalar que se pueden aportar algunos elementos en el *espíritu de la diversidad*, la *simbiosis* y la *equidad* (Galtung, 2003a, p. 275), y de esta forma, por ejemplo, situamos la invitación de Galtung, cuando tratando el punto de la elaboración de una teología política dice que ella « [...] representa una fuente clave de poder, de poder cultural que no sería otra cosa que tener el poder de ejercer el poder. Una especie de poder construido sin violencia evidente, y que está orientado a constituir

consensos e imaginarios colectivos que permitan justificar los fines y los medios de un determinado sistema o país en su política internacional o nacional» (Galtung, 1999, p. 23).

Todo el mundo repite las palabras con la sensación de saber donde se desenvuelven las causas principales que sufren los seres humanos. La violencia cultural son dos palabras muy importantes que hay que clarificar para que el mapa mental nos pueda funcionar.

No obstante, la violencia cultural se combate desde la cultura, y es un pilar básico en nuestra sociedad, por lo que la lucha contra ella es lenta, difícil y laboriosa, pero tremendamente posible y por supuesto uno de los principales valores a fomentar, ya que es el principal obstáculo para la cooperación entre las culturas, y el gran valor que ha tenido la humanidad frente a otras especies y el enriquecimiento mutuo, la gran fuente de desarrollo global y sostenible.

Por ello, la base de la dinámica en la que se retroalimentan la violencia cultural y la *violencia estructural* es la primera, es decir, la *violencia cultural* es la que va a generar en primera instancia el ciclo en el que luego se retroalimentan las otras dos. Detrás de un hecho, hay un porqué, y detrás de un porqué unas intenciones, y detrás de unas intenciones unos valores que van a justificar y dar sentido a todo lo demás. Por ejemplo, en Colombia, país que lleva más de 50 años en conflicto armado, en una guerra civil no declarada, nos lo podemos imaginar como un tren cuyos vagones, cargados cada uno con muchos tipos de violencias están fundidos unos con los otros, inseparables, sin frenos, que va arroyando gente y gente a su paso, pero no pueden hacer nada, la gente se acostumbró a la violencia, además, no hay operarios que intervengan y quieran arreglar tal situación.

Muchas corrientes contemporáneas de la investigación conceden una importancia esencial al lenguaje en la construcción de la cultura, ya que se relaciona e induce las formas de pensar y de actuar. Desde esta perspectiva, debemos concederle gran importancia tanto a la promoción de una *Cultura de paz*, plural e integradora, como a la des-construcción de la *violencia cultural*. Sin ninguna duda, las palabras, las frases, la lengua, se convierten en elementos de primer orden en la creación de relaciones pacíficas -o en su caso violentas- donde debemos ser conscientes de ello y utilizarlas para reconocer a los demás, dulcificarlas, dotarlas de cariño y amor, liberarlas de agresiones, marginaciones o ignorancias.

En nuestro lenguaje se halla plantada la semilla de la violencia, en casos como el racismo, la xenofobia, etc., como cuando decimos de alguien que es tan «avaro como un judío», que «está haciendo el indio» (o sea, el ridículo), que «actúa con su chica como un moro» (de forma machista), o que «parece un gitano» (por su desaliño). Por tanto, ciertamente «la cultura es el elemento estructurante a la hora de enfrentarse a las distintas formas de violencia», tanto presentes como futuras.

Esto nos debe animar a romper la idea, difundida a través de las películas comerciales de Hollywood, de que la violencia es rentable, que las palabras y el diálogo son inútiles y que la única forma de resolver los conflictos es recurrir a los métodos violentos, pues lo natural es que el hombre justiciero pueda, él sólo, acabar con todos sus enemigos, convertirse en un héroe y quedarse al final con la chica más guapa. Y lo peor es que les/nos estamos acostumbrando a la utilización de respuestas violentas, tanto en el lenguaje como en la acción, que cada vez nos parecen más naturales.

Así se explica también la legitimación del intervencionismo armado de EE UU (incluso por encima y sin tener en cuenta el visto bueno de la ONU), como guardián del «orden democrático mundial». Para combatir con ello se inventan «enemigos» que él mismo fa-

brica desde sus propias instancias de violencia cultural: antes eran los comunistas, ahora le ha tocado al mundo islámico (da igual que sea Afganistán, Irak, Irán, o cualquier otro país musulmán).

El lenguaje es imprescindible para neutralizar la violencia cultural. *Primero*, utilizándolo apropiadamente, dando el significado exacto a cada término que utilizamos; *segundo*, ir eliminando poco a poco los términos con elevada significación violenta y, *tercero*, añadir otros valores positivos implícitos en el lenguaje, así como en lo referente al trato entre personas, clase social, género, etnia, etc., cada una con sus distintas lenguas donde debamos utilizar un lenguaje neutral.

Las sociedades modernas y complejas que aspiran al desarrollo promueven la formación de ciudadanos capaces de revisar ideas previas y de ejercer el pensamiento crítico a través de mentes flexibles. De igual manera, uno de los objetivos casi universales de la educación es lograr que los alumnos modifiquen los conocimientos cotidianos con los que llegan a la escuela y los transformen en otros de naturaleza más disciplinar y académica. En este marco, las teorías generales, como las de Piaget o Vigotsky, necesitan actualmente una alternativa sólida basada en un «cambio conceptual y educación profunda» ya que este cambio mental no es sólo conceptual, sino también afectivo y actitudinal (Carretero, 2006; Jiménez, 2019).

Toda educación tiene un componente activo, que adquirimos todos los seres humanos como agentes que cambiamos de actitud, para desmontar la existencia de la violencia cultural que suele estar presente en nuestra sociedad. La educación es el instrumento más importante y necesario para desmontar la violencia cultural. La educación nos suele dar todo un conocimiento y un profundo adiestramiento en el análisis y el pensamiento crítico que nos puede ayudar a vencer esta violencia cultural, sutil y simbólica que está instalada entre nosotros.

La violencia cultural, referida a la escuela y a los contenidos que aprendemos en ella, se hace visible en el poder que detenta un grupo social para imponer una visión, una definición del mundo, mediante la interiorización de la cultura dominante, de sus categorías perceptivas y de apreciación de la realidad, apareciendo como natural y legítimo, y disimulando las relaciones de fuerza (violencia), organización y distribución en el currículum. En definitiva, es lo que se considera cultura relevante y aceptable, de alto y de bajo estatus, etc., que implica olvidar a las culturas de los «otros» pueblos.

La consideración de cultura popular como de bajo estatus, la calificación de subcultura a ciertos grupos urbanos, la invisibilidad de la influencia de la mujer, o el aumento del tiempo curricular para materias consideradas básicas (matemáticas y lengua) en detrimento de otras asignaturas, etc., supone una arbitrariedad impuesta por un poder interesado. El etnocentrismo y el sexismo son aspectos importantes de esta violencia cultural. La ideología que se transmite es la del hombre, blanco, urbano, de clase media o media alta, integrado en la sociedad, etc. Todas estas influencias están modelando a los alumnos a causa de la extrema plasticidad de sus jóvenes personalidades.

Los rasgos de este aprendizaje social violento es el siguiente: se aprende la fragmentación mental del currículum centrado en disciplinas aisladas; el individualismo, la competitividad; el consumismo del saber sancionado oficialmente; se aprende que importan más los títulos o el aprobado que el saber en sí mismo, lo que supone una desnaturalización del aprendizaje, que, además, tiene un carácter instrumental, pues se utiliza en un proceso de intercambio, al modo comercial, con el diploma, títulos o calificaciones; nos vemos

desmotivados hacia los valores de la interculturalidad y la igualdad por razón de género, se aprende la meritocracia, la sumisión, la obediencia como rito de paso, cierta pasividad intelectual, la reproducción de la cultura en letra impresa, la desmovilización social y política al respecto del entorno y de la misma institución educativa; se aprende a relacionarse según la estratificación de roles (profesor, alumno, administración, director, etc.).

La violencia cultural aparece en las contradicciones de lo explícito con lo implícito, en el exceso de normas y regulaciones; en una educación que no mira hacia el futuro, hacia los grandes retos de los problemas globales que tienen planteados hoy día toda la humanidad. En una escuela que no facilita una cultura interior basada en una red libremente aceptada de valores que hagan a los individuos y a los grupos resistentes a la socialización de los contravalores de nuestra cultura (consumismo, la mercantilización de todo, la cultura del placer y del dinero, la superficialidad, la primacía de lo privado, los valores de mero «tener» y de no «ser», etc.), es decir, los valores de la violencia cultural. Todos estos aprendizajes son formas en las que la escuela daña a los niños y jóvenes. Por supuesto que también aprenden valores como un cierto autocontrol, la puntualidad, el esfuerzo, una formación, especialmente con vistas a la inserción laboral en la sociedad, una cierta socialización de cara a una convivencia básica y también una cierta dimensión crítica (Fernández, 1995a, pp. 95-136 y 1995b, pp. 21-38).

También, algunos autores, especialmente Pierre Bourdieu, han prestado especial atención a los símbolos como elemento central en la construcción de nuestro lenguaje, conocimiento, actitudes y conductas y, en consecuencia, podríamos hablar de una *violencia simbólica* como la elaboración más abstracta de las discriminaciones y marginaciones entre los seres humanos.

6. Violencia híbrida

La idea y posterior conceptualización del concepto de *violencia híbrida* nos ha surgido a partir del caso de la Manada de San Fermín (Caso de la Manada), que es el nombre con el que se conocen los sucesos relacionados con una violación de una joven adolescente que tuvo lugar por cinco hombres en Pamplona (Navarra, España), en la madrugada del 7 de julio de 2016. La sentencia, no unánime, dictó que se trataba de un abuso sexual y no violación que conlleva un veredicto que implica pena de cárcel. Dicho primer veredicto, provocaba cierta incomodidad y la incapacidad de dialogar sobre el tema causando crispación y resaltando la trascendencia social de este suceso. Había sólo una verdad y una sola narrativa impuestas incluso por los medios de comunicación, sin la posibilidad de considerar otras opciones al veredicto que puso en entrelinea si era abuso sexual o agresión sexual o violación. Además, se podía observar las reacciones cómo se producía una combinación, mezcla, cruce y mestizaje de ideas, emociones y sentimientos donde la racionalidad no era lo más importante.

Esta forma de violencia ya sea híbrida, amalgamada, intersección de distintas violencias (directa, estructural, simbólica y cultural), era un cóctel de fanatismos que sin ser conscientes venía a naturalizar la violencia. Me di cuenta de la enorme brecha social que está causando la violencia machista, no solo en cuanto las sentencias pero también en las miradas distintas sobre quienes son las víctimas o victimarios en este caso particular. El crimen de la Manada ha trascendido al concepto de violencia directa, estructural, simbólica o cultural. En este sentido, podría decirse que es un cóctel de violencias que implica a

todos y que, sin ser conscientes, hemos construido generación tras generación. Es el más puro ejemplo de la naturalización de la violencia patriarcal en un contexto de reivindicación feminista de los derechos socavados a las mujeres que en muchos casos han contribuido a la radicalización de ambos actores (entre víctimas y victimarios), de ahí la brecha a la que nos referimos.

Este tema es complejo y no se va a desarrollar aquí, por temor a omisiones que conlleven imprecisiones. Es un aspecto que vive en la periferia de lo que debe entenderse como sociedad y que genera distintas formas de violencia, todas ellas amalgamadas, pero con una finalidad concreta, hacer prevalecer la violencia sobre la paz.

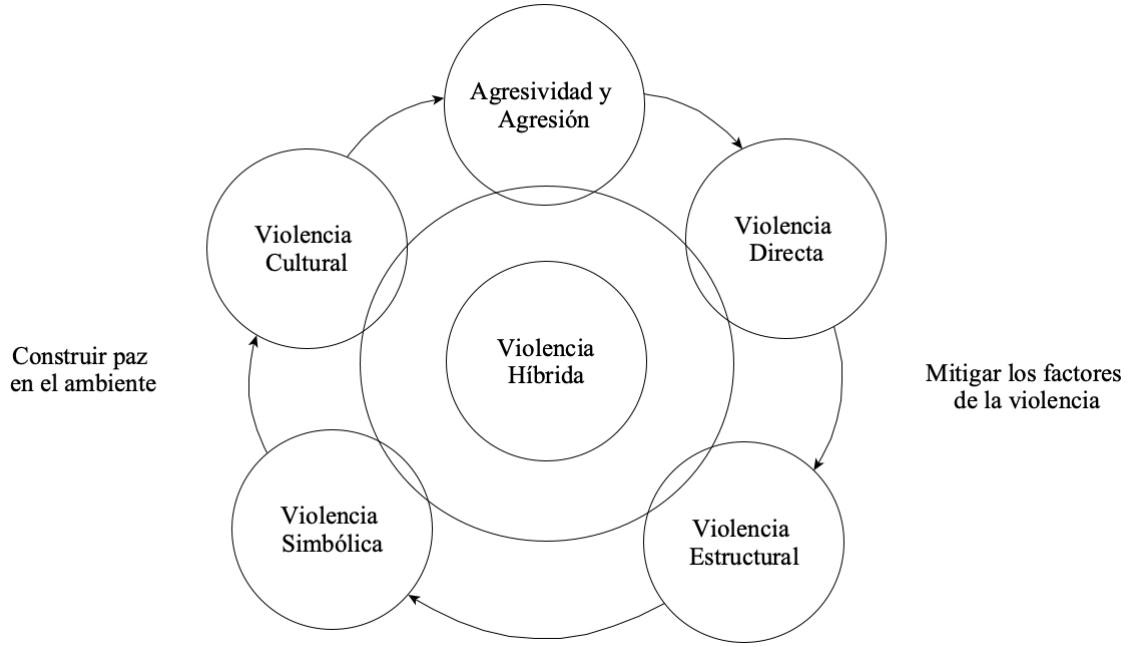
La violencia híbrida es el concepto que suma las distintas formas de violencia (directa, estructural, simbólica y cultural) desarrolladas y definidas dentro de la Investigación para la Paz (Galtung, 1969, 1990; Bourdieu y Passarón, 2001; Jiménez, 2007, 2012, 2018a), ilustrada en la Figura 2.

Violencia híbrida = Violencia Directa + Violencia Estructural + Violencia Simbólica + Violencia Cultural

Se viven tiempos de mestizaje, mezcla, cruce, mixtura o amalgama, y nosotros vamos a realizar un esfuerzo por definir y concretar dicha hibridación.

Tras los componentes de hibridación cultural, hibridación socio-territorial y de hibridación industrial, en Ciencias Sociales se ha llegado a un componente de hibridación y de amalgama en cuanto a la construcción de conocimiento, ya que es muy importante transcender a las dualidades y al juego de la dialéctica de paz y guerra y comenzar a plantear estrategias para la construcción de un paradigma pacífico. No es la suma de violencias o de paces, sino algo nuevo que nos obliga a enfrentar todo conflicto desde lo sistémico a lo complejo (Jiménez, 2018a).

Figura 2. Rueda de la violencia



Fuente: Jiménez, 2007, 2012, 2018a

Para un análisis útil de la violencia, es relevante clasificarla desde lo más instintivo a lo cultural y desde ahí un cambio de escala que va desde lo micro a lo mega. A continuación, se cataloga señalando algunos casos a modo de ejemplo:

- Micro: Caso de la Manada.
- Meso: Crisis de Cataluña.
- Macro: Colombia, México o Brasil.
- Mega: Conflicto Palestino-israelí, USA-Irán, o Migraciones-Refugiados en la UE.

La Investigación para la paz ha partido tradicionalmente del concepto de violencia, desde donde se ha ido construyendo una idea y un concepto de paz. Sin embargo, en los últimos años, se ha ido abandonando el concepto de violencia para acuñar el concepto de «*guerras híbridas*», entendidas como conflictos generados por medios, militares o no, con el objeto de obligar al enemigo a tomar decisiones que no tomaría por sí mismo y realizar actos que tampoco realizaría por sí mismo. Esto pone de relieve en operaciones psicológicas, en propaganda, en sanciones económicas, en embargos, en actividades delictivas, en actividades terroristas y en otras actividades subversivas de cualquier naturaleza (Hoffman, 2007).

Este tipo de conflictos ha de encararse desde una paz neutra (Jiménez, 2011, 2014), pero aquí se van apuntar dos nuevos conceptos que tienen que comenzar a desarrollarse desde la Investigación para la Paz: «*violencia híbrida*» como una cuarta etapa de las violencias y, muy especialmente, una «*paz híbrida*» (Mac Ginty, 2010) dirigida hacia conflictos que no son fáciles de entender: la guerra de Israel-Hezbollah en 2006; ISIS y su desarrollo en Iraq en 2014; el narcotráfico en México; las guerrillas en Colombia; la crisis de Cataluña, etc.

Cuadro 4. Violencias, paces y conceptos

Tipos	**Paces contrapuestas a violencia**	**Principios guías a definir**
1. Violencia Directa	Paz negativa	Cultura de paz
2. Violencia estructural	Paz positiva	Derecho Humano a la paz
3. Violencia cultural/simbólica	Paz neutra	Paz mundo
4. Violencia híbrida	Paz híbrida	Conflicto híbrido

Fuente: Elaboración propia

No se trata sólo de la suma de todas las violencias y todas las paces, sino que, además, es algo nuevo que se ha que enfrentar desde la Investigación para la Paz como pone de manifiesto el Cuadro 4. Georg Simmel solía indicar que:

> El ser humano opera con categorías intelectuales, con juicios de valor que favorecen las distinciones, [...] conforme a una lógica de descontrol/control, preparación/realización, transitorio/definitivo. Lo mismo con la paz y la guerra: dos hechos sucesivos y simultáneos de la vida social, tan imbricados que las condiciones del próximo combate se gestan en la paz, y viceversa (Simmel, 2010, pp. 81-82).

Georg Simmel, *relaciona la paz con la guerra*, nosotros hemos desarrollado un conjunto de conceptos de paz, hasta llegar a doce definiciones distintas para eliminar las formas de violencia (Jiménez, 2018b). Quizás a principios del siglo XX cuando escribía Georg Simmel, los conflictos se veían como formas de guerra, y su contrario era la paz. Hoy sabemos que «la historia no se repite, se vive», la tecnología hoy permite pensar a escala global e impo-

ner los intereses nacionales y particulares, metamorfoseando hasta el delito y encontrar unos caos y turbulencias que construyan un presente marcado por la bondad de las paces. Es en la paz, ahora híbrida, y en todas sus generaciones de paces, dónde debemos activar los próximos combates, ya que las externalidades de los conflictos constituyen un esfuerzo de reducir las distintas formas de violencia.

6.1. Concepto

Los trabajos de Néstor García Canclini (1990) sobre *cultura híbrida* y Peter Burke (2016) sobre *hibridismo cultural* ayudan a comprender la importancia de las violencias híbridas. Como señala Peter Burke:

> Gilberto Freyre fue uno de los primeros intelectuales del mundo que, ya en 1933, dedicó toda su atención al hibridismo cultural, en su obra sobre los amos y esclavos de las plantaciones azucareras del noreste de Brasil. [...] no es casualidad que esta época, de una globalización cultural a la que, en ocasiones, se califica muy superficialmente de 'americanización' sea también la era de los nacionalismos y las identidades étnicas reactivas: serbio y croata, tutsi y hutu, árabe e israelí, vasco y catalán, etcétera (Burke, 2016, p. 68).

Es esencial estudiar los procesos de hibridación cultural y ejemplificarlos para no verlos como casos aislados sino como una tendencia real. Desde el giro antropológico que se produce en los años sesenta y setenta impulsado por autores como Evans-Pritchard, Mary Douglas, Clifford Geertz, comienza a entenderse la cultura como símbolo, en palabras de Geertz:

> [...] la cultura como significado de símbolos que declaran, cuentan o escenifican los valores y preocupaciones de la sociedad, se convirtió en un modelo alternativo al de Marx en la medida en que relacionaba la cultura y la sociedad sin reducir la primera a un espejo de la segunda: más que reflejar la sociedad, la cultura permitía que ésta comunicarse algo sobre sí misma (Burke, 2016, p. 53).

Este concepto de cultura anclada en los años sesenta y en una batalla de egos, no explica las distintas formas en la que se parte desde la antropología y la cultura. Para nosotros la antropología es transversal y la cultura es neutral (la cultura se adapta al ser humano), es invertir y avanzar en los planteamientos de un materialismo cultural hacia un materialismo simbólico.

La hibridación cultural presenta algunas características que van a ayudar a comprender mejor la violencia híbrida cuando se naturaliza dentro de la sociedad:

a. La hibridación es un rasgo que se da con especial énfasis en la sociedad contemporánea y globalizada que implica un cambio sustancial a la hora de analizar las relaciones sociales (económicas, políticas y culturales), es decir, un cambio de escala implica un cambio de análisis.
b. La hibridación va generándose de forma continuada como una tela de araña donde cada hebra va fundiéndose en el entramado. La figura de la rueda de la violencia puede ayudar a comprender mejor cómo viven las sociedades que están globalizadas.
c. Una de las características de la violencia híbrida es la imposibilidad de tener un diálogo. La sociedad está dividida y vive en los extremos, hay una radicalización grande sobre los discursos.

Esto nos lleva a preguntar, *¿qué es la hibridación cultural?* García Canclini (1990) diría que es un proceso que ocurre tras la mezcla de dos culturas distintas. Estas culturas suelen tener consecuencias dentro de cualquier sociedad dónde no se respeta al «otro». Todo esto presenta un conjunto de repercusiones que hacen fluir distintas formas de violencia. La violencia híbrida debe designar una nueva realidad (la crisis catalana, es un buen ejemplo), si no hablaríamos de hibridación de violencias, que es la condición de posibilidad para que surja la violencia híbrida (esto es, no puede haber violencia sin la conexión con otras formas de violencia). Las violencias no viven solas.

6.2. Estudio de caso: la crisis de Cataluña

La crisis de Cataluña se enfrenta de forma errónea. No hay espacio para poder explicitar todo el proceso separatista de Cataluña, sin embargo, somos conscientes de su complejidad (véase, Amat, 2017; Forti, González y Ucelay, 2017). Para nosotros lo más importante es comprender cómo se construye y se analiza cualquier conflicto. Se plantea afrontarlo desde tres ámbitos: fenómenos, problemas y conceptos (Jiménez, 2016b). Se propone:

- Fenómeno: la crisis de Cataluña.
- Problema: la autodeterminación.
- Conceptos: violencia híbrida y paz neutra.

    - *Primero*. Se ha de ser consciente y diferenciar objetividad e imparcialidad (sumarse a ningún interés particular) de neutralidad. Estos valores son propios de la ciencia y, por tanto, interesará trabajar sobre ellos. Su dificultad hace que, en ocasiones, se abogue por que no es posible hacerlo. Nosotros trabajamos desde la Paz neutra (del verbo neutralizar) las violencias culturales y simbólicas. Se escucha a menudo la muletilla del independentismo convertida casi en mito: «España nos roba» (Vidal-Folch y Torreblanca, 2017), algo que, en cierta medida, puede no gustar a los del Sur de España, al entender que los del Norte viven mejor. Siendo de la zona que se sea, se ha de realizar, dentro de la Investigación para la paz, un esfuerzo para distanciarse un poco y analizar y obtener un panorama lo más imparcial y objetivo que permita la situación.
    - *Segundo*. Habiendo trabajado en casos como el de Colombia (Jiménez, 2018a), planteamos una lista de marcadores tanto estructurales como de esquemas mentales para entender la manifestación de la violencia híbrida. En una sociedad donde los homicidios superan los 10.000 casos anuales (se puede señalar el caso de México, con más de 35.000 muertos para el año 2019), se han propuesto algunos indicadores de violencia híbrida: *la ubicuidad, la disposición arraigada a la violencia, su uso desproporcionado, el ansia de destrucción del enemigo, la tendencia a la intolerancia y al maniqueísmo y finalmente el culto al hombre fuerte*. Estos indicadores funcionan perfectamente en Colombia, Brasil, México, Perú, Venezuela, etc., haciendo referencia a la desigualdad generadora de violencia (Arzate, 2018), en el caso de México (Gasparello, 2018), en el caso de Perú (Ríos, 2018). A diferencia de los países anteriores, Cataluña no presenta todos los indicadores, aunque sí los suficientes para considerar un caso de violencia híbrida.

Cataluña es un espacio de violencia híbrida. La violencia se ha convertido en un fenómeno transversal en el seno de la sociedad catalana, en la que los indicadores estructurales, los mentales y la ausencia de normas (anomia), que pudiera limitar la violencia, hacen

que esta violencia híbrida se haya naturalizado dentro de dicha sociedad y, por extensión, en toda España.

6.3. Análisis desde las distintas violencias

Igualmente, se puede clasificar la externalización de las distintas formas de violencia:

a. Violencia directa (verbal, psicológica y física)

La violencia directa se puede encontrar en la totalidad de los grupos humanos del planeta. En el caso de Cataluña se producen enfrentamientos en las calles, entre integrantes de diferentes manifestaciones o entre manifestantes y fuerzas de seguridad (Guardia Civil, Mozos de Escuadra, Policía Nacional). En concreto, este último caso se relaciona a su vez con un ejercicio de la violencia hacia las personas a través de los medios institucionales, que a su vez generan una respuesta violenta por parte de manifestantes o grupos de ideología más radical. Esto se observa en la foto 1, unos primeros indicios de violencia híbrida: comités para la defensa de la república (CCDR), grupos antisistema, grupos de extrema derecha, entre otros, provocando incendios y vandalismo en la ciudad de Barcelona.

La violencia es persistente y abarca casi todas las esferas de la vida social. Tras las protestas realizadas en las calles de Barcelona, el total de heridos en Cataluña, según distintas fuentes, han sido más de 600, además de unos 288 agentes de los cuerpos policiales que actuaron para contener la actuación de los grupos violentos.

En esto tienen que ver los CCDR, una serie de organizaciones a nivel de pequeñas unidades que se gestionan de manera asamblearia y tienen como objetivo común implementar la declaración de independencia de Cataluña aprobada por el Parlamento el 27 de octubre de 2017. Se han producido detenciones de integrantes de estos comités por posesión de manuales de fabricación de explosivos y material para su edición, publicación y distribución.

Como ponen de manifiesto las fotos 1, 2 y 3, en las calles de Barcelona había decenas de vehículos calcinados, desperfectos en material urbano, en las aceras, cubos de señalética, etc., además, de múltiples desperfectos en muchas terrazas del centro de la ciudad. Esta inconformidad y frustración externalizado afecta al resto de España, independientemente del resultado de la sentencia de la Unión Europea o del Tribunal Supremo.

Foto 1. La violencia en los disturbios de Barcelona



Fuente: David Zorrakino /Europa Press

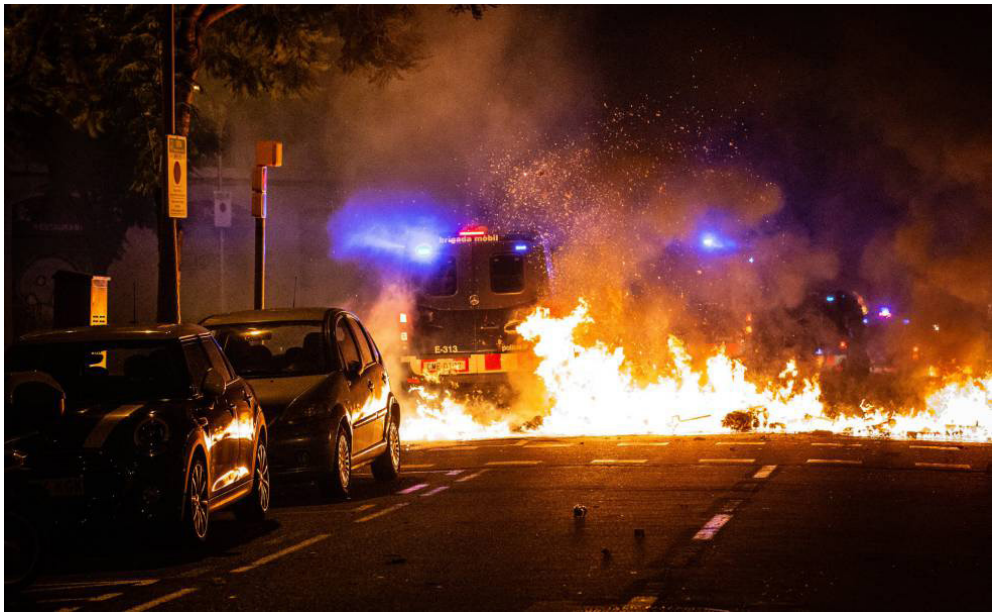
Esto puede llevar a pensar que existe una violencia ejercida por las fuerzas de seguridad hacia el pueblo golpeado por las espaldas, por encima de la cintura y en la cabeza, disparando proyectiles de goma de forma inadecuada y sin respetar ningún tipo de distancia de seguridad (en los últimos meses hemos visto cómo trabaja la policía y los antidisturbios en Chile, para comparar con la policía y Guardia Civil española). Se quiere proyectar una violencia autodefensiva por parte del pueblo haciendo barricadas, lanzando piedras frente a las balas de espuma (*foam*), cortando carreteras para limitar las cargas y movimientos policiales. Todo es documentado por las redes sociales, ya que los medios de comunicación hacen oídos sordos y transmiten una actitud nada imparcial. Lo que han observado la mayoría de los españoles a través de los medios de comunicación masivo, se presenta en las fotos 1, 2 y 3.

Para concretar el problema, la autodeterminación implica que no hay recesión sin ruptura. Pero es difícil que exista una ruptura de un Estado legalmente constituido, como es el caso de España, sin el uso de la violencia en todas sus vertientes. Esto lo saben los independentistas serios, que son los que se han situado siempre por encima de toda secesión de un Estado que detestan y desprecian sin que les importen los costes para la creación de un Estado nuevo, y si no una independencia, un beneficio procedente de ser independentista. Realmente, a muchos, el independentismo les resulta mejor negocio que una hipotética independencia.

En uno de los muchos Twitter[2] de estos últimos tiempos, se decía de los independentistas:

- Si no les gusta una sentencia judicial, incendian Barcelona.
- Si no les gusta un resultado electoral, tomen las calles.
- Si no les gusta una ideología, *escracheen*.
- Si no les gusta una bandera, la queman y golpean al que la lleva.
- Pero tú eres el fascista y ellos son #tsunamidemocratic de luz.

Foto 2. Desórdenes en la Vía Laietana de Barcelona



Fuente: Massimiliano Minocri, viernes 20 de octubre de 2019

2. Véase, www.picuki.com › tag › torradimissio ; #torradimissio Instagram posts (photos and videos)-Picuki.com

Pero en Cataluña, hay muchos que han visto en el referéndum una trampa y un suicidio político. Muchos independentistas y personas conocedoras de cómo funcionan los conflictos, están decepcionados por el acercamiento por parte de los partidos representantes sobre la forma en que estos han manejado el camino tomado hacia la independencia y el conflicto. Como pone de manifiesto Vivenç Fisas en el Diario Ara el 3 de enero de 2017, donde afirma que es «independentista pero no a cualquier precio ni de cualquier manera, ni menos haciendo trampas». Cuestiona que el referéndum para decidir el futuro político de Cataluña «en caso de que sea posible hacerlo» pueda ser unilateral.

> Los *independentistas pacientes* como yo ya les pediremos responsabilidades cuando llegue el momento en que, ante todo el mundo, hacemos el ridículo más estrepitoso. Porque hay algo que habría que dejar claro: una cosa es reclamar y exigir el derecho a decidir y a ser consultados, una cuestión en la que la mayor parte de la gente catalana estamos de acuerdo, y otra cosa es utilizar este derecho en el mal momento y de cualquier manera, haciendo trampas e hipotecando un futuro más prometedor. Creo que la diferencia es clara (Fisas, 2017).

Por ello, un nacionalismo auténticamente independentista debería considerar cómo trabajar con alternativas y no desde una postura de crisis.

Foto 3. Desórdenes en la Vía Laietana de Barcelona



Fuente: Massimiliano Minocri, viernes 20 de octubre de 2019

b. Violencia estructural

La violencia estructural se manifiesta cuando hay un emisor, institución o persona concreta que impone la violencia mediante reglas, obediencia, burocracia a través del poder de las estructuras cómo un tipo de violencia indirecta (la situación global que se está dando en Cataluña).

c. Violencia simbólica

Es complejo determinar la violencia simbólica, particularmente en el caso de Cataluña, ya que se relaciona con identificar quien es considerado, si acaso, el dominador y el dominado. Esta podría ser una de las raíces del conflicto.

- Desde una posición independentista, los dominados son los catalanes, que expresan un deseo legítimo de formar una Estado-nación propio e independiente, un deseo que les es negado por el Estado español, a través de los medios represi-

vos del Estado. El simple hecho de que Cataluña permanezca contra su voluntad como parte del Estado Español podría ser considerado desde esta perspectiva como un caso de violencia simbólica.

- Por el contrario, ciudadanos contrarios al independentismo, especialmente catalanes ferozmente opuestos a ella, podrían ver la situación de manera similar, pero con el gobierno catalán y los partidos independentistas como represores y precursores de esa violencia simbólica, a parte de la inducción a la directa mediante la generación de una violencia estructural.

d. Violencia cultural:

Como tal, se pueden considerar determinadas pancartas, cánticos en las manifestaciones, grafitis o artículos a favor o en contra del independentismo, como elementos que otorgan una legitimidad de la violencia que emana del grupo apoyado por éstos hacia el grupo contrario, incluso en ocasiones alentándola.

Este tipo de violencia se caracteriza por ser una violencia ideológica, cultural y de poder. El conflicto de Cataluña comenzó siendo un conflicto de poder, cultural e ideológico de difícil resolución, gestión, transformación y neutralización en las condiciones actuales.

6.4. Indicadores que construyen la violencia

La violencia en Cataluña es múltiple, poliforme y ubicua. Cataluña vive en una cultura de la violencia que tiene una serie de indicadores estructurales (propios de la naturaleza de la violencia), mentales (tendencias y dispositivos a la violencia) y ausencia de normas (anomia social) que la pueden limitar.

- La violencia híbrida tiene que ver con el odio muy arraigado de manera sociocultural en todas las capas sociales, que procede de manera rutinaria en sus actos de coerción, habida cuenta que estos actos violentos fueron aprendidos por mera imitación o por enseñanzas adquiridas por grupos o personas a lo largo de todo el conflicto.
- Otro indicador de la violencia híbrida es la utilización de la violencia donde se ven en todos los ámbitos sociales.

a. Ubicuidad

Aunque la ciudad de Barcelona es el escenario principal de la crisis catalana, los últimos datos comunicados por el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña son los siguientes: «han pasado a disposición judicial 35 personas en Barcelona, 15 en Girona, 15 en Lleida y 13 en Tarragona. Los delitos que se les imputan son, en su gran mayoría: desórdenes públicos, atentados contra agentes de la autoridad y daños y lesiones, entre otros» (El País, 30 de octubre de 2019).

Los datos anteriores señalan que el fenómeno de la crisis catalana parece estar distribuido de manera uniforme en el territorio de Cataluña, por lo que se puede hablar de cierta ubicuidad de la violencia, que es una característica de la violencia híbrida. Además, existe una cierta disposición sociocultural al nacionalismo que, aunque no involucra a todos los ciudadanos catalanes, está ampliamente difundida. Esto ha llevado, en diversas ocasiones, a usar la violencia extrema para resolver conflictos o incluso, sin ninguna razón aparente, al odio ciego (por ejemplo, quemando la ciudad de Barcelona la semana a finales de octubre, 2019, según se ve en las fotos anteriores).

Como algunos entrevistados han sugerido, también se observa una cierta transmisión educativa del «otro», el no catalán, el no independentista, etc., fomentando una cultura del odio y de la violencia. Por eso, una propaganda excesiva y endémica de la violencia híbrida en la sociedad catalana podría eventualmente llevar a una «guerra híbrida», donde la desestabilización de la sociedad y la crisis social podrían conducir a una situación en la que las fuerzas de seguridad (Mozos de Escuadra, Policía Nacional y Guardia Civil), los ciudadanos y otros posibles actores podrían llegar al enfrentamiento, incluso armado (ya se han detenido a personas con material explosivo). Por el momento, esta hipótesis aún parece lejana, pero sabemos que el odio genera más odio y que la violencia, ya muy presente, genera sed de venganza.

b. Disposición arraigada a la violencia

Para ilustrar este apartado, las fotos 1, 2 y 3 ejemplifican la forma en la que la violencia se ha vuelto transversal dentro de la sociedad y la cultura catalana. Esta transversalidad vive dentro de sus ciudadanos al igual que en Colombia, «[...] entre los que podemos señalar la ubicuidad, una disposición arraigada a la violencia y una tendencia al uso de la violencia extrema para solucionar los conflictos» (Jiménez 2018a, p. 318).

c. Destrucción del enemigo

En este sentido, Cataluña dentro de la Unión Europea (UE) debe plantear un orden global basado en reglas y normas que se han de defender para poder conseguir la autodeterminación. Se han de defender unas reglas acordes para proporcionar bienes y necesidades para la sociedad catalana y, de esta forma, contribuir a un mundo más pacífico y sostenible lo que denominamos *paz mundo*. Esta paz implica encontrar una sociedad sana donde el racismo no sólo degrada a los negros o gitanos, la xenofobia no sólo insulta a los inmigrantes, la islamofobia no sólo denigra a los musulmanes, la misoginia no sólo lastima a las mujeres, etc., sino a todos los ciudadanos que velan por la justicia social. Tenemos un papel en el combate en contra la intolerancia, que no es lo que realmente se defiende dentro de la sociedad catalana para defender al «otro».

d. El maniqueísmo y el culto al hombre fuerte

El mayor ejemplo de maniqueísmo es el propio de tanto partidos como sus líderes, (por ejemplo, Esquerra Republicana Catalana (ERC), Oriol Junqueras, Gabriel Rufián, Quim Torra, Carles Puigdemont, y otros), dándose especialmente el culto a este tipo de hombre radical, no en el sentido etimológico, sino extremista en sus planteamientos.

6.5. Triángulo: actitudes, comportamientos y contradicciones

Para esta transformación de la crisis catalana es primordial saber que los seres humanos pueden alcanzar la paz, puesto que ésta depende de nuestras actitudes respecto a nosotros mismos, respecto a los demás y respecto al mundo en general en el que vivimos, por lo que se ha de señalar lo siguiente:

a. *Actitudes* (paz neutra). La idea de «transformar conflictos para buscar la paz» (Jiménez, 2011 y 2014), contempla el objetivo de construir una paz neutra que elimine, en especial, la violencia cultural y violencia simbólica las cuales defienden y justifican las violencias directas y estructurales. La paz neutra, en el conflicto catalán, no deja de ser un camino de vuelta desde las violencias, es decir, un camino que cuanto más se dilata en el tiempo, más aumentará su crudeza y se hará más tortuoso, dificultándose con ello su resolución.

b. *Comportamiento* (violencia híbrida). Existe un comportamiento, transformado en problema, que está presente en las sociedades humanas constituido por elementos tales como: la ignorancia, el miedo, la ambición humana, las estructuras de poder, la coacción de unos seres humanos sobre otros, etc., que abonan a fomentar el desinterés y la falta de compasión necesaria para resolver los problemas de manera justa y real.
c. *Contradicciones.* Comprender para transformar y neutralizar los conflictos y las violencias). Hacer un uso de la violencia para resolver, gestionar, transformar y neutralizar los conflictos, en lugar de transformar los problemas de forma pacífica, mediante actos conscientes y coordinados (Fisas, 2017).

Los conflictos suscitan tanto crisis como oportunidades (citando el famoso el proverbio chino). Por ejemplo, el conflicto de Cataluña ha sido planteado de la peor forma posible al convertirlo en una crisis. Se ha decidido entrar en choque con los cuatro elementos del conflicto:

- *Intereses* (no se plantea la posibilidad de un divorcio equitativo).
- *Percepción* (unos ganan otros pierden) ¿por qué no buscar un encuentro del «win-win» *o ganar-ganar* todos?
- *Valores* (nadie piensa en la otra parte), son actos de egoísmo que generan *violencia directa* (física ya que hay agresiones, psicológica porque se produce humillación, verbal porque se dan discursos violentos.
- *Violencia estructural* (la Generalitat, el estado español, la justicia, las instituciones, etc., cada uno con sus leyes)
- *Violencia cultural y/o simbólica* (la materialidad de la cultura, el poder, etc., la justificación y legitimación que no son racionales desde distintas partes).

Lo anterior nos lleva a una violencia híbrida y a unas tensiones difíciles de reducir. No se trata de un problema de *necesidades básicas* puesto que Cataluña es una de las regiones más ricas de Europa. Entonces, *¿es un problema de percepción?, ¿de valores? o ¿de intereses?* Este conflicto no va a comenzar a reducirse mientras que no se entienda cómo funcionan los conflictos y cómo se construyen las violencias. Vivir en una sociedad de violencia híbrida es vivir en un contexto donde todos tienen la razón. Sin embargo, es posible que se deba comenzar al revés, es decir, que todos están equivocados.

7. A modo de conclusión final

En este artículo pretendemos construir una tipología que nos pueda ayudar a comprender cómo se transforma las distintas formas de violencia. Las violencias mutan cómo los virus, por eso las narrativas tienen que actualizarse constantemente pensando en poder neutralizar sus externalidades negativas. Hay muchas limitaciones en este artículo que iremos resolviendo y concretando en futuras investigaciones, por ahora señalamos lo siguiente:

- *Primero*, creo que es especialmente preocupante la manifestación de violencia estructural que se produce en la llamada 'globalización', así como indica Samir Amin (2001), el capitalismo como sistema global trae como consecuencia una violencia polarizada a escala global, configurándose en el centro donde se establece el sistema para la expansión y que son definidas por oposición negativa al centro. Como es característico en los Estudios para la paz, el artículo no pretende ser imparcial

en sus análisis ni en sus críticas. El artículo apoya unos fundamentos teóricos, en el marco epistemológico elaborado por Johan Galtung en los Estudios sobre la paz, con un especial énfasis en la Teoría de la violencia. Las tesis de Galtung, pese a algunas críticas de las que son objeto, continúan siendo por su densidad y elaboración, un paradigma clave en este campo científico de la Investigación para la paz.

- *Segundo*, señalar la utilidad de la tipología que utiliza Johan Galtung (1998, p. 15) para establecer un punto de partida en el análisis de las violencias, destacando la utilidad de la *violencia directa, estructural y cultural*, a las cuales hay que añadir el concepto de *violencia simbólica* de Pierre Bourdieu (1991) y nosotros aportamos la idea de *violencia híbrida* (Jiménez, 2012, 2018a). Hay que destacar lo siguiente:
- *Violencia directa*, es la realización de un daño o acción de carácter violento por parte de un emisor o actor intencionado (en concreto, una persona), y quien sufre es un ser dañado o herido física o mentalmente. Nos podemos remitir a la definición de violencia como la aplicación de métodos fuera de lo natural; hablaremos de un abuso de autoridad en el que alguien cree tener poder sobre otro. Generalmente se da en las relaciones asimétricas: el hombre sobre la mujer, o el padre sobre el hijo, para ejercer su control.
- *Violencia estructural*, se manifiesta cuando no hay un emisor o una persona concreta que haya efectuado el acto de violencia. La violencia estructural se subdivide en interna o externa. La primera emana de la estructura de la personalidad. La segunda proviene de la propia estructura social, ya sea entre seres humanos o sociedad.
- *Violencia cultural*, se refiere a los aspectos de la cultura que aportan una legitimidad a la utilización del arte, religión, ciencia, derecho, ideología, medios de comunicación, educación, etc., que vienen a violentar la vida. Hay que entender la cultura como el conjunto de creencias, discursos, símbolos, prácticas, etc., que pueden construir a la paz. De ahí la importancia de buscar elementos de encuentro entre el catolicismo, islam, budismo o el hinduismo. Los puentes pueden ser ese significante que agrupe o articule elementos de diferentes culturas y ayude a repensarlos y adaptarlos a otros contextos y tiempo.
- *Tercero*, defendemos la idea de que la violencia cultural es la *base* donde se sustenta la violencia directa y estructural, ésta está generada de ideas, los valores, las normas, la tradición, etc., y estos son rasgos aprendidos que debemos ir conformando en una realidad democrática. Sin olvidar, que las manifestaciones culturales son representaciones que mantienen la jerarquización social, convirtiéndose en organizaciones del pensamiento social.
- *Cuarto,* las nuevas formas de globalización resultan no como la ampliación en un espacio geográfico, sino en su concentración en un espacio social. Por ello, la relación 'centro-periferia' se ha convertido en una relación social, en vez de una relación geográfica. Aquí podemos identificar un nuevo modelo de violencia simbólica en términos de Bourdieu, que, desde su punto de vista, es indispensable para comprender las relaciones de fuerza en gran parte de las sociedades. Si la violencia simbólica es la que se asegura la dominación y la que justifica y legitima la violencia estructural y la violencia directa, debemos entender el concepto de poder luchar críticamente sobre él:

> [...] el efecto de la dominación simbólica (trátese de etnia, de sexo, de cultura, de lenguaje) no se produce en la lógica para las conciencias conocedoras, sino a través de los

> esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los hábitos y que sustentan, antes que las decisiones de la conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de conocimiento profundamente oscura para ella misma (Bourdieu, 2007, p. 54).

Es una violencia que se ejerce de manera suave, invisible e insidiosa en lo más profundo de los cuerpos. Como una acción que se ejerce sobre los individuos con su propia complicidad, incluso de modo inconsciente. En palabras de Bourdieu y Passeron (2001) la violencia simbólica es el medio más fuerte para ejercer el poder, administrar control y mantener el orden social.

- *Quinto*, la violencia híbrida es la concatenación de las distintas formas de violencia (VD/VE/VC/VS). Esta violencia bien podría estar detrás o ser causa de reforzamientos de las fronteras de dichos grupos sociales, así como contribuir en la construcción de su universo cultural construido parcialmente en un juego sinérgico de oposiciones entre el endogrupo y el exogrupo. Las culturas son fruto de la hibridación, cada cultura tiene como satélite el resto de culturas, que, en el caso de Colombia y Cataluña, constituye unos indicadores estructurantes (propios de la naturaleza de la violencia), mentales (tendencias y disposiciones a la violencia) y de ausencia de normas (anomia social) que la pudiera limitar al mismo como un conflicto socio-cultural en determinado momento histórico donde predomina una crisis o ausencia de valores o normas.

  La violencia es transversal. Esa esencia, esa realidad y esos ropajes construyen la relación de los factores estructurales de la violencia híbrida en Colombia o Cataluña, entre los que podemos señalar la ubicuidad, una disposición arraigada a la violencia y una tendencia al uso de la violencia extrema para solucionar los conflictos. Todos los ejemplos que venimos trabajando sobre la violencia de forma pormenorizada las bases en las que se construyen las distintas formas de violencia –directa, estructural, cultural y simbólica-, ha sido analizada en varias publicaciones y creemos que ha sido útil para analizar en distintos ámbitos, como puede ser, las crisis económicas (Pérez-Morente *et al*., 2017), factores de género (Morales *et al.,* 2018) o los distintos factores de violencia urbana (López-Santiago *et al*., 2017), el tema de las migraciones (Leyva-Flores *et al.,* 2019), hace que dichas violencias necesitan una nueva reformulación en lo que denominamos violencias híbridas, para seguir avanzando en nuevas formas de violencia

  Cataluña, podría constituir un caso de violencia híbrida, manifestándose en ella las cuatro formas de violencia que hemos expuesto y que se interrelacionan entre sí, retroalimentándose, aunque con una intensidad y brutalidad mucho menos que en el caso de Colombia, México, Brasil, etc. Teniendo en cuenta estos puntos y analizando el concepto de violencia híbrida (Jiménez, 2018a), para el caso de Cataluña que, por la sensación que transmite, no pasará mucho tiempo hasta que se extienda a otros rincones de España.

  Lo que se puede advertir en estos análisis, en estos escenarios, es que lo que está colapsando es la estructura de esta fase de la globalización, basada en principios decantados por muchas guerras y, pareciera el retorno de los reprimidos, con comportamientos de corruptos por parte de algunos gobiernos y clanes de mafiosos de empresarios. En estos presentes y con estos tipos de agentes y de agencias los principios no se siguen con claridad y, ellos, eran la fuente de la seguridad que

regulaban el caos y la turbulencia. Para nosotros, las civilizaciones se construyen cuando se reprimen, domestican, las maneras y se socializan y adquieren los comportamientos que se soportarán en normas legales y reglas sociales que permite distinguir una civilización de otra.

- *Por último*, entendemos la Investigación para la paz o los Estudios de la paz, como un poder-saber para producir cambios sociales a favor de la convivencia pacífica de los seres humanos. Sobre todo, el poder crea conocimiento y el conocimiento crea poder, como Foucault señaló: «[...] el poder y el conocimiento se implican directamente el uno al otro; no hay relación de poder sin la correspondiente constitución de un campo de conocimiento, ni un conocimiento que no presupone y constituye al mismo tiempo relaciones de poder» (Foucault, 1979, p. 27).

  Las violencias son un juego que nadie ha inventado y que es mucho más fluido y complejo que todos los juegos que puedan imaginarse. Digo esto para aprehender plenamente todo lo que separa los conceptos de violencia y paz. Hay que enfrentarlos y compararlos. Por tanto, somos conscientes que el uso de un tipo de conocimiento especializado debería conllevar un uso del poder con igualdad y el trabajo por construir un paradigma pacífico: paz neutra y paz mundo. Por ello, frente al discurso de los violentos tendríamos que seguir la propuesta de Frida Kahlo:

> «Reír me hizo invencible.
> No como los que siempre ganan,
> Sino como los que nunca se rinden».

8. Referencias bibliográficas

Alonso del Campo, Urbano (1994) Aspectos psicológicos del conflicto y su relación con la paz, en Fernández Herrería, Alfonso (Ed.) *Educando para la Paz: Nuevas propuestas*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 203-236.

Amat, Jordi (2017) *La conjura de los irresponsables*, Barcelona, Anagrama.

Amin, Samir (2001) *¿Globalización o apartheid a escala global*? Texto presentado en la Conferencia Mundial contra el Racismo de Durbán, Sudáfrica.

Arendt, Hannah (2005) *Sobre la violencia*, Madrid, Alianza Editorial.

Arzate Salgado, Jorge (2018) Desigualdad-violencia como continuo problemático, *Revista de Cultura de paz*, Ene-Dic, Vol. 2, pp. 175-190.

Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.

Bourdieu, Pierre (1988) *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa.

Bourdieu, Pierre (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (2007) *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2001) Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, en Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2001) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Libro 1, Madrid, Popular, pp. 15-85.

Burke, Peter (2016) *Hibridismo cultural*, Madrid, Akal.

Carretero, Mario *et al.* (2006), *Cambio conceptual y educación*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Clastres, Pierre (2001) *Investigaciones en Antropología política*, Barcelona, Gedisa [1980].

Clastres, Pierre (2004) *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*, México, F.C.E.
Dubet, François (1994) *Sociologíe de l'expérience*, Paris, Senil.
Fernández Herrería, Alfonso (1995a) Diseño e integración de Programas de Educación para la paz en el currículum escolar, en AA.VV., *Educación para la diversidad*, Granada, Osuna, pp. 95-136.
Fernández Herrería, Alfonso (1995b) Violencia estructural y currículo orientado a la Educación para la paz, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 22, pp. 21-38.
Ferrándiz Martín, Francisco y Feixas Pampols, Carles (2004) Una mirada Antropológica sobre las violencias, Alteridades, Vol. 14(27), pp. 159-174.
Fisas, Vicenç (2017) Referèndum trampa i suïcidi? Diario Ara, el 03 de enero de 2017. En línea: https://www.ara.cat/opinio/Vicenc-Fisas-referendum-trampa-suicidi_0_1717628236.html [Consultado el 19 de noviembre de 2019].
Forti, Steven; González i Vilalta, Arnau y Ucelay Da Cal, Enric (eds.) (2017) *El proceso separatista en Cataluña. Análisis de un pasado reciente (2006-2017)*, Granada, Comares.
Foucault, Michel (1979) *Vigilar y castigar*, Madrid: Siglo XXI.
Foucault, Michel (1992) *Genealogía del racismo*, Madrid, Las ediciones de la Piqueta.
Galtung, Johan (1964) An Editorial, *Journal of Peace Research*, Vol. 1(1), pp. 1-4.
Galtung, Johan (1969) Violence, peace, and peace research, *Journal of Peace Research*, Vol. 6(3), pp. 167-191.
Galtung, Johan (1985) *Sobre la paz,* Barcelona, Fontamara.
Galtung, Johan (1990) Cultural violence, *Journal of Peace Research 3,* Vol. 27, pp. 291-305.
Galtung, Johan (1998) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Bilbao, Bakeaz/Gernica Gogoratuz.
Galtung, Johan (1999) *Fundamentalismo USA. Fundamentos teológico-políticos de la política exterior estadounidense*, Barcelona, Icaria.
Galtung, Johan (2003a) *Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización*, Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
Galtung, Johan (2003b) *Violencia cultural*, Bilbao, Gernika-Lumo/Gernika Gogoratuz.
García Canclini, Néstor (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijaldo.
García-González, Dora Elvira (2019) *La paz como ideal moral. Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común*, Madrid, Dykinson.
Gasparello, Giovanna (2018) Conflicto, respuestas comunitarias a la violencia y formación de paz en Cherán, Michoacán, *Revista de Cultura de paz*, Ene-Dic, Vol. 2, pp. 191-214.
Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*, México, Paidós.
Girard, René (1996) *La Violencia y lo Sagrado*, Barcelona, Anagrama.
Gómez Bosque, Pedro (1976) Condicionamientos socio-culturales psíquicos y biológicos de la violencia, *Revista de Psicología general y aplicada*, Madrid, julio-octubre.
Harvey, David (2003) *The New Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
Hernáez, Salvador (1996) Marvin Harris: 'El sexo es un instinto irresistible; la guerra, no'. Entrevista publicada en marzo de 1996, en el núm. 178 de *MUY interesante*, http://www.muyinteresante.es/marvin-harris [Consultado el 20 de agosto de 2010].

Hoffman, Frank G. (2007) *Conflict in the 21st Century. The Rise of Hydrid Wars*, Arlington, Virginia, Potomac Institute for Policy Studies.

Jiménez Bautista, Francisco (1997) *Racismo y Juventud. Actitudes y comportamientos en Granada*, Granada, IMFE.

Jiménez Bautista, Francisco (2004) Propuesta de una Epistemología Antropología para la paz, Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, enero-abril, Vol. 11(34), pp. 21-54. https://www.researchgate.net/publication/26418621_Propuesta_de_una_Epistemologia_Antropologica_para_la_Paz [Consultado el 10 de agosto de 2018].

Jiménez Bautista, Francisco (2007) La violencia y sus causas, en Jiménez Bautista, Francisco y López Martínez, Mario, *Hablemos de paz*, Pamplona, Colombia, Universidad de Pamplona, pp. 99-124.

Jiménez Bautista, Francisco (2009a) *Saber pacífico: la paz neutra*, Loja, Ecuador, Universidad Técnica Particular de Loja.

Jiménez Bautista, Francisco (2009b) Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, nº Esp. (IA), México, pp. 141-190.

Jiménez Bautista, Francisco (2011) *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz*, Madrid, Dykinson.

Jiménez-Bautista, Francisco (2012) Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad, Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, núm. 58, enero-abril, pp. 13-52. En línea: https://www.researchgate.net/publication/262469746_Conocer_para_comprender_la_violencia_origen_causas_y_realidad [Consultado el 27 de junio de 2019].

Jiménez Bautista, Francisco (2014) Paz neutra: una ilustración concepto, *Revista de Paz y Conflictos*, nº 7, pp. 19-52.

Jiménez Bautista, Francisco (2016a) Paz intercultural. Europa, buscando su identidad, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 9(1), pp. 13-43.

Jiménez Bautista, Francisco (2016b) *Antropología ecológica*, Madrid, Dykinson.

Jiménez Bautista, Francisco (2018a) Violencia Híbrida: una ilustración del concepto para el caso de Colombia*, Revista de Cultura de Paz* , Vol. 2, pp. 295-321.

Jiménez Bautista, Francisco (2018b) Pensar el Conflicto. Lecturas de Georg Simmel para una Paz Neutra, *Scienza e Pace*, Vol. IX(1), pp. 255-278.

Jiménez Bautista, Francisco (2019) Una Educación social que busca una cultura de paz, *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa,* Núm. 72, pp. 13-34.

Jiménez Bautista, Francisco y Muñoz, Francisco A. (2004) Violencia cultural, Violencia directa, en López Martínez, Mario [Dir.] *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía, pp. 1.161-1.162; pp. 1.165-1.166.

Jiménez Bautista, Francisco; Beltrán Zambrano, Roberto y Moreiras Aguirre, Gabriela Diana (2019) *Gestión de conflictos* , Madrid, Dykinson.

Leyva-Flores, René; Infante, Cesar; Gutiérrez, Juan Pablo; Quintino Perez, Frida; Gómez-Saldivar, María José; Torres-Robles, Cristina (2019) Migrants in transit through Mexico to the US: Experiences with violence and related factors, 2009-2015, *PLoS ONE*, Vol. 14(8), pp. 1-16.

López-Santiago, Marco Andrés; Hernández-Juárez, Martín y León-Merino, Aurelio (2017) Marginalization and exclusion as posible socio-economical factors of urban violencia: the Valle de Chalco Solidaridad, state of México case, *Papeles de Población*, Nº 19, pp. 171-198.

Mac Ginty, Roger (2010) Hydrid Peace. The interaction between top-down and botton-up peace, *Security Dialogue*, Vol. 41(4), pp. 391-412.

Martín Morillas, José Manuel (2003) *Los sentidos de la violencia*, Granada, Editorial Universidad de Granada.

Martín Morillas, José Manuel (2004) Violencia simbólica, López Martínez, Mario (Dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía, pp. 1.168-1.169.

Maturana R., Humberto (2009) *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*, Barcelona/México, Anthropos/Universidad Iberoamericana.

Mead, Margaret (1994) La guerra es sólo una invención y no una necesidad biológica, en Vásquez, John (Ed.) *Relaciones Internacionales: el Pensamiento de los Clásicos*, México, Limusa, pp. 265-269.

Mead, Margaret (1995) *Adolescencia y cultura en Samoa*, Barcelona, Paidós.

Moliner, María (1983) *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

Morales Portilla, William Fernando; Rueda Forero, Ángela Yamile; Redundo Pacheco, Jesús; Luzarco, Mariela y Gómez Correa, Nataly (2018) Factores personales de género y socioeconómicos relacionados con el Cyberbullyng en adolescentes colombianos, *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Socia*l, Vol. 4(1), pp. 46-62.

Muñoz, Francisco A. y Jiménez Bautista, Francisco (2004) Violencia, Violencia estructural, en López Martínez, Mario (Dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía, pp. 1.159-1.161; pp.1.166-1.168.

Nietzsche, Friedrich (1984) *Aurora. Reflexiones sobre la moral como prejuicio*, Madrid, Busma.

Pérez-Morente, Mª Ángeles; Sáchez-Ocón, Mª Teresa; Martínez-García, Encarnación; Jiménez Bautista, Francisco y Hueso Montoro, César (2017) Crisis económica, políticas sociales y desigualdades de salud, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 10(2), pp. 207-232.

Real Academia Española (1992) *Diccionario de la lengua española*, Madrid. Siglo XXI.

Ríos Sierra, Jerónimo (2018) Sendero Luminoso: Una apología de la violencia, *Revista de Cultura de paz*, Ene-Dic, Vol. 2, pp. 277-294.

Rojas Marcos, Luís (1995) *Las semillas de la violencia*, Madrid, Espasa Calpe.

Rosemberg Seifer, Florence (2013) *Antropología de la violencia en la Ciudad de México: familia, poder, género y emociones*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Rousseau, Jean Jacobo (1979) *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*, México, Editorial Porrúa.

Sahlins, Marshall (1983) *Economía de la Edad de Piedra*, Madrid, Akal.

Sanmartín, José (2004) *Agresividad y violencia. El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*, Barcelona, Ariel.

Sapolsky, Robert M. (2018) *Compórtate. La biología que hay detrás de nuestros mejores y peores comportamientos*, Madrid, Capitán Swing.

Simmel, Georg (2010) *El conflicto. Sociología del antagonismo*, Madrid, Ediciones sequitur.

Tortosa, José María (2015) Globalizaciones y violencias: algunos obstáculos para la paz, en López Martínez, Mario y Jiménez Bautista, Francisco [Eds.] Contra la deshumanización. Saberes y reflexiones desde *la paz*, Loja, Ecuador, UTPLoja, pp. 91-127.

Velasco Maillo, Honorio M. (2005) *Hablar y pensar, tareas culturales*, Madrid, UNED.

Vidal-Folch, Xavier y Torreblanca, José Ignacio (2017) 10 afirmaciones que sustentan el soberanismo catalán y no son verdad, El País, 24 de septiembre de 2017. On line: https://elpais.com/politica/2017/09/24/actualidad/1506244170_596874.html [Consultado el 20 de octubre de 2019].

Wieviorka, Michel (2004) *La violence*, Paris, Balland.
Žižek, Slavoj (2014) *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*, Barcelona, Austral.

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 18/05/2019 Aceptado: 30/07/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Jiménez Bautista, Francisco (2019) Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 9-51.

Sobre el autor • About the Author

Francisco Jiménez Bautista, Maestro, Geógrafo y Antropólogo, Diplomado en Ciencias Humanas y Licenciado en Filosofía y Letras (sección Geografía e Historia) por la Universidad de Granada; Doctor en Humanidades por la Universidad de Almería. Profesor Titular de Antropología Social, Investigador del Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos y Secretario del Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, España. Sus líneas de investigación son: Teoría e historia de la paz y los conflictos; Antropología urbana y exclusión social; y, Conflictos culturales, migraciones y racismo.

Entre sus múltiples artículos y libros destacan: *Juventud y Racismo. Actitudes y comportamiento en Granada* (1997); *Las gentes del área metropolitana de Granada. Relaciones, percepciones y conflictos* (2004); *Las migraciones de retorno en Andalucía* (2005); *Hablemos de paz* (2007); *Saber pacífico: la paz neutra* (2009); *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz* (2011); *Antropología ecológica* (2016); *Gestión de conflictos* (2019).

Código Orcid: 0000-0001-8827-2913

https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Bautista4/research

www.jimenezbautista.es

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Aproximación al conflicto catalán desde la cultura de paz

Approach to the Catalan conflict from a culture of peace

Aina Labèrnia Romagosa
Universitat Ramon Llull
alabernia@peretarres.url.edu

Abstract

An analysis of phenomena, problems and concepts is carried out in the present paper, through the use of several concepts widely used in culture of peace, in order to provide an approach to the current situation in Catalonia. The analysis starts with the identification of key elements regarding the current situation in Catalonia (its actors and their main motivations), followed by a historic contextualisation leading to the present situation. The article analyses both the current situation in Catalonia – marked by the events regarding the Referendum on Self-determination of Catalonia, which took place on 1 October 2017 (1-O) –, and the reactions of the self-determination segment and the unionist segment to the sentence of 1 October. Finally, it also shows an approach to the conflict from the perspective of a culture of peace. The conclusions stress the need for advancing towards a positive, sustained and sustainable peace, with an emphasis on empathy, recognition and respect for cultural diversity, dialogue and negotiation spaces, as well as mutual recognition, and recognition of the humanity of others. Thus, a proposal is described, which consists in moving towards the construction of peace from a culture of peace, hinging on empathy, creativity and nonviolence. The current tension in Catalonia motivates the reflection upon which it can be pointed out that standing up for peace and nonviolence are mandatory. In this sense, negotiation spaces, compliance with civil and human rights, or political action conveyed by means of the recognition of the demands and needs of others are fundamental, for mutual respect, dignity, equality and reciprocity must prevail in order to achieve peace.

Keywords: Culture of peace; Catalonia; Nonviolence; Positive Peace; Tension; Conflict; Dialogue; Coexistence.

Resumen

A partir de un análisis de fenómenos, problemas y conceptos, en este artículo se instrumentalizan varios conceptos desde la cultura de paz, para hacer una aproximación a la situación actual en Cataluña. Dicho análisis se realiza partiendo de la identificación de elementos clave de la situación en Cataluña (sus actores y motivaciones principales), seguido de una contextualización histórica, que tiene su continuidad en la situación actual. El artículo analiza la situación presente, marcada por los sucesos en torno al Referéndum de Autodeterminación de Cataluña del 1 de octubre de 2017 (1-O), así como las reacciones de los sectores autodeterminista y unionista a la sentencia del 1-O; finalmente se presentan varias reflexiones que permiten una aproximación al conflicto actual desde la cultura de paz. Como conclusiones, se destaca la necesidad de avanzar hacia una paz positiva, sostenida y sostenible, apostando por la empatía, el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural, el diálogo y los espacios de negociación, y el reconocimiento mutuo y de la humanidad del otro. Se propone, así, avanzar en la construcción de paz desde una cultura de paz alrededor de la empatía, la creatividad y la noviolencia. Debido a la situación de tensión presente en Cataluña, resulta necesario reflexionar acerca de la necesidad de abogar por la paz y la noviolencia. En este sentido son cruciales los espacios de negociación, el sometimiento a los códigos de derechos civiles y humanos, o la acción política vehiculada a partir del reconocimiento de las demandas y

necesidades del otro, dado que para que haya paz debe prevalecer el respeto mutuo, la dignidad, la igualdad y la reciprocidad.

Palabras clave: Cultura de paz; Cataluña; noviolencia; paz positiva; tensión; conflicto; diálogo; convivencia.

1. Cultura de paz

Como sugiere Adams (2005), la cultura de paz se puede entender como una aproximación integral que trata de prevenir la violencia y los conflictos violentos, y una alternativa a la cultura de guerra y violencia, basada en 1) educación para la paz, 2) promoción de un desarrollo sostenible económico y social, 3) respeto de los derechos humanos, 4) igualdad entre mujeres y hombres, 5) participación democrática, 6) tolerancia, 7) libre circulación de información y 8) desarme.

La educación para la paz, el respeto por los derechos humanos, la participación democrática, la tolerancia y la libre circulación de información que menciona Adams (2005) servirán como ejes para poder analizar debidamente la situación en Cataluña y así avanzar en la construcción de una cultura de paz, que permita aliviar las tensiones pasadas y presentes.

Como señala el informe *Alerta 2018!* (Escola de Cultura de Pau, 2018), Cataluña se encontraba en 2017 en una situación de tensión interna, si bien de conflictividad baja, motivada por las demandas de autogobierno e identidad. De hecho, durante el 2017 España se incorporó al listado de crisis sociopolíticas debido al incremento de los niveles de violencia o movilización social (Escola de Cultura de Pau, 2018). Actualmente, la sociedad civil en Cataluña se encuentra polarizada: por un lado, un sector de la sociedad aboga por la defensa del derecho de autodeterminación del territorio, mientras que, por otro lado, otro sector rechaza esta posibilidad. Los principales actores que la Escola de Cultura de Pau (2018) identifica en esta tensión son el Gobierno de España, el Gobierno de Cataluña, partidos políticos a favor y en contra de la independencia, actores de la sociedad civil y el poder judicial.

En este artículo, nos referiremos a la situación presente en Cataluña como una situación de tensión, basándonos en la definición que ya en 2013 adoptaba la Escola de Cultura de Pau en su informe *Alerta 2013! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*:

> Se considera tensión aquella situación en la que la persecución de determinados objetivos o la no satisfacción de ciertas demandas planteadas por diversos actores conlleva altos niveles de movilización política, social o militar y/o un uso de la violencia con una intensidad que no alcanza la de un conflicto armado, que puede incluir enfrentamientos, represión, golpes de Estado, atentados u otros ataques, y cuya escalada podría degenerar en un conflicto armado en determinadas circunstancias. Las tensiones están normalmente vinculadas a: *a*) demandas de autodeterminación y autogobierno, o aspiraciones identitarias; *b*) la oposición al sistema político, económico, social o ideológico de un Estado, o a la política interna o internacional de un Gobierno, lo que en ambos casos motiva la lucha para acceder o erosionar al poder; o *c*) al control de los recursos o del territorio (Escola de Cultura de Pau, 2013, p. 21).

Así pues, partiendo de Jiménez (2017, 2019), podemos identificar en la situación en Cataluña distintos *fenómenos*, *problemas* y *conceptos*. En este caso, un fenómeno podría ser la existencia de los dos polos mencionados anteriormente: uno aboga por ejercer el derecho

a la autodeterminación y medir si existe una mayoría social a favor de la independencia, y el otro no acepta la posibilidad de que la integridad territorial del estado se pueda redefinir.

Ahora bien, conviene destacar que ambos sectores, o polos, no se encuentran en una situación simétrica que pudiera hacer pensar que están en un plano de igualdad, sino que un sector es respaldado por los mecanismos de poder propios de un gobierno estatal, mientras que el otro (el autodeterminista[1]) se encuentra en una situación de inferioridad en este sentido. Así mismo, en cuanto a la voluntad de parte del sector autodeterminista de alcanzar la independencia de Cataluña, es preciso mencionar que tiene su origen en la pérdida de soberanía de 1714, tras la cual se fueron sucediendo restricciones en cuanto a la legalidad o el uso de la lengua propias, por ejemplo, que se vieron agudizados por escenarios represivos como las dictaduras de Primo de Rivera (1923-1930) y de Franco (1939-1975). Aun así, la identidad cultural y lingüística catalana se ha mantenido a lo largo de los años.

Así pues, en la actualidad el sector autodeterminista se ampara en la Carta Internacional de los Derechos Humanos; concretamente, en el Artículo I, de la Parte I del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos:

«1. Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural. [...]

3. Los Estados Partes en el presente Pacto, incluso los que tienen la responsabilidad de administrar territorios no autónomos y territorios en fideicomiso, promoverán el ejercicio del derecho de libre determinación, y respetarán este derecho de conformidad con las disposiciones de la Carta de las Naciones Unidas».

En este punto, conviene destacar que el ordenamiento jurídico español recoge estas mismas líneas en el Boletín Oficial del Estado (BOE, núm. 103, de 30 de abril de 1977, páginas 9337 a 9343).

Por otro lado, partiendo de la consideración de que el Artículo I de la Carta internacional de los Derechos Humanos está referido principalmente a naciones colonizadas y amparándose también en el actual marco legal español, los principales argumentos del sector unionista recurren a la Constitución española, que en su artículo segundo indica:

> La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.

1. En este artículo se emplea el término *autodeterminista* para referirse al sector de la población que defiende el derecho a la autodeterminación, entendida como la capacidad de decidir de los ciudadanos de un territorio sobre su futuro estatuto político (*Diccionario de la Real Academia Española*). Por otro lado, se utiliza *soberanista* para referirse al movimiento político que aboga por la soberanía de un territorio, entendiendo la soberanía como el poder político supremo que corresponde a un estado independiente (*Diccionario de la Real Academia Española*). Existen fuentes periodísticas que emplean *soberanista* como sinónimo de *autodeterminista*, mientras que otras fuentes usan *soberanista* como sinónimo de *independentista*. En este artículo se ha optado por el uso de *autodeterminista*, cuya elección también viene motivada por el hecho de que las últimas encuestas del Centro de Estudios de Opinión reflejan que alrededor del 70% de los encuestados apoyan una votación sobre la autodeterminación, mientras que un 49,3% estarían a favor de la independencia (Centro de Estudios de Opinión, 2019), con lo que se ha estimado necesario descartar *independentista* como sinónimo de *autodeterminista*, ya que puede haber ciudadanos autodeterministas no independentistas.

Y en el artículo octavo indica:

> Las Fuerzas Armadas, constituidas por el Ejército de Tierra, la Armada y el Ejército del Aire, tienen como misión garantizar la soberanía e independencia de España, defender su integridad territorial y el ordenamiento constitucional.

Sin entrar a valorar las discrepancias legales que pudiera haber, parece evidente una incompatibilidad de posiciones entre los dos sectores. Así pues, el fenómeno deviene en problema en el momento en el que se plantea un choque entre la legalidad recogida en la Constitución y la legitimidad de los derechos recogidos en la Carta de Naciones Unidas acerca de la autodeterminación de los pueblos. El problema, pues, estaría relacionado con la disyuntiva entre legalidad y legitimidad, conceptos que, como recomiendan autores como Cascón (2003, p. 4), conviene separar, puesto que «no todo lo que es legal es legítimo y no todo lo que es legítimo es legal».

Por otro lado, las incompatibilidades aparentes pueden surgir a partir de la diversidad y la diferencia. Ahora bien, no hay que olvidar el valor de la diversidad en sí misma y que de forma natural conlleva no solo contraste sino incluso conflicto (como dice Jiménez, 2011, «la paz convive siempre con el conflicto y sus distintas alternativas»). En este sentido, resulta positivo concebir el conflicto como una oportunidad (no un problema) para la generación de nuevos modelos. Como afirma Cascón:

> Consideramos la diversidad y la diferencia como un valor. Vivimos en un solo mundo, plural, y en el que la diversidad, desde la cooperación y la solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Convivir en esa diferencia conlleva el contraste y, por lo tanto, las divergencias, disputas y conflictos. [...] al entrar en conflicto con las estructuras injustas y/o aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. Es decir, consideramos el conflicto como la principal palanca de transformación social [...] (Cascón, 2000, p. 57-58).

En cuanto a la definición de conceptos que nos permitirán hacer una lectura de los fenómenos y problemas alrededor de las tensiones de la segunda década del siglo XXI en Cataluña, en este artículo nos centramos principalmente en la instrumentalización de conceptos alrededor de los Estudios de paz y para la paz.

2. Contexto histórico

En esta sección se darán a conocer los hechos más recientes que han conducido a la situación de tensión en Cataluña para poder comprenderlos debidamente y tener un marco contextual del panorama actual.

2.1. Propuesta de nuevo Estatuto de autonomía de Cataluña

Para ello, deberemos situarnos en el año 2003, año en que, por primera vez tras la restitución de la democracia en España, el centroderecha catalán (la coalición Convergència i Unió, CiU) no consigue hacer valer su victoria electoral para formar un gobierno en la región y, en cambio, el llamado tripartito progresista (formado por los partidos Partit dels Socialistes de Catalunya-Ciutadans pel Canvi –PSC-CpC–, Esquerra Republicana de Catalunya-Catalunya 2003 –ERC– e Iniciativa per Catalunya Verds-Esquerra Unida i Alternativa –ICV-EUiA) accede al gobierno de la Generalitat de Cataluña, institución en que se

organiza políticamente el autogobierno catalán desde su restauración en 1977. Este fue el primero de dos tripartitos consecutivos y estuvo principalmente marcado por el proceso de elaboración del que debía ser el nuevo Estatuto de Autonomía de Cataluña. Cabe mencionar que los estatutos de autonomía son la norma básica de cada comunidad autónoma española según la Constitución del 1978, en que se recogen aspectos como el nombre de la comunidad, su delimitación territorial, sus órganos autonómicos, competencias, etc.

Tras un periodo de agitación en la política de la región, el Parlamento de Cataluña aprobó, con 120 votos favorables (de CiU, PSC, ERC e ICV) y 15 en contra (del Partit Popular Català –PPC–, delegación en Cataluña del Partido Popular –PP), el texto de propuesta de reforma del nuevo estatuto el 30 de septiembre de 2005. Dicha propuesta fue llevada a las Cortes Generales españolas el 2 de noviembre del mismo año. Ese mismo día el PP presentaría un primer recurso de inconstitucionalidad ante el Tribunal Constitucional español que acabaría siendo rechazado, dado que no se podía declarar como inconstitucional una ley que todavía no había sido aprobada. Justo el día anterior, el mismo PP empezaría una campaña publicitaria contra el nuevo Estatuto catalán, que incluyó una recogida de firmas de ciudadanos del conjunto del Estado español en contra del estatuto de Cataluña, lo cual ha sido identificado como una primera acción de catalanofobia que según algunos autores han ido observándose a lo largo de todo este periodo (*El País*, 2015).

Pese al compromiso explícito inicial del entonces presidente del Gobierno español, José Luís Rodríguez Zapatero, que había manifestado que apoyaría el Estatuto que saliera del Parlament de Catalunya, el Gobierno de España forzó unas negociaciones entre el Estado y la Generalitat para revisar el texto del Estatuto tras su aprobación en el Parlament, que conllevaron modificaciones relevantes. Finalmente, se alcanzó un acuerdo de redactado final en enero de 2006. El texto fue aprobado tanto por el Congreso español como por el Senado. El último escollo para la aplicación del Estatuto era su ratificación en un referéndum organizado en Cataluña, que tuvo lugar en junio de 2006. Pese al hecho de que uno de los grupos parlamentarios que había promovido su elaboración inicial, ERC, pidiera el voto en contra del Estatuto por considerar que el texto acordado finalmente no reflejaba el espíritu del original, e independientemente de la baja participación en el referéndum (49% del electorado), el nuevo Estatuto de Cataluña fue aprobado. Tras ello, el rey de España sancionó la ley y esta fue publicada en el Boletín Oficial del Estado, como Ley Orgánica 6/2006 de 19 de julio, y entró en vigor en agosto de 2006.

2.2. Sentencia al Estatuto y movilización del 10-J

Sin embargo, en el marco de la campaña inicialmente organizada por el PP, el Estatuto catalán recibió siete recursos de inconstitucionalidad: el PP se oponía a 187 artículos y disposiciones, el Defensor del Pueblo, Enrique Múgica, lo presentaba contra 112 artículos y cuatro disposiciones generales, y los gobiernos de las comunidades autónomas de Murcia, la Rioja, Aragón, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares (salvo el caso de Aragón, todas ellas con gobiernos del PP) también presentaban recursos de distintas índoles. Con todo ello, tras tres años de deliberaciones, y una vez transcurridos ya cuatro años desde su entrada en vigor y desarrollo, en 2010, el Tribunal Constitucional emitía veredicto acerca del recurso del PP, considerando inconstitucionales, y por ende nulos, un artículo completo y 13 artículos de forma parcial.

Dicha sentencia, conjuntamente con algunas circunstancias que rodeaban el Tribunal Constitucional del momento (particularmente el hecho de que no se estaba procediendo

a la renovación –establecida por ley– de sus miembros, puesto que contaba con miembros o bien fallecidos o bien con el mandato agotado, lo cual favorecía al sector conservador del mismo, contrario al Estatuto), conllevó una respuesta masiva de la sociedad catalana en forma de manifestación de rechazo a la sentencia el 10 de julio de 2010, que tuvo como lema «Somos una nación. Nosotros decidimos» y a la que asistieron entre 1.100.000 y 1.500.000 personas (sobre una población total de unos 7,5 millones de habitantes) con consignas claramente favorables a la independencia de Cataluña. Esta sería la primera de una serie de manifestaciones masivas que se han ido organizando en Cataluña hasta la actualidad de manera periódica y que constituyen un ejemplo de expresión pacífica y persistente en el tiempo de las voluntades y aspiraciones políticas de una parte significativa de la sociedad de Cataluña.

2.3. Auge del movimiento independentista: consultas populares, ANC y Òmnium Cultural

Es desde entonces, empezando ya con la primera consulta municipal sobre la independencia de Cataluña en la localidad de Arenys de Munt en 2009 –la cual se fue extendiendo a 551 de los 947 municipios de Cataluña hasta 2011 y que consistió en consultas no vinculantes realizadas a nivel municipal para conocer la opinión de la ciudadanía acerca de la independencia de Cataluña–, que se han ido sucediendo en Cataluña una retahíla de campañas, manifestaciones y actividades que han tenido como objetivo hacer posible la independencia de Cataluña, amparándose en el derecho de autodeterminación de los pueblos y partiendo de la defensa de los valores democráticos y los principios de la noviolencia.

En su mayor parte, estas acciones fueron principalmente capitaneadas por asociaciones ciudadanas como la Assemblea Nacional Catalana (ANC, constituida legalmente como entidad en mayo de 2011) y Òmnium Cultural (entidad sin ánimo de lucro que desde 1961 trabaja para la promoción de la lengua y la cultura catalanas). Así, encontramos ejemplos de manifestaciones masivas de carácter festivo –típicamente organizadas en los actos de conmemoración del Once de Septiembre, la Diada Nacional de Cataluña–, como la Via Catalana, de 2013, en que se organizó una cadena humana de 400 quilómetros; la formación de un mosaico humano con forma de letra «V» (por «voluntad», «votar» y «victoria») en 2014, que contó con la participación de entre 1,8 millones y 2,5 millones manifestantes, o la multitudinaria manifestación que ocupó en 2015 más de 5 quilómetros de la amplia Avenida Meridiana de Barcelona, entre muchos otros.

Las principales reivindicaciones de estas manifestaciones eran habitualmente dirigidas al Gobierno catalán, al que se le pedía la organización de un referéndum, de carácter vinculante, en que se pudiera dilucidar si existía una mayoría social en Cataluña que deseara independizarse del Estado español. Merece la pena recordar que el Gobierno catalán del momento, de CiU, era fundamentalmente autonomista (no independentista) e intentó varios acuerdos con el Gobierno central (como una mejora de las condiciones fiscales, etc.), que obtuvieron siempre respuestas negativas. A raíz de ello, el Gobierno catalán hizo una petición al Congreso de los Diputados español en 2014, en forma de proposición de ley orgánica, en que, amparándose en el artículo 150.2 de la Constitución Española, pedía al Gobierno central la competencia para realizar dicho referéndum. Sin embargo, la proposición no fue admitida a trámite (299 votos en contra, 47 a favor y 1 abstención). Por su parte, el Gobierno catalán anunció que utilizaría otra vía legal, la que le ofrecía el artículo 122 del Estatuto de Autonomía de Cataluña, para desarrollar una ley propia de consultas

populares (ley de consultas de Cataluña o Ley 10/2014, de 26 de septiembre), la cual culminaría en la celebración de la consulta de 9 de noviembre de 2014 (conocida como 9-N).

2.4. Consulta del 9-N

La pregunta del 9-N tenía dos apartados: «¿Quiere que Cataluña sea un estado?» y «En caso afirmativo, ¿Quiere que este estado sea independiente?». El resultado de la consulta fue de más del 80% de los votos emitidos a favor de la formación de un estado catalán independiente (Sí-Sí), cerca de un 10% a favor de la formación de un estado, sin necesidad de que este fuera independiente (Sí-No), y un 4,5% en contra de la independencia.

La principal consecuencia del 9-N fue un doble proceso judicial al que se sometieron sus organizadores en 2017 y 2018, por delitos de prevaricación y desobediencia ante el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, por un lado, y ante el Tribunal de Cuentas, por otro, que se resolvería en inhabilitaciones del entonces presidente de la Generalitat y tres altos cargos del Gobierno catalán, así como cuantiosas multas por el gasto estimado de dinero público.

Tras los resultados del 9-N, el Gobierno catalán convocó elecciones anticipadas con «carácter plebiscitario» el 27 de septiembre de 2015 para, una vez más, tratar de elucidar qué mayorías sociales había en la región. Dichas elecciones contaron con una participación histórica del 77% del censo electoral y el voto quedó distribuido de la forma siguiente: el 47,8% de votos fue a partidos claramente independentistas (con 72 de 135 escaños), el 39,1% a partidos claramente unionistas y el 8,9% al partido que no se quería posicionar. Puesto que el resultado no se consideró lo suficientemente claro –por no superar el 50% de votos a partidos inequívocamente posicionados a favor de la independencia–, el nuevo Gobierno, abiertamente independentista, descartó una Declaración Unilateral de Independencia y trató de buscar, de nuevo, la fórmula para forzar la realización de un referéndum.

2.5. Gestación del 1-O

Los hechos sucedidos el día 1 de octubre de 2017 (1-O) se encuentran ampliamente detallados en numerosas publicaciones, como por ejemplo un informe impulsado por Irídia-Centre per la Defensa dels Drets Humans, International Institute for Nonviolent Action, Institut de Drets Humans de Catalunya, Lafede.cat, Grup de periodistas Ramon Barnils (Palou-Loverdos, 2017).

Siguiendo con el relato del contexto histórico pero articulándolo desde los dos sectores polarizados (unionista y autodeterminista), simplificaremos los hechos con el fin de hacer un análisis que nos permita avanzar en la resolución del problema mediante conceptos.

Desde el sector unionista,

- en septiembre de 2017, el Tribunal Constitucional suspendió la Ley 19/2017, de 6 de septiembre, del referéndum de autodeterminación, promovida por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña, por su carácter ilegal según la Constitución y la legislación española;
- las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado realizaron actuaciones contra la información y el material sobre el referéndum (visitas y registros a medios de comunicación, imprentas, intervenciones en la vía pública);
- la Fiscalía General del Estado español investigó a 712 alcaldes, por su presunta colaboración con los dispositivos del referéndum;

- la Fiscalía General cerró webs del referéndum, webs de partidos políticos y asociaciones y webs espejo; ordenó y aplicó el bloqueo de 29 aplicaciones informáticas supuestamente relacionadas con el referéndum en las dependencias del Centro de Telecomunicaciones y Tecnologías de la Información de la Generalitat (CTTI) y del Centro de Seguridad de la Información de Catalunya (CESICAT);
- Por orden del Juzgado de Instrucción número 13 de Barcelona, se detuvieron, bajo secreto de sumario, a 14 altos cargos y personal técnico del Gobierno de la Generalitat de Cataluña;
- la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña solicitó a la Guardia Civil (policía con dependencia orgánica de naturaleza militar), los Mossos d'Esquadra (la policía autonómica de Cataluña), la Policía Nacional y las policías locales incautar el material relacionado con el referéndum;
- el Ministerio del Interior del Gobierno español a principios de septiembre ordenó la llegada de 10.000 agentes de policía a Cataluña, que se sumaron a los 4.700 agentes en casernas de la Guardia Civil y comisarías de Policía Nacional existentes en el territorio catalán;
- la Fiscalía de Cataluña asignó a un coronel de la Guardia Civil y alto cargo de la Secretaría de Estado y de Seguridad del Ministerio del Interior la dirección técnica de la coordinación policial, ordenando acatar sus órdenes, y colocándolo como el cargo político y técnico del despliegue de miles de agentes de la Guardia Civil y Policía Nacional en Cataluña durante septiembre y octubre de 2017 (Palou-Loverdos, 2017, p. 8-9);

En este sentido, desde el sector autodeterminista, ante la negativa del Gobierno español de realizar un referéndum de autodeterminación de Cataluña acordado con el Estado español,

- el Parlamento de Cataluña aprobó la Ley 19/2017, del referéndum de autodeterminación, en septiembre de 2017;
- el Gobierno catalán organizó la creación de un llamado «censo universal» que permitiría el registro telemático de las votaciones;
- mediante un operativo clandestino de iniciativa presuntamente privada, se distribuyó material para la celebración del referéndum (urnas y papeletas) por todo el territorio de Cataluña;
- por otro lado, para evitar que las fuerzas de seguridad del Estado pudieran impedir el acceso a los colegios electorales (escuelas, institutos, centros cívicos públicos, etc.), una parte de la sociedad civil de Cataluña se organizó en lo que se dio a conocer como los Comités de Defensa del Referéndum (CDR), para realizar actividades extraescolares y actividades culturales y lúdicas en los mismos (p. ej., la Fiesta del otoño) desde la tarde del 29 de septiembre, y
- previendo una posible actuación de las fuerzas de seguridad para evitar la celebración del referéndum, parte del sector autodeterminista acudió a la mayoría de colegios electorales espontáneamente desde primeras horas de la madrugada el 1-O.

3. Situación a partir del 1-O

3.1. Celebración del referéndum del 1-O

Pese a los esfuerzos para impedir la votación, los resultados del referéndum de 1 de octubre de 2017 (1-O), según el Gobierno catalán, fueron los siguientes: cerca de un 43% de participación y un 90% a favor de la independencia, aunque cabe destacar que se estima que hubo 770.000 votos que se perdieron a raíz de la intervención de las fuerzas de seguridad en los centros de votación (CNN, 2017).

De hecho, varias instituciones, como Humans Rights Watch (2017), denunciaron la vulneración de derechos humanos por parte de las fuerzas de seguridad del Estado en los incidentes sucedidos el 1-O; concretamente, vulneración al derecho a la vida, a la integridad física y moral, sin tortura, tratos inhumanos o degradantes. Por su parte, el Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos, Zeid Ra'ad Al Hussein, pidió una investigación independiente e imparcial de todos los actos de violencia alrededor del referéndum del 1-O y solicitó al Gobierno español que permitiera que expertos de la ONU en derechos humanos visitaran el país (OHCHR, 2017).

Como resultado de estos incidentes, 893 personas fueron heridas según los Servicios de Emergencias Médicas de Catalunya, hospitales o centros médicos, cuatro de las cuales tuvieron que ser hospitalizadas y dos estaban en estado grave (para ampliar la información o ver testimonios de dichas agresiones, véase Palou-Loverdos, 2017, p. 15; para una amplia selección de fuentes periodísticas locales e internacionales que documentan la utilización de la fuerza policial contra población civil desarmada y sin situación de disturbios –p. ej., CNN, BBC, Al Jazeera, *The New York Times*, *Le Monde*, *La Repubblica*, *Le Soir*, *The Guardian*, *The Sun*, *Frankfurter Allgemeine*, etc.–, véase Palou-Loverdos, 2017, p. 13-14). Por otro lado, CatSalut registró doce agentes de los cuerpos policiales (nueve de la Policía Nacional, dos de la Guardia Civil y uno de Mossos d'Esquadra) heridos, con un diagnóstico de contusiones de carácter leve (Pujol-Moix, 2019).

El informe de Palou-Loverdos (2017) concluye que,

> En la actuación relacionada con la violación de derechos humanos llevada a cabo por diferentes órganos del Estado español, se ha realizado un uso contrario al derecho internacional y nacional del derecho penal y de los principios consubstanciales de intervención mínima, proporcionalidad y *última ratio* (según establece asimismo el Tribunal Constitucional español), propios de un derecho penal moderno en el marco de una sociedad democrática (Palou-Loverdos, 2017, p. 53).

Por otro lado, la Comisión Europea emitió un comunicado en el que declaraba que la votación en Cataluña no había sido legal y que para la Comisión Europea era un asunto interno de España que había que tratar en la línea del orden constitucional español. Sin embargo, también hacía un llamamiento para que las partes pasaran de la confrontación al diálogo, y rehusaba el uso de la violencia en política (Comisión Europea, 2017).

3.2. Consecuencias del 1-O

En vistas a los resultados del referéndum del 1-O, la mayoría independentista del Parlamento catalán firmó la Declaración de Independencia de Cataluña el 10 de octubre de 2017, la cual quedó inmediatamente suspendida por el propio presidente del Gobierno catalán, con el fin de abrir un período de negociación con el Gobierno del Estado español. Dado que la negociación no se produjo, el 27 de octubre de 2017 el Parlamento de Cataluña aprobó la proclamación de la República Catalana. Ello conllevó que el Gobierno español impulsara la aprobación de la imposición del artículo 155 de la Constitución española, mediante el cual suspendía la autonomía de Cataluña, destituía sus gobernantes y disolvía el Parlamento para convocar elecciones autonómicas (BOE, 2017).

A raíz de estos sucesos, se encuentran en prisión el vicepresidente del Gobierno catalán; el consejero de Interior; la consejera de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias; el consejero de Asuntos y Relaciones Institucionales y Exteriores y Transparencia; el Consejero de Presidencia; el Consejero de Territorio y Sostenibilidad; la expresidenta del Parlament de Cataluña, y en el exilio el presidente de la Generalitat; el consejero de Salud, el consejero de Cultura; la consejera de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación; la consejera de Educación; una diputada del Parlamento de Cataluña, y la secretaria general de Esquerra Republicana de Cataluña. Ciertos observadores internacionales, como International Trial Watch, han manifestado malestar con el proceso judicial, dado que, por ejemplo, se impidió el visionado de material audiovisual propuesto por la defensa o no se permitió el careo de testigos con declaraciones contradictorias (International Trial Watch, 2019).

Cabe destacar que también se encuentran en prisión el presidente de la Assemblea Nacional Catalana (ANC) y el presidente de Òmnium Cultural, condenados por sedición a 9 años de encarcelamiento por haber liderado unas protestas ante uno de los registros efectuados por las fuerzas de seguridad del Estado el 20 de septiembre de 2017 (*La Vanguardia*, 2017). Estas dos detenciones han sido objeto de rechazo por parte de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas (2019), que constató que sus acciones «no fueron violentas, tampoco incitaron a la violencia, y sus conductas no han dado como resultado hechos o actos de violencia», así como por parte de Amnistía Internacional, que manifestó que las condenas constituyen una amenaza a los derechos a la libertad de expresión y de reunión pacífica, y exigió su inmediata puesta en libertad y la anulación de sus condenas (Amnistía Internacional, 2019).

En cuanto a los dirigentes políticos exiliados, acusados de delitos de rebelión, y en algún caso, sedición y malversación, la judicatura española ha cursado varias órdenes de detención internacional que, hasta la fecha, han sido rechazadas por las justicias belga y escocesa. En el caso de la justicia alemana, determinó que la extradición del entonces presidente Puigdemont solo podía realizarse por malversación y no por rebelión, hecho que entonces conllevó que el magistrado español retirara la euroorden contra él y el resto de exiliados. Actualmente hay nuevas euroórdenes en curso, tras la sentencia del juicio del 1-O.

3.3. Sentencia del juicio del 1-O

El 14 de octubre de 2019, el Tribunal Supremo dictó la sentencia a los políticos encarcelados y a los líderes de la ANC y Òmnium, que resultó ser de penas de entre 9 y 13 años, por sedición y malversación, tal y como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Síntesis de la sentencia del juicio del 1-O

Nombre	Cargo	Delitos considerados	Pena impuesta
Oriol Junqueras	Vicepresidente del Gobierno y consejero de Economía y Hacienda	Sedición y malversación	13 años de prisión e inhabilitación
Raül Romeva	Consejero de Asuntos Exteriores, Relaciones Institucionales y Transparencia	Sedición y malversación	12 años de prisión e inhabilitación
Jordi Turull	Consejero de Presidencia y Portavoz del Gobierno	Sedición y malversación	12 años de prisión e inhabilitación
Dolors Bassa	Consejera de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias	Sedición y malversación	12 años de prisión e inhabilitación
Carme Forcadell	Presidenta del Parlament de Cataluña	Sedición y malversación	11 años y 6 meses de prisión e inhabilitación
Josep Rull	Consejero de Territorio y Sostenibilidad	Sedición	10 años y 6 meses de prisión e inhabilitación
Joaquim Forn	Consejero de Interior	Sedición	10 años y 6 meses de prisión e inhabilitación
Jordi Cuixart	Presidente de Òmnium Cultural	Sedición	9 años de prisión
Jordi Sànchez	Presidente de la Assemblea Nacional Catalana	Sedición	9 años de prisión
Santi Vila	Consejero de Empresa y Conocimiento	Desobediencia	Inhabilitación especial de 1 año y 8 meses y multa de 60.000 €
Meritxell Borràs	Consejera de Gobernación, Administraciones Públicas y Vivienda	Desobediencia	Inhabilitación especial de 1 año y 8 meses y multa de 60.000 €
Carles Mundó	Consejero de Justicia	Desobediencia	Inhabilitación especial de 1 año y 8 meses y multa de 60.000 €

Fuente: Elaboración propia

En las sentencias se afirma que hubo «indiscutibles episodios de violencia» alrededor de la celebración del 1-O, que constituyeron un «levantamiento tumultuario» (*El País*, 2019), lo cual lleva a plantearse el concepto de *violencia* en relación con la paz. Según Galtung (1998, 2003a), la violencia se puede representar como un iceberg (Triángulo de la violencia) y no toda es visible. Hay tres tipos de violencia:

- Violencia directa: es visible y se entiende como una agresión física o psicológica.
- Violencia estructural: es la que forma parte de la estructura social e impide satisfacer las necesidades básicas (derivadas, por ejemplo, de las generadas por las desigualdades sociales, el paro, la carencia de servicios educativos básicos, etc.).
- Violencia cultural: como la estructural, es invisible, pero se instrumentaliza para justificar o legitimar las dos violencias anteriores, mediante aspectos del ámbito simbólico como la religión, la cultura, la lengua, el arte, las ciencias, etc.

En contraposición, los hechos que la sentencia del Tribunal Supremo califica de violencia hay quien los pudiera inscribir dentro de acciones de resistencia pacífica, de lucha *noviolenta* o desobediencia civil. Concretamente, las acciones estaban organizadas por la ciudadanía, que quería votar y proclamaba consignas como «Votaremos» o «Somos gente de paz». La organización Human Rights Watch describe las acciones de noviolencia por

parte de los manifestantes pacíficos como acciones dentro o alrededor de los centros de votación que expresaban su opinión política y en algunos casos hacían uso de desobediencia no violenta para obstruir las acciones policiales. Human Rights Watch también manifiesta que no pudo corroborar o examinar con detalle agresiones de manifestantes a las fuerzas de seguridad, mientras que en cambio sí considera probado el «uso manifiestamente desproporcionado de la fuerza contra personas reunidas pacíficamente» en los centros de votación (Human Rights Watch, 2017).

Esta lectura de la realidad que ofrece la entidad de defensa de los derechos humanos Human Rights Watch concuerda con el concepto de noviolencia expuesto por varios autores (v. g. Cascón, 2003; Galtung, 2011; o Jiménez, 2019), que entienden la *noviolencia* como la traducción de los términos gandhianos *ahimsa* (acción sin violencia) y *satyagraha* (fuerza de la verdad) esto es,

> [...] una forma de vida, una estrategia de lucha política, una herramienta para enfrentar los conflictos y un modelo de sociedad. [...] La opción noviolenta no supone una mera negación de la violencia directa, sino un proyecto en positivo de transformación radical de la sociedad y de nosotros y nosotras mismas (Cascón, 2003, p. 1).

El mismo autor (Cascón, 2003) defiende que cuando dos conceptos chocan (es decir, se producen posiciones aparentemente incompatibles) hay que abogar por la legitimidad, y ello suele implicar dejar de colaborar e incluso desobedecer las leyes injustas. Deberá ser, por lo tanto, el lector el que contraponga las acciones de los votantes del 1-O con la reacción por parte del Gobierno español mediante las fuerzas de seguridad y la acción judicial posterior (las penas de prisión a dirigentes políticos) y establezca la relación que considere oportuna con los tipos de violencia o las acciones de noviolencia ejercidos por ambos sectores.

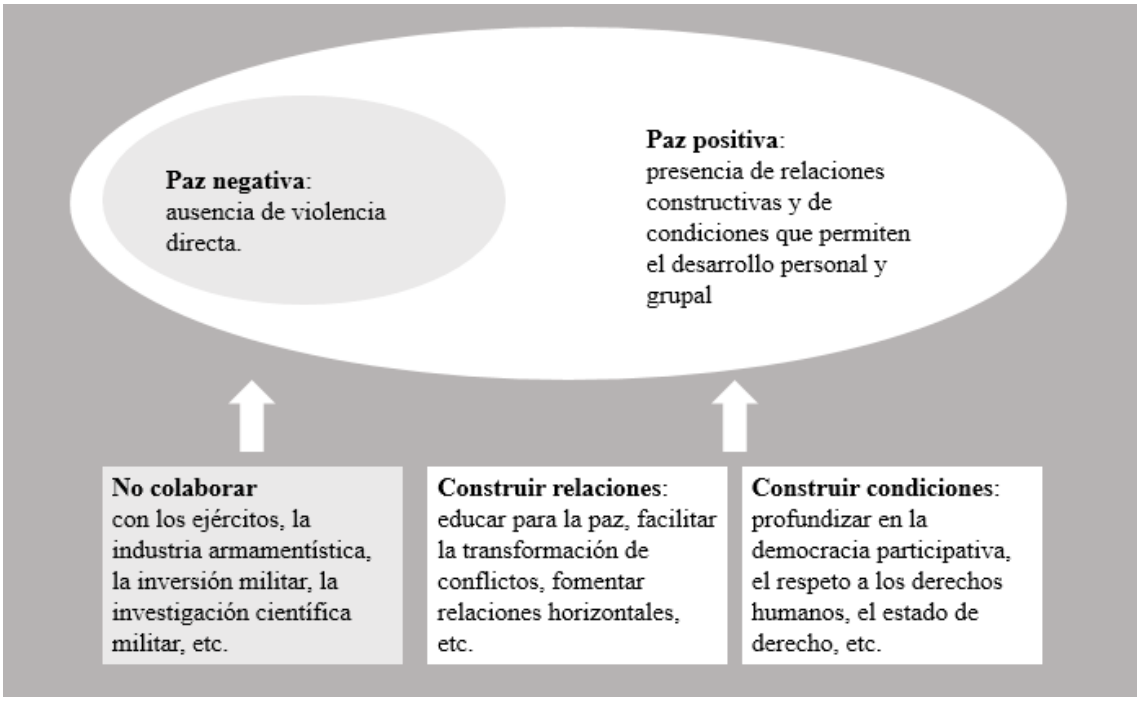
Sin embargo, dejando por un momento de lado la violencia y realizando una aproximación a la situación desde la construcción de paz, entendiendo la paz como «la capacidad de manejar los conflictos con empatía, noviolencia y creatividad» (Galtung, 1998, p. 18), nos planteamos la pregunta de cómo se pueden compatibilizar esas dos posiciones aparentemente incompatibles (autodeterminismo frente a unionismo) desde la construcción de paz.

De acuerdo con el pensamiento de Galtung (2007), crear paz se consigue evitando violencia antes de que aparezca (prevención) y reduciéndola una vez manifestada (cura). La paz, según Galtung (1993, 2007) es la capacidad de manejar los conflictos con empatía (no entendida como solidaridad sino como el acto de compartir cognitiva y emocionalmente, sentir y entender las pasiones del otro sin estar necesariamente de acuerdo con él), noviolencia y creatividad (capacidad para ir más allá de las estructuras mentales de las partes en conflicto, abriendo nuevos caminos de concebir la relación social en la formación del conflicto) (Hueso, 2000, p. 132-133; conceptos también muy claramente recogidos en Jiménez, 2019). Hay, pues, que tratar los conflictos manejándolos creativamente, transcendiendo[2] las incompatibilidades y actuando en el conflicto sin hacer uso de la violencia (Galtung, 1998, 2003b, 2007). En este punto también resulta conveniente introducir el concepto de *provención*, que se diferencia de la prevención de conflictos en tanto que su objetivo no es evitar el conflicto sino aprender cómo afrontarlo (Escola de Cultura de Pau, s. f.).

2. Entendiendo la transcendencia como el hecho de redefinir la situación para que lo que parece incompatible y bloqueado pueda dar lugar a un nuevo escenario (Galtung, 2007).

Para ello será necesario que ambos sectores apuesten decididamente por la construcción de paz positiva, que aboga por resolver los conflictos de forma noviolenta y con el fin de conseguir la armonía de la persona con ella misma, con la naturaleza y con las otras personas (Seminario de Educación para Paz-APDH, 2000). Esto nos lleva a la distinción entre la paz negativa (ausencia de guerra y ausencia de violencia directa) y la paz positiva (la cual pasa a ser un proceso activo para superar las tres formas de violencia: directa, estructural y cultural) definidas por Galtung (2003b). En relación con la construcción de las paces, se muestra la Figura 2, en la que se esquematizan elementos para contribuir a la construcción de paz negativa o paz positiva.

Figura 2. Acciones para la promoción de paz negativa y paz positiva



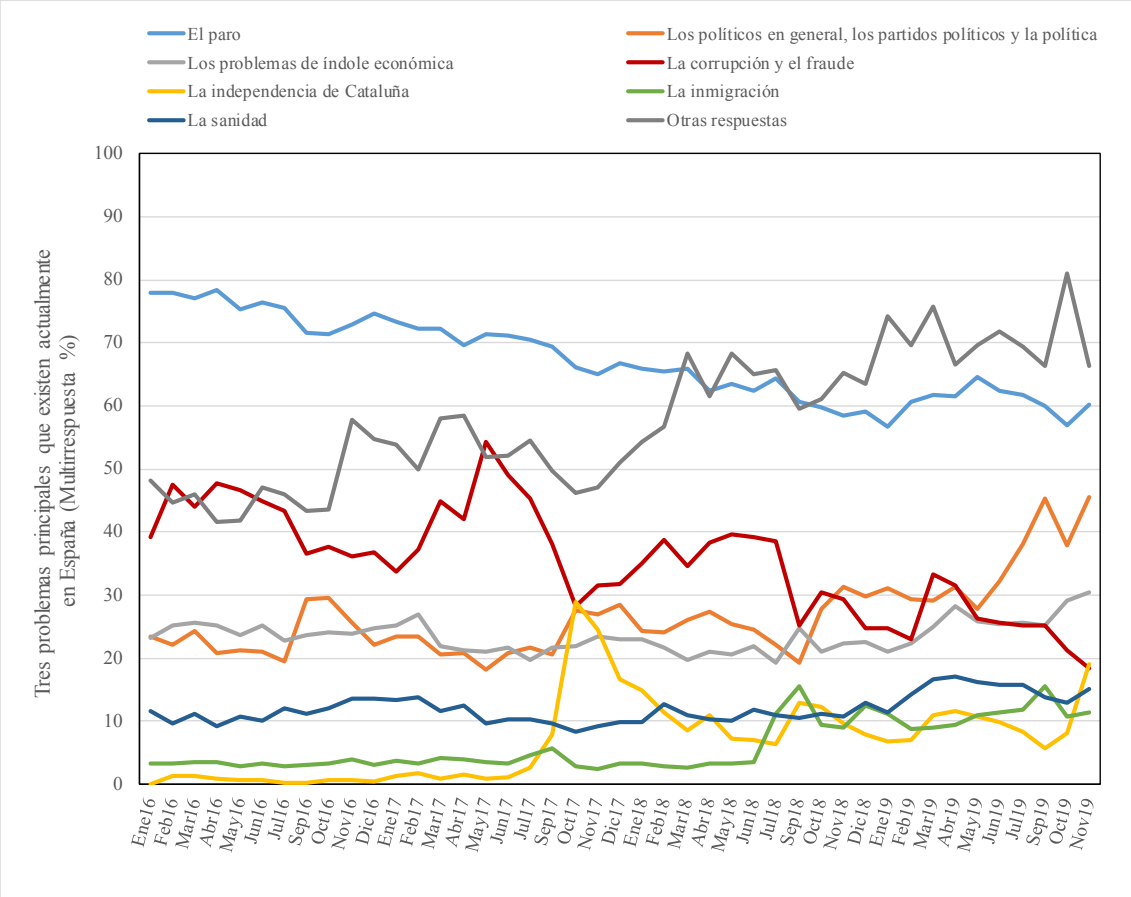
Fuente: Adaptado de Escola de Cultura de Pau (2008, p. 4)

3.4. Reacciones a la sentencia

Volviendo al análisis de los sucesos ocurridos a raíz del 1-O, cabe mencionar las respuestas a la sentencia del Tribunal Supremo a los distintos dirigentes políticos y civiles, y las reacciones del sector autodeterminista de la sociedad civil para mostrar su rechazo.

En este sentido, también, son destacables los datos recogidos por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), según los cuales la percepción de la independencia de Cataluña como uno de los tres principales problemas de España ha escalado notablemente desde el momento en que se empezó a preguntar de manera segregada (febrero de 2016) hasta la actualidad (2019), con un pico evidente alrededor de los hechos acaecidos en octubre de 2017 (1-O). Tal y como se puede observar en la Figura 3, podría advertirse una nueva subida de este indicador en la actualidad, lo cual podría estar relacionado con la reacción de la ciudadanía a la sentencia del 1-O.

Figura 3. Tres problemas principales que existen actualmente en España



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del CIS sobre *Percepción de los principales problemas de España*.

Analizando los datos, resulta interesante tener presente que antes de 2016 no se preguntaba acerca de la independencia de Cataluña (la cuestión surgió, pues, a raíz del 2015 –consulta del 9-N y elecciones «plebiscitarias» del 27 de septiembre de 2015–, como se apuntaba en el apartado 2.4). ¿Por qué en 2019 la independencia de Cataluña se sitúa como uno de los principales problemas de España?

3.4.1. Reacciones por parte del sector autodeterminista

Uno de los motivos por los que la independencia de Cataluña se incluye a fecha de hoy como uno de los principales problemas de España es porque la respuesta del sector autodeterminista de la sociedad civil en Cataluña ha venido marcada por una serie de reacciones masivas, que han devenido en enfrentamientos –que en la actualidad todavía perduran– con los cuerpos de seguridad, que nuevamente el Gobierno español había desplegado en Cataluña los días anteriores a la sentencia. Algunas de las acciones llevadas a cabo por el sector autodeterminista han sido cortes estratégicos de carreteras –por ejemplo, cortar el paso por la frontera con Francia–, ocupar infraestructuras clave –como el aeropuerto de Barcelona o estaciones ferroviarias–, manifestaciones frente a las distintas delegaciones del Gobierno español a lo largo del territorio catalán, o bien bloqueo de actos políticos de relevancia –como puede ser una visita del rey de España o una reunión de cónsules en Barcelona.

Estas acciones se están articulando alrededor de varios actores, de los cuales destacan los CDR (anteriormente Comités de Defensa del Referéndum, ahora Comités de Defensa de la República), Tsunami Democràtic, y otras organizaciones como Pícnic per la República. En el caso de los CDR, son organizaciones de carácter local, de estructura horizontal y asamblearia, formadas por ciudadanos que espontáneamente se reúnen para realizar acciones de protesta de distintas índoles, bien sean autoorganizadas o propuestas por otros colectivos.

Por su parte, Tsunami Democràtic es una iniciativa surgida de parte de la sociedad civil, cuyo objetivo es oponerse a la sentencia del Tribunal Supremo acerca del referéndum del 1-O de 2017, desde la noviolencia y la desobediencia civil. Se trata de un movimiento sin portavoces oficiales que comunica sus acciones a través de las redes sociales, con el fin de organizar una respuesta ciudadana a la sentencia judicial. Resulta de particular relevancia que en su propia página web Tsunami Democràtic recoge las directrices de la noviolencia a partir de las que pretende organizar sus acciones reivindicativas y exige a aquellos que se quieran sumar a sus acciones que las acepten como propias (Tsunami Democràtic, 2019).

3.4.2. Respuesta por parte del sector unionista

Desde el sector unionista, la manera como el Gobierno español ha abordado la situación ha sido la de destinar un mayor número de efectivos de las fuerzas de seguridad del Estado a Cataluña (cerca de 2.000) con el fin de neutralizar las protestas, a raíz de las penas de prisión de los líderes políticos y civiles independentistas.

Así, se han registrado hasta la fecha más de 200 detenciones de participantes en las movilizaciones contra la sentencia, unos 30 encarcelamientos y una deportación de un joven de 22 años (betevé, 2019), que se suman a las 7 personas que siguen en prisión desde el pasado 23 de septiembre de 2019 (antes de la sentencia y, por lo tanto, de las protestas mencionadas), las cuales formaban parte de un CDR y están siendo investigadas por pertenencia a organización terrorista, fabricación y posesión de explosivos y conspiración para causar daños (Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals, 2019a y 2019b; Vilaweb, 2019). Estas investigaciones han conllevado que algunos medios de comunicación asocien los CDR con actividades terroristas.

Por otro lado, el ministro de Interior del Gobierno español manifestó que se estaba investigando a los promotores de Tsunami Democràtic, pese a no haber constancia de ningún delito por parte de dicha organización (*El Confidencial,* 2019), lo cual constituye una persecución arbitraria por parte de la estructura de poder.

Para analizar estas respuestas nos podemos servir de la Figura 4, que, en la línea de Adams (1996, 2005), contrapone la cultura de guerra y la violencia con la cultura de paz y noviolencia, y presenta elementos que las caracterizan. En este sentido, ciertas actitudes observadas en la respuesta del Gobierno español se podrían corresponder con algunos de los puntos de la Figura 4; en particular, se sirve de la generación de una imagen del enemigo al criminalizar Tsunami Democràtic y CDR. De hecho, recientemente el Consejo de Europa ha incluido a España como un ejemplo de mala praxis por desistir en la obligación de proteger el derecho de reunión pacífica y de libertad de expresión, al haber restringido el acceso a sitios web o redes sociales o dispersado manifestaciones no comunicadas previamente (Consejo de Europa, 2019). Asimismo, rehúsa el diálogo reiteradamente y con ello no aboga por una cultura de paz encaminada a la resolución de la situación.

Figura 4. Cultura de guerra y violencia frente a cultura de paz y noviolencia

Cultura de la guerra y la violencia	**Cultura de paz y noviolencia**
La educación basada en la lógica de la fuerza y el miedo	La educación para la cultura de paz
El crecimiento económico que se beneficia de la supremacía militar y la violencia estructural, conseguido a expensas de los vencidos y de los débiles	El desarrollo económico y social sostenible
Los valores, las actitudes y comportamientos que benefician exclusivamente el clan, la comunidad o la nación	El respeto por los derechos humanos
La desigualdad entre mujeres y hombres	La igualdad entre mujeres y hombres
Las estructuras autoritarias de poder	La participación democrática
Las imágenes del enemigo	La comprensión, tolerancia y solidaridad
El secretismo y la manipulación de la información	La libre circulación de información y conocimiento
Los ejércitos y los armamentos	La paz y seguridad internacionales

Fuente: Extraído de Escuela de Cultura de Paz (2008, p. 2)

Por lo tanto, la acción antiproventiva de no-diálogo practicada por los sucesivos gobiernos estatales (tanto de signo conservador como progresista) podría llegar a entenderse como un intento de deshumanización del movimiento autodeterminista, lo cual no deja de contrastar con el hecho histórico de los procesos de negociación establecidos en el pasado entre el Gobierno español y el grupo armado ETA, pese al hecho de que en este caso sí había habido violencia directa.

También en relación con la Figura 4, y más concretamente con el punto referido a la libre circulación de información y conocimiento, y a la libertad de expresión (en tanto que parte de los derechos humanos), cabe mencionar que el órgano superior de la Administración Electoral en España, la Junta Electoral Central, ha adquirido un cierto protagonismo los últimos años por sus pronunciamientos y resoluciones prohibiendo la presencia de elementos simbólicos (pancartas o elementos de color amarillo, usado para expresar solidaridad con las personas presas y exiliadas, por ejemplo), o prohibiendo ciertas palabras o expresiones como *exilio*, *presos políticos*, *Consejo de la República* o *Asamblea de Cargos Electos*, así como imponiendo el uso de expresiones como *autoproclamado* o *autodesignado* para referirse al Consejo de la República o la Asamblea de Cargos Electos, órganos creados tras la proclamación de la República Catalana por parte de los partidos independentistas (*Público,* 2019).

4. Reflexiones para un acercamiento desde la cultura de paz

Hay que situar claramente las tensiones descritas en este artículo dentro de la lógica operacional existente por encima de lo que De Sousa Santos (2010) describiría como la línea abismal. Sin embargo, es merecedora de atención la suspensión advertida de algunos de los elementos que típicamente la comprehenderían, como podrían ser los espacios de negociación, el sometimiento a los códigos de derechos civiles y humanos, o la acción política vehiculada a partir del reconocimiento de las demandas y necesidades del «otro». Es imprescindible, por lo tanto, la puesta en práctica de una cultura de paz que, en palabras de Galtung (2011), pivote sobre estos tres ejes: empatía, creatividad y noviolencia.

La condición para la paz es respeto mutuo, dignidad, igualdad y reciprocidad; en estas tres áreas: espiritual (la cultura), mental (el gobierno), y corporal (la economía) (Galtung, 2011). Es por esto que una posible solución proventiva pasa por la adopción de los cinco puntos característicos de la *satyagraha* gandhiana (entendida mayoritariamente como la lucha noviolenta ante violencia estructural y/o directa), tal y como los expone Galtung (2011); es decir, no temer al diálogo, no temer al conflicto –puesto que las oportunidades que brinda son mayores que los peligros que entraña–, conocer la historia para no repetirla, envisionar el futuro para poder alcanzarlo; que la lucha por el objetivo no impida la autocrítica.

Consecuentemente, en esta etapa de tensión en la que se encuentra Cataluña sería deseable una actitud preventiva de todos los actores implicados y observadores ajenos con tal de avanzar hacia una paz positiva, sostenida y sostenible, y para prevenir un posible conflicto futuro antes de que tenga la ocasión de escalar.

Como concluye Jiménez (2016), hay que:

> Plantear soluciones y vías alternativas a la regulación de conflictos presentes y futuros mediante la apuesta por la paz y la *noviolencia*, donde los futuros investigadores apuestan por una sociedad preventiva donde prime: *el diálogo* (que permite la discusión y la búsqueda de soluciones compartidas y no exclusivas o excluyentes), *la convivencia* (que fomenta la tolerancia activa y la diversidad etnobiológica, política y cultural) y *las actitudes dinámicas y creativas frente a los retos del futuro* (fomento de dinámicas y perspectivas mucho más holísticas, alternativas y sostenibles) (Jiménez, 2016, p. 38).

Por lo tanto, este avance hacia una paz positiva, sostenida y sostenible deberá hacerse con empatía, reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, diálogo y reconocimiento mutuo y de la humanidad del otro.

5. Referencias bibliográficas

Adams, David (1996) *From a culture of violence to a culture of peace*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105029.

Adams, David (2005) *Global Movement For A Culture Of Peace*. Recuperado de: http://www.culture-of-peace.info/copoj/index.html.

Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH) (1966) *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Recuperado de: https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx.

Amnistía Internacional (2019) España: La condena por sedición a Jordi Sànchez y Jordi Cuixart, una amenaza a los derechos a la libertad de expresión y de reunión pacífica. Recuperado de: https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/noticias/noticia/articulo/espana-la-condena-por-sedicion-a-jordi-sanchez-y-jordi-cuixart-una-amenaza-a-los-derechos-a-la-liber/.

Betevé (2019) Detinguts i ferits en les mobilitzacions arran de la sentencia: balanç actualitzat. Recuperado de: https://beteve.cat/societat/detinguts-ferits-mobilitzacions-sentencia-proces/.

Cascón, Paco (2000) ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de pedagogía*, nº 287, p. 57-60.

Cascón, Paco (2003) Acción directa noviolenta y desobediencia civil. *Revista Illacrua*, nº 92, p. 1-6.

Catalunya. Ley 19/2017, de 6 de septiembre, del referéndum de autodeterminación. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. Recuperado de: https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=796531&language=ca_ES.

Centro de Estudios de Opinión (2019) *Encuesta «Percepción sobre el debate territorial en España. 2019»*. Recuperado de: http://upceo.ceo.gencat.cat/wsceop/7368/Dosier%20de%20prensa%20-952.pdf.

Centro de Investigaciones Sociológicas (2019). *Percepción de los principales problemas de España.* Recuperado de *http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/indicadores/documentos_html/TresProblemas.html* [Consultado el 1 de diciembre de 2019].

CNN (2017) *Resultado de referéndum en Cataluña sumerge a España en una profunda crisis política*. Recuperado de: https://cnnespanol.cnn.com/2017/10/02/resultado-de-referendum-en-cataluna-sumerge-a-espana-en-una-profunda-crisis-politica/.

Comisión Europea (2017) *Statement on the events in Catalonia*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/STATEMENT_17_3626.

Consejo de Europa (2019) *Commissioner urges Spain to ensure that the Law on Citizens' Safety upholds the rights to freedom of expression and freedom of peaceful assembly*. Recuperado de: https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/commissioner-urges-spain-to-ensure-that-the-law-on-citizens-safety-upholds-the-rights-to-freedom-of-expression-and-freedom-of-peaceful-assembly.

Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals (2019a) *9 detinguts vinculats als CDR, investigats per terririsme, rebel·lió i tinença d'explosius*. Recuperado de: https://www.ccma.cat/324/nou-detinguts-en-una-operacio-de-la-guardia-civil-contra-lindependentisme/noticia/2949614/.

Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals (2019b) *El jutge manté en presó preventiva els 4 CDR a qui es va anul·lar l'ordre de presó*. Recuperado de: https://www.ccma.cat/324/quatre-cdr-detinguts-en-loperacio-judes-declaren-despres-danullar-se-lordre-de-preso/noticia/2964705/.

De Sousa Santos, Boaventura (2010) *Epistemologías del Sur*, México, Siglo XXI.

El Confidencial (2019) Marlaska anuncia que se está investigando a los promotores de Tsunami Democrátic. Recuperado de: https://www.elconfidencial.com/espana/cataluna/2019-10-15/marlaska-investigando-promotores-tsunami-democratic_2283152/.

El País (2015) «Quizá fue un error». Recuperado de: https://elpais.com/ccaa/2015/04/09/catalunya/1428613273_193125.html.

El País (2019) «Sentencia del 'procés': hubo «episodios de violencia», pero insuficientes para la rebelión». Recuperado de: https://elpais.com/politica/2019/10/14/actualidad/1571036814_038858.html.

Escola de Cultura de Pau (2008) «La Cultura de Pau a les ciutats», en *Diplomàcia municipal i altres iniciatives dels governs locals per construir la pau*, nº 2, p. 4. Recuperado de: https://escolapau.uab.cat/municipisipau/municipis/idees2_cultura_de_pau.pdf.

Escola de Cultura de Pau (2013) *Alerta 2013! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. Barcelona: Icaria. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/alertaspa/alertaspa_a2013.pdf.

Escola de Cultura de Pau (2018) *Alerta 2018! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, Barcelona, Icaria. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/alertaspa/alertaspa_a2018.pdf.

Escola de Cultura de Pau (s.f.) Provención. Recuperado de https://escolapau.uab.cat/provencion/.

España (1977) Instrumento de Ratificación de España del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, hecho en Nueva York el 19 de diciembre de 1966. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 103, de 30 de abril de 1977, p. 9337 a 9343. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1977-10733.

España (1978) Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de: https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf.

España (2006) Ley Orgánica 6/2006 de 19 de julio. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-13087.

España (2014) Ley 10/2014, de 26 de septiembre. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-2743-consolidado.pdf.

España (2017) Orden PRA/1034/2017. *Boletín Oficial del Estado.* Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2017-12328.

Galtung, Johan (1993) Los fundamentos de los estudios sobre la paz. En Rubio, Ana [ed.]. *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 15-45.

Galtung, Johan (1998) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Gernika, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Galtung, Johan (2003a) *Violencia Cultural*, Guernika-Lumo, Gernika Gogoratuz.

Galtung, Johan (2003b) *La paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Gernika Gogoratus.

Galtung, Johan (2007) Peace by peaceful conflict transformation – the TRANSCEND approach. En: Webel, Ch. Galtung, Johan (dir.) *Handbook of Peace and Conflict Studies*, New York, Routledge.

Galtung, Johan (2011) Peace and Conflict Studies as a Political Activity. En: Matyók, Thomas; Senehi, Jessica y Byrne, Sean [eds.] *Critical Issues in Peace and Conflict Studies: Theory, Practice, and Pedagogy*, Plymouth, Lexington Books.

Hueso, Vicente (2000) Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de estrategia*, nº 111, pp. 125-159. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=595158.

Humans Rights Watch (2017) *Spain: Police Used Excessive Force in Catalonia*. Recuperado de: https://www.hrw.org/news/2017/10/12/spain-police-used-excessive-force-catalonia. También disponible en: https://www.hrw.org/es/news/2017/10/12/espana-la-policia-utilizo-la-fuerza-de-manera-excesiva-en-cataluna.

International Trial Watch (2019) Comunicado de prensa 03 de junio de 2019: Valoraciones del Juicio 1-O (Semana 16). Recuperado de: https://internationaltrialwatch.org/wp-content/uploads/2019/06/20190603_Comunicado-de-prensa_Semana-16.pdf.

Jiménez Bautista, Francisco (2011) *Racionalidad pacífica: Una introducción a los Estudios para la paz*, Madrid, Dykinson, Colección Paz y Conflictos.

Jiménez Bautista, Francisco (2016) Paz intercultural. Europa, buscando su identidad, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 9(1), p. 13-45.

Jiménez Bautista, Francisco (2017) Paz ecológica y Paz gaia: Nuevas formas de construcción de paz, *Revista de Cultura de Paz*, Vol. 1, p. 7-29.

Jiménez Bautista, Francisco (2019) Una educación social que busca una cultura de paz, *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, nº 72, p. 13-34.

La Vanguardia (2017) Cronología del 20-S, el día en que se ha acelerado la crisis catalana. Recuperado de: https://www.lavanguardia.com/politica/20170920/431423116122/cronologia-20s-inflexion-referendum-1-o.html.

Office of the High Comissioner for Human Rights (2017) *Comment by the UN High Commissioner for Human Rights Zeid Ra'ad Al Hussein on the situation in Catalonia, Spain*. Recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=22192&LangID=E.

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (2019). Opiniones aprobadas por el Grupo de Trabajo sobre la Detención Arbitraria en su 84º período de sesiones (24 de abril a 3 de mayo de 2019)- Opinión núm. 6/2019, relativa a Jordi Cuixart i Navarro, Jordi Sánchez i Picanyol y Oriol Junqueras i Vies (España). Recuperado de: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/158/78/PDF/G1915878.pdf?OpenElement.

Palou-Loverdos, Jordi (2017) *Violación de derechos civiles y políticos: Cataluña. Septiembre y Octubre 2017*. Recuperado de: http://www.lafede.cat/wp-content/uploads/2018/03/informe_drets_humans_1oct.pdf.

Público (2019) *La Junta Electoral prohíbe que Catalunya Ràdio y TV3 digan 'presos políticos' y 'exilio'*. Recuperado de: https://www.publico.es/politica/junta-electoral-prohibe-catalunya-radio-y-tv3-digan-presos-politicos-y-exilio.html.

Pujol-Moix, Núria (2019) Estadística descriptiva de las personas atendidas por el Servei Català de la Salut a consecuencia de las cargas policiales del día del Referéndum de Autodeterminación de Cataluña, el 1 de octubre de 2017. Recuperado de: https://comunicats.cat/estudio-inedito-de-los-heridos-del-1o/.

Real Academia Española (2019) *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: https://dle.rae.es/.

Seminario de Educación para Paz-APDH (2000) *Educar para la paz. Una propuesta posible*, Madrid, Catarata. Recuperado de: https://escolapau.uab.cat/paz/.

Tsunami Democràtic (2019) Directrius de la noviolència. Recuperado de: https://tsdem.gitlab.io/noviolencia.html.

Vilaweb (2019) *Alerta Solidària sospita que als detinguts del 23-S els apliquen el règim FIES*. Recuperado de: https://www.vilaweb.cat/noticies/alerta-solidaria-sospita-que-als-detinguts-del-23-s-sels-aplica-el-regim-fies/.

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 06/05/2019 Aceptado: 30/10/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Labèrnia, Aina (2019) Aproximación al conflicto catalán desde la cultura de paz, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 57-73.

Sobre el autor • About the Author

Aina Labèrnia es profesora investigadora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull (FESTSPT, URL, España). Es doctora por la Universidad Pompeu Fabra en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe. Es profesora y directora del máster de Desarrollo, Cooperación y Acción Comunitaria (FESTSPT, URL), así como directora de la revista *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa* y de la colección de libros «Universidad y Acción Socioeducativa». Sus intereses de investigación incluyen cooperación al desarrollo, interculturalidad, mediación, construcción de paz y derechos humanos.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Inclusión de la diversidad sexual para una cultura de paz en las organizaciones: un estudio en Ecuador

Inclusion of sexual diversity for a culture of peace in organizations: A study in Ecuador

Sara Corlett
Departamento de Psicología Social. Universidad de Sevilla, España
slcorlett@us.es

Donatella Di Marco
Departamento de Psicología Social. Universidad de Sevilla, España
Instituto Universitário de Lisboa, Portugal
ddimarco@us.es

Alicia Arenas
Departamento de Psicología Social. Universidad de Sevilla, España
aarenas@us.es

Abstract

Despite legislative and social advances for the inclusion of lesbian, gay, bisexual, transgender and intersex (LGBTI) individuals in Ecuadorian society, LGBTI individuals continue to face discrimination in the workplace. Faced with this situation, organizations have a responsibility to implement practices capable of restraining discrimination and violence and of promoting a culture of peace. This study proposes a series of inclusion measures based on information provided by 15 Ecuadorian lesbian, gay and bisexual (LGB) workers. Thus, we propose that by means of recruitment processes that attract diversity, training workshops to reduce prejudices and stereotypes, socialization events for workers, greater participation of LGB individuals and the establishment of anti-discrimination norms, it is possible to conceive a culture of inclusion of diversity in which there is a peaceful coexistence among workers, regardless of their sexual identity.

Keywords: Inclusion; LGB; Culture; Diversity; Practices; Peace.

Resumen

A pesar de los avances legislativos y sociales para la inclusión de las personas lesbianas, *gays*, bisexuales, transexuales e intersexuales (LGBTI) en la sociedad ecuatoriana, éstas siguen siendo objeto de discriminación en el entorno laboral. Ante esta situación, las organizaciones tienen la responsabilidad de implantar prácticas que sean capaces de frenar la discriminación y la violencia y de promover una cultura de paz. Este estudio propone una serie de medidas de inclusión a partir de la información proporcionada por 15 trabajadores/as lesbianas, *gays* y bisexuales (LGB) ecuatorianos. Así, planteamos que mediante procesos de reclutamiento que atraigan a la diversidad, talleres de formación para reducir prejuicios y estereotipos, eventos de socialización entre trabajadores, una mayor participación de las personas LGB y el establecimiento de normas antidiscriminación, es posible concebir una cultura de inclusión de la diversidad en la que exista una convivencia pacífica entre trabajadores, con independencia de su identidad sexual.

Palabras clave: inclusión; LGB; cultura; diversidad; prácticas; paz

1. Introducción

Como reflejo de un mundo globalizado, las organizaciones son cada vez más diversas demográficamente. Una consecuencia perniciosa del aumento en la diversidad demográfica es la estigmatización y consecuente discriminación hacia minorías por parte de los grupos dominantes (Major y O'Brien, 2005), la cual atenta contra la armonía entre trabajadores y su bienestar. Para evitar conflictos y garantizar entornos de trabajo pacíficos, las organizaciones tienen el cometido de promover medidas y prácticas de inclusión efectivas.

La inclusión de diferentes minorías está aún por suceder, a pesar de los avances políticos y sociales en Ecuador para la protección e integración de éstas en la sociedad ecuatoriana (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017). Concretamente, la discriminación hacia minorías sexuales y de género (i.e., personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales; LGBTI) está completamente extendida en la sociedad latinoamericana (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015) donde en Ecuador, el país de origen de los participantes del presente estudio, un 43,8% de personas LGBTI declaran haber experimentado discriminación en el trabajo (Gómez et al., 2013). La literatura científica, por su parte, apunta en la misma dirección, mostrando que los trabajadores LGBTI son receptores de comportamientos negativos tanto abiertos (e.g., acoso verbal, violencia contra la propiedad) como sutiles (e.g., bromas, aislamiento social) en el trabajo por razón de su identidad sexual y de género (Croteau, 1996; Di Marco, Hoel, Arenas y Munduate, 2018; Ragins, 2004).

La discriminación en el trabajo puede reducirse con leyes y políticas antidiscriminación (Cortina, 2008; Hebl, Cheng y Ng, 2020), pero también con prácticas que promuevan una *cultura organizacional inclusiva*, esto es, entornos de trabajo en los que las personas diversas, como son las personas LGBTI son respetadas, valoradas y escuchadas (Bell, Özbilgin, Beauregard y Sürgevil, 2011; Roberson, 2019). La promoción de una cultura organizacional inclusiva está relacionada con el fomento de una *cultura de paz*, en la medida en que las organizaciones tienen sus propias normas sociales y maneras de proceder (i.e., tienen su propia *cultura*), y éstas se pueden moldear para crear un entorno justo, respetuoso y donde es posible la convivencia entre trabajadores con independencia de su estatus social. Así, mediante estrategias organizativas que promocionen culturas inclusivas, las organizaciones pueden beneficiarse de los resultados positivos (e.g., mayores niveles de satisfacción en el trabajo, compromiso organizacional, rendimiento) que conlleva la gestión efectiva de equipos diversos (Hossain, Atif, Ahmed y Mia, 2019; Hwang y Hopkins, 2012; Pitts, 2009).

Aunque en las últimas décadas los investigadores se han esforzado por comprender las experiencias de los trabajadores LGBTI y las organizaciones por impulsar estrategias para reducir su discriminación (Hebl *et al.,* 2020; Kersley *et al.,* 2007), la literatura muestra que éstas no resuelven los problemas del día a día de los trabajadores LGBTI, los cuales no suelen ser incluidos en el proceso de toma de decisiones (Krentz *et al.,* 2019). Dado que la discriminación contra personas LGBTI en el entrono laboral continúa sucediendo y conociendo que las prácticas de inclusión de la diversidad no son percibidas como eficaces por parte de las minorías (Krentz *et al.,* 2019), este estudio pretende proponer una serie de buenas prácticas para la inclusión real de las personas LGB en el entorno laboral partiendo de la información proporcionada por esta población en un estudio cualitativo.

1.1. Discriminación y ruptura de la convivencia en el ámbito laboral

Las personas LGB son estigmatizadas por poseer una orientación sexual diferente a la heterosexual y, por lo tanto, no corresponder a los cánones normativos de relaciones entre hombres y mujeres (Ward y Winstanley, 2005). Como consecuencia de esta estigmatización, las personas LGB son asociadas a estereotipos negativos y pueden ser objeto de exclusión social y discriminación (Major y O'Brien, 2005) en diferentes contextos. Un contexto en el que las personas LGBTI son objeto de discriminación es el contexto laboral.

La discriminación en el trabajo se produce cuando personas pertenecientes a grupos sociales minoritarios son puestas en una situación de desventaja con respecto a otros grupos (Dipboye y Halverson, 2004) y puede tomar diferentes formas. En esta línea, Jones et al. (2016) distinguen entre discriminación abierta y sutil. La discriminación *abierta* la conforman comportamientos negativos visibles, claramente identificables y con una intención clara de hacer daño a la persona estigmatizada (e.g., comentarios denigrantes, agresiones físicas, despido). La discriminación *sutil*, por su parte, se refiere a comportamientos discriminatorios inconscientes o con intenciones ambiguas que se dan a través de interacciones del día a día (e.g., bromas, microagresiones, carga excesiva e injustificada de trabajo). Además, la discriminación en el trabajo puede darse de manera *formal*, si es la organización la que discrimina mediante sus estructuras y procesos (e.g., reclutamiento, promoción) o *interpersonal*, si los comportamientos negativos se producen por medio de interacciones sociales entre trabajadores.

Los comportamientos discriminatorios, en cualquiera de sus formas, tienen un impacto negativo tanto en los individuos como en las organizaciones. En este sentido, un meta-análisis (Jones et al., 2016) mostró que la percepción de ser objeto de discriminación en el lugar de trabajo impacta negativamente en la salud y el bienestar psicológico de los trabajadores, reduce su satisfacción en el trabajo y limita su compromiso organizacional. Una revisión de la literatura (Ragins, 2004) con muestra de personas LGB presentó unos resultados parecidos, encontrando que la discriminación selectiva hacia personas LGB también puede aumentar la intención de abandono de aquellos trabajadores receptores de comportamientos negativos por razón de identidad sexual. Además, los efectos negativos de la discriminación no se limitan a aquellos que son objeto de ella. Schilpzand, De Pater y Erez (2014) encontraron que ser testigo de comportamientos discriminatorios en el trabajo está relacionado con un mayor afecto negativo, desgaste emocional y un peor rendimiento, entre otros resultados.

En definitiva, la discriminación hacia grupos minoritarios como son las personas LGB, además de conllevar una ruptura de la convivencia pacífica entre trabajadores, afecta al entorno de trabajo convirtiéndolo en una fuente de emociones negativas. Las organizaciones se convierten así en responsables de promover medidas de prevención, protección y control de la discriminación hacia personas LGB en el entorno laboral.

1.2. Prácticas de inclusión para un entorno laboral pacífico

Las organizaciones implementan prácticas de gestión de la diversidad como herramienta para reducir la discriminación hacia minorías en el contexto laboral (Hebl, Cheng y Ng, 2019) y así crear entornos de trabajo en los que las relaciones entre individuos sean respetuosas. Mediante estas medidas, las organizaciones pueden evitar los efectos negativos de la discriminación anteriormente mencionados, pero también beneficiarse del potencial que los equipos diversos pueden ofrecer. En este sentido, la literatura muestra que

las organizaciones con equipos de trabajo diversos y bien gestionados tienen empleados con una mayor satisfacción en el trabajo (Pitts, 2009), un mayor compromiso organizacional (Hwang y Hopkins, 2012), empleados que son más innovadores y que tienen un rendimiento organizacional superior (Hossain, Atif, Ahmed y Mia, 2019).

Las organizaciones pueden establecer medidas y prácticas organizacionales en diferentes procesos y a diferentes niveles. Por ejemplo, pueden centrarse en el *reclutamiento* para atraer a personas pertenecientes a minorías, mostrando que la organización valora la diversidad e incrementando, así, la probabilidad de que éstas sientan que encajan en la organización (Roberson, 2019). También pueden destinar sus esfuerzos en la *formación,* usualmente dirigida a reducir el sesgo intergrupal para mejorar las relaciones interpersonales y reducir el conflicto entre trabajadores. Asimismo, pueden adjudicar *mentores* a las personas pertenecientes a minorías para facilitar su desarrollo en la organización (Roberson, 2019). Sin embargo, las organizaciones se encuentran con diversas barreras que obstaculizan el éxito de sus prácticas. Así, Roberson (2019) afirma que la efectividad puede depender de la minoría a la que va dirigida, de la necesidad de las medidas o de las características personales de las personas encargadas de poner en práctica dichas estrategias, entre otras limitaciones.

Además, de estas limitaciones, es importante que las personas pertenecientes a minorías *perciban* que estas prácticas son efectivas para que tengan buenos resultados (Mor Barak et al., 2016). Un estudio sobre políticas de diversidad en las organizaciones (Krentz *et al.,* 2019) mostró que sólo el 26% empleados LGBT (n = 1622) sienten que los programas de diversidad que plantean sus organizaciones les beneficien. Igualmente, este estudio mostró que los empleados LGBT y heterosexuales no coinciden en su percepción de qué iniciativas de diversidad impactan positivamente en las experiencias diarias de los empleados LGBT, y que son generalmente heterosexuales los que toman las decisiones. Esto revela una posible inversión ineficaz de las organizaciones en medidas de diversidad y pone de manifiesto la necesidad de que las personas LGBT tengan a su disposición canales de participación mediante los cuales puedan expresar su voz para diseñar medidas que se ajusten a sus necesidades. De hecho, hay autores que destacan los canales de participación como una herramienta que puede ser usada para reducir la recurrencia de conflictos, reparar relaciones dañadas, valorar a los empleados (Bashshur y Oc, 2014) y lograr, en definitiva, la inclusión de las personas LGBT en las organizaciones (Bell *et al.,* 2011).

En conjunto, aunque las prácticas de diversidad tienen el potencial de crear entornos libres de discriminación, estas presentan limitaciones en su implantación, entre las que queremos subrayar la falta de participación de las personas LGBT en el planteamiento de medidas. Además, cabe destacar que la mayor parte de los estudios que examinan la efectividad de las medidas de inclusión en las organizaciones se han llevado a cabo en EE. UU. y Europa, donde el nivel de aceptación de las personas LGBT puede ser diferente al de otros países. Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio propone una serie de prácticas que parten de las necesidades expresadas por empleados LGB y los problemas que afrontan en su día a día en el trabajo como consecuencia de su estigmatización en el contexto de Ecuador.

1.3. El contexto ecuatoriano en cuestiones de diversidad sexual y de género

Ecuador ha hecho grandes esfuerzos legales y políticos para la inclusión de las personas LGBT en la sociedad desde la despenalización de la homosexualidad en 1997. Así, es con la Constitución de 2008 que en el Estado de Ecuador se exige de manera explícita el respeto de las personas LGBTI mediante la prohibición de la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género y se conceden derechos a estas minorías permitiendo la unión civil entre personas del mismo sexo. También recientemente se creó el Consejo Nacional para la Igualdad de Género que vela por la igualdad y protección de las personas LGBTI en Ecuador mediante su seguimiento y observación (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2019). El Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 ecuatoriano, por su parte, plantea como uno de sus objetivos prioritarios para 2021 «erradicar el porcentaje de las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexuales, travestis, intersexuales y queer (LGBTTTIQ) que han vivido algún tipo de discriminación por su orientación sexual e identidad de género» (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017, p. 63), reconociendo que éstas han sido objeto de discriminación y violencia a lo largo de su historia.

A pesar de los recientes avances, y como se ha indicado anteriormente, las personas LGBT siguen siendo objeto de discriminación en diferentes contextos en Ecuador. El informe más actual hasta la fecha (Gómez et al., 2013) indica que las personas LGBTI son objeto de discriminación tanto en espacios públicos (e.g., parques, calles, plazas) como privados (e.g., restaurantes, casas, comercios), con un porcentaje de casos de 55.8% y 50.5%, respectivamente. Además, destacamos que, en el ámbito laboral, que es el contexto bajo estudio de este trabajo, las personas LGBTI declaran haber experimentado discriminación (43.8%), exclusión (27.6%) y, en algunos casos, violencia (22%) (Gómez *et al*., 2013).

Factores culturales propios de la sociedad ecuatoriana pueden estar dificultando la completa inclusión de las personas LGB en el trabajo. En un estudio con trabajadores LGB ecuatorianos se detectaron factores como la presencia de la religión o la existencia de normas de género rígidas que pueden promover y mantener los estereotipos y prejuicios existentes con respecto a las personas LGBTI (Corlett, Di Marco y Arenas, 2019). El presente estudio cualitativo tiene en cuenta el contexto de los participantes, los cuales proponen medidas que pueden ser apropiadas en su contexto sociocultural. De este modo, pretendemos explorar las medidas que los trabajadores LGB perciben como efectivas para fomentar una cultura organizacional de inclusión y de paz en el contexto de Ecuador.

2. Metodología

2.1. Participantes

Quince personas de Ecuador, de 20 a 37 años, que estaban trabajando o habían trabajado en los últimos 6 meses y que se identifican como lesbianas, gays o bisexuales participaron en este estudio. Las personas transgénero no han sido incluidas en este estudio dado que, aunque pueden compartir algunas experiencias con las personas LGB, hay otras experiencias que se derivan de su transición de género que son específicas de esta población y que, consideramos, pueden requerir medidas diferentes por parte de las organizaciones (McFadden, 2005). La edad promedio de los participantes es de 26.6 años (*DT*= 4.03), ocho participantes se identifican como mujeres y siete como hombres y la permanencia en su

puesto de trabajo es de 14.93 meses (i.e., 1 año y 3 meses) de media (*DT* = 13.4). Fueron recogidos datos demográficos de los participantes tales como la edad, orientación sexual, nivel educativo, sector industrial/puesto y antigüedad en la empresa. Los datos sociodemográficos se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos sociodemográficos

Participante	Orientación sexual	Edad	Nivel educativo	Sector industrial/ puesto	Antigüedad (meses)
Patricia	Lesbiana	37	Universitario	Administración	12
Paula	Lesbiana	20	Universitario	Hostelería	24
Eduardo	Gay	24	Universitario	Administración	4
Rubén	Gay	26	Universitario	Educación	36
Enrique	Gay	27	Universitario	Administración	36
Javier	Gay	23	Universitario	Administración	8
Lucía	Bisexual	29	Universitario	Yoga y Diseño	5
David	Gay	31	Universitario	Artes	-
Belén	Lesbiana	29	Universitario	-	6
María	Lesbiana	25	Universitario	Ingeniería	6
Carlos	Gay	24	Universitario	Hostelería y Educación	5
Elena	Lesbiana	26	Post-universitario	Gestión cultural	25
Isabel	Lesbiana	23	Universitario	Administración	1
Lucas	Gay	28	Universitario	Administración	36
Alicia	Lesbiana	27	Secundario	Belleza	5

Nota: se han utilizado pseudónimos con el fin de proteger la identidad de los participantes

2.2. Recogida de datos

La información proporcionada por los participantes fue recogida mediante entrevistas semi-estructuradas que fueron llevadas a cabo por una de las autoras de este estudio. Los participantes fueron reclutados por muestreo de bola de nieve, una técnica que ha demostrado ser útil para alcanzar poblaciones ocultas (Miles, Huberman y Saldaña, 2014). De esta manera, se solicitó a una representante de la población LGTB en Loja (Ecuador) que difundiese el estudio entre las personas de su red social que cumplieran con los criterios de inclusión. Esta difusión permitió incrementar la muestra a medida que los participantes lo compartían también con sus redes sociales. Las entrevistas se desarrollaron cara a cara, en lugares no relacionados con el trabajo (e.g., cafeterías, restaurantes) elegidos por los

participantes y fueron registradas con una grabadora de voz con previo consentimiento. La recogida de datos fue concluida una vez la información proporcionada por los participantes no aportaba conocimientos novedosos al estudio (i.e., saturación de información).

2.3. Análisis de datos

Una vez recogidos los datos, estos fueron transcritos de forma literal y analizados mediante un *análisis temático*. El análisis temático es un método de análisis cualitativo que trata de identificar y describir patrones de información en datos de tipo cualitativo (Braun y Clarke, 2006). Este enfoque cualitativo se consideró apropiado, ya que nos proporciona una visión integral y contextualizada de las experiencias subjetivas de los trabajadores LGB y una mejor comprensión de cómo éstos vinculan sus experiencias a las medidas propuestas (Bogdan y Bilken, 1998).

Las piezas de información que resultaran relevantes, interesantes, o que se repitieran a lo largo de las entrevistas, fueron identificadas y vinculadas a códigos. Los códigos que estaban relacionados entre sí fueron, a su vez, agrupados en temas, que representan los tipos de intervenciones que han mencionado los participantes de este estudio. De esta manera, la unificación de códigos resultó en 4 grupos de medidas: *visibilidad y formación*; *eventos de socialización*; *apoyo en la supervisión;* y *políticas antidiscriminación*. El análisis de la información proporcionada fue llevado a cabo con la asistencia del software de análisis cualitativo Atlas.ti 8.

3. Resultados

Como se ha mencionado anteriormente, los participantes de este estudio propusieron 4 grupos de medidas que podrían mejorar su situación y la de otras personas LGB en el trabajo, entre los que encontramos la promoción de la visibilidad de las personas LGB y la formación de los trabajadores en diversidad sexual; la organización de eventos de socialización entre trabajadores del mismo equipo; el rol del supervisor para dar apoyo y fomentar la participación de los trabajadores LGB; y la implantación de políticas de no-discriminación para la protección de trabajadores LGB. La mayor parte de los participantes de este estudio expresaron que poseer una identidad sexual diferente a la heterosexual en Ecuador complicaba su experiencia en el trabajo. Algunos declararon haber sido objeto de comportamientos discriminatorios por parte de compañeros de trabajo y supervisores. Otros, para evitar la discriminación, preferían mantener su identidad sexual oculta, resultando en ocasiones en un mayor aislamiento y un peor bienestar en el trabajo. Debido a sus experiencias negativas, los participantes expresan que las organizaciones y los trabajadores deben poner recursos y esfuerzos para enriquecer la convivencia entre trabajadores LGB y heterosexuales en el lugar de trabajo.

La mayor parte de los participantes mencionaron la *visibilidad y la formación* acerca de las personas LGB como vía para conseguir la normalización de este grupo en el trabajo. Algunas formas de visibilizar que han sido mencionadas por los participantes son la organización de eventos o el uso de señales físicas como banderas, tal y como Carlos (24 años) comenta: «Haría tal vez un día del orgullo [en el trabajo], poner algunas banderitas o algo así (...) Es normal y no tiene nada del otro mundo.» En esta línea, otra manera de visibilizar a las personas LGB mencionada por algunos participantes es la educación, como Rubén (26 años) comenta:

> Habría que (...) visibilizar que las personas gays son iguales que las otras personas. Lo hay que hacer con charlas, con capacitaciones, con talleres, con algo, y tratar de cambiar eso. Pero (...) también entender que las otras personas tienen que estar predispuestas [a hacerlo] y aceptarlo. Porque, (...) si yo no estoy predispuesto a cambiar, no lo voy a hacer (Rubén, 26 años).

La formación, concienciación y educación en materia de diversidad sexual se mencionaron de manera generalizada como una herramienta para visibilizar, pero también prevenir la discriminación y promover un ambiente de trabajo positivo. Rubén también comenta que aquellos que reciben la formación deben estar dispuestos a acoger este tipo de talleres como requisito para conseguir un cambio real en ellos. Con esto quizás Rubén se esté refiriendo a las posibles barreras (e.g., resistencia al cambio, resistencia a la temática) que habría que romper para impartir formaciones de este tipo. Sobre los talleres de formación, la participante Patricia (37 años) añade lo siguiente:

> Que no sólo sean homosexuales, sino también se involucrara gente hetero para que también entiendan la otra posición y también aprendan. También es bueno que [vean] el otro punto de vista. Y de ahí yo creo que entenderse todos, aceptarse, respetarse, porque yo creo que es muy importante el respeto. Yo creo que tenemos que primero empaparnos bien sobre el tema para poder concienciar a la gente, que entiendan, porque aquí falta mucho de saber sobre este tema (Patricia, 37 años).

En la anterior cita, Patricia pone el foco en el respeto mutuo como resultado esperado de las medidas que vayan a ser implantadas en la organización. Además, subraya de nuevo la falta de conocimiento acerca de las personas LGB y comenta la necesidad de formar a los trabajadores para que conozcan diferentes maneras de vivir. Es posible que las personas LGB consideren que los estereotipos y prejuicios que existen alrededor de ellos se pueden romper mediante su reconocimiento y la adquisición de información nueva. En relación a la información disponible sobre las minorías sexuales, puede ser que, independientemente de los avances legislativos, la realidad de las personas LGB siga siendo tabú en Ecuador y se mantenga relegada al ámbito privado, lo cual dificultaría el conocimiento y la normalización de sus experiencias. Como ilustración de esta idea, Lucía expresa:

> Las personas del grupo LGBT necesitamos respetar bastante la cultura del lugar en el que estamos. Con respecto a eso (...) yo me he privado muchas veces de expresar besos en público. (...) Todos tenemos muchas formas diferentes de verlo (...) y de acuerdo también a la carga religiosa, de prejuicios y de la familia de donde venimos, unas personas van a tomarlo muy tranquilas y [para otras personas] va a ser muy fuerte, a pesar de la motivación y de [su] socialización. Pero, al menos, que quede claro el respeto de ambas partes (...) que podamos fluir dentro del entorno lo más respetablemente posible (Lucía, 29 años).

Lucía destaca que hay factores de la cultura, como la religión, que fomentan los prejuicios y hacen más complicada la normalización de las personas LGB y subraya de nuevo la necesidad del respeto de ambas partes para una convivencia pacífica. Al igual que Lucía menciona la socialización previa como límite para la inclusión, hay participantes que proponen precisamente la organización de *eventos de socialización* entre trabajadores LGB y heterosexuales para acabar con la desinformación:

> Las personas deberían (...) saber distinguir quién es quien. Obviamente tener actividades de salir a tomar un café o hacer un cumpleaños, cosas por el estilo es una forma como de irse conociendo. Entonces (...) nos vamos conociendo, [van] viendo cómo eres y cómo son [el resto]. Eso sería: [construir] confianza (David, 31 años).

David propone que organizando eventos en los que los trabajadores se puedan conocer podría contribuir a la construcción de confianza entre ellos. Esto supone un paso más en la normalización de las personas LGB, desde el conocimiento teórico de la diversidad sexual, a la humanización y convivencia respetuosa entre trabajadores mediante la interacción social.

También hay participantes que destacan el rol del *apoyo en la supervisión* para el bienestar de las personas LGB:

> [Haría] algo similar a lo que yo hago: darles la apertura. Uno como jefe tiene que (...) pensar que el personal le va a funcionar mejor si se siente mejor. Entonces, uno tiene que saber jugar la parte emocional, adentrarse más en ello porque de esa manera uno hace que esa persona se comprometa más con el trabajo (Lucas, 28 años).

Lucas plantea que los supervisores deben escuchar a los trabajadores LGB. En su entrevista, Lucas, que ocupa un puesto de supervisión, comenta que es importante construir confianza para que los trabajadores puedan expresarse y puedan comentar sus preocupaciones en el trabajo. Con esto, Lucas puede estar hablando de fomentar la participación de trabajadores LGB y el apoyo emocional a estos.

Aunque la mayor parte de los participantes muestran una preferencia por intervenciones de promoción como las descritas anteriormente, un participante propuso una medida más relacionada con la implementación de *políticas antidiscriminación* para la prevención de conductas discriminatorias:

> [Yo impondría] normas de no burla. Lamentablemente (...) si aquí no te sancionan, (...) pues tú nunca vas a dejar de hacerlo (...). Por medio de sanciones, amonestaciones, llamadas de atención que, de cierto modo, es la manera como uno puede tratar de reducir la torpeza. Porque eso es simplemente torpeza de la gente que se burla (Lucas, 28 años).

En la cita anterior, Lucas explica que sin un sistema capaz de controlar y sancionar las conductas negativas hacia las personas LGB no es posible la convivencia pacífica. Además, declara que este sistema serviría para reducir la torpeza de aquellos que «se burlan», poniendo una vez más la causa de estas conductas en la ignorancia y el desconocimiento que existe sobre la diversidad sexual en Ecuador.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran propuestas de medidas que 15 trabajadores LGB ecuatorianos consideran efectivas para su inclusión, bienestar y para mejorar las relaciones interpersonales en el trabajo. Así, los participantes mencionan la promoción de la visibilidad del colectivo de personas LGBT, la organización de talleres de formación en materia de diversidad sexual, los eventos de socialización y la implantación de políticas de no-discriminación en las organizaciones como potenciales medidas para la promoción de una cultura inclusiva y de paz.

Algunos participantes de este estudio consideran que visibilizar a las personas LGB en el trabajo puede ser una medida que mejore su situación. En los últimos años se ha producido un gran avance en términos de visibilidad de las personas LGBT, que cada vez se ven más representadas en los medios de comunicación (Nolke, 2017), desplazando así su imagen desde el ámbito privado a la esfera pública. En el entorno laboral, las organizaciones también comienzan a mencionar a las personas LGBT de manera directa o indirecta en sus *ofertas de trabajo y páginas webs* (Beauregard, Arevshatian, Booth y Whittle, 2018). Mencionar la diversidad en sus páginas, además de hacer la labor de reconocer y hacer visibles a determinadas minorías, funciona como una herramienta de atracción del talento, puesto que las minorías tienden a sentirse atraídas por organizaciones que valoran la diversidad, y los portales de empleo pueden actuar como un indicador de la cultura de inclusión de las organizaciones (Ng y Burke, 2005).

Otros autores proponen que para visibilizar a las personas LGB, las organizaciones deben poner a disposición de sus empleados *mecanismos de participación* (Beauregard *et al.,* 2018; Bell et al., 2011). Estos mecanismos de participación permitirían a las organizaciones escuchar las voces hasta ahora invisibles de las personas LGB, posibilitando la modificación del estatus quo de las organizaciones que quieren fomentar una cultura de inclusión (Bashshur y Oc, 2014). Además, los mecanismos de participación no sólo tienen el potencial de visibilizar a los trabajadores LGB, sino que pueden ser utilizados para que éstos participen en la creación de prácticas de inclusión o para resolver conflictos basados en discriminación de manera constructiva, alejando su resolución de la vía judicial (Bell *et al*., 2011). En el caso de utilizarse como método de resolución de conflictos, los mecanismos de participación deben garantizar el anonimato de las personas LGB y fomentar un entorno seguro y de confianza en el que las personas LGB puedan expresarse sin miedo a ser objeto de represalias (Bell *et al*., 2011; Cortina y Magley, 2003). Además, cuando la participación es directa, es decir, es fruto de un contacto directo el trabajador y su supervisor, también sirve para que los supervisores puedan dar apoyo emocional y crear un clima de confianza (Obi y Bollen, 2017), como han comentado participantes de este estudio. Según Obi y Bollen (2017), el apoyo por parte de supervisores es «un medio esencial para poner en práctica la inclusión» (Oby y Bollen, 2017, p. 247).

Otra medida que mencionan los participantes de este estudio, que puede también contribuir a la visibilidad de las personas LGB, es la formación. La *formación* ha sido ampliamente utilizada para acabar con los estereotipos y prejuicios relacionados con distintas minorías para así reducir la discriminación (Roberson, 2019). Este tipo de medidas son más efectivas cuando se centran en un grupo específico (e.g., personas LGB) frente a otras que tratan la diversidad incluyendo a diferentes minorías (e.g., raza, género, identidad sexual). Además, cuando las formaciones están dirigidas a la reducción de sesgos hacia grupos politizados, como es el grupo de personas LGB, las personas que reciben la formación pueden reaccionar de manera negativa al interpretar que su sistema de valores está siendo amenazado (Kaplan, 2006). En esta misma línea, una revisión de intervenciones para reducir la homofobia (Bartos y Hegarty, 2019) encontró que las personas que reciben la formación en ocasiones muestran rechazo hacia este tipo de medidas, expresando que su contexto social o cultural no está aún preparado. Para evitar esta reacción y poder así alcanzar el objetivo de eliminar prejuicios y estereotipos negativos, Berkuzova, Jehn y

Spell (2012) sugieren que las formaciones estén enfocadas en sensibilizar e informar acerca de la temática y no en cambiar la conducta de los trabajadores. Esto podría ser especialmente relevante en el caso de países donde existe una alta presencia de la religión (Bartos y Hegarty, 2018; Berkuzova *et al.,* 2012; Kaplan, 2006), como en el país de los participantes de este estudio, que declaran ser religiosos en su mayoría y estar rodeados de trabajadores que también lo son. De hecho, esta limitación ha sido mencionada por algunos participantes y ha sido reflejada en una de las citas de este artículo.

Organizar encuentros donde trabajadores heterosexuales y LGB puedan estar en contacto y conocerse es también una medida propuesta por los participantes. La literatura muestra, de hecho, que el *contacto entre grupos* reduce el prejuicio (Pettigrew y Tropp, 2008). Cuando personas que pertenecen a grupos diferentes comparten experiencias positivas, hay un aumento de la empatía, las personas son más capaces de ponerse en el lugar del otro, se amplía el conocimiento acerca del otro grupo y se reduce la ansiedad que provoca el contacto con el exogrupo (Pettigrew y Tropp, 2008). Así, un metaanálisis mostró que el contacto entre personas LGB y heterosexuales es efectivo para reducir el prejuicio de las personas heterosexuales hacia las primeras (Bartoş, Berger y Hegarty, 2014). Otro metaanálisis encontró los mismos resultados (Smith, Axelton y Saucier, 2009) y, además, mostró que cuando los estudios eran llevados a cabo en los Estados Unidos versus otros países la relación entre contacto y prejuicio era más fuerte. Esto puede indicar, de nuevo, que el país en el que se llevan a cabo las intervenciones es un aspecto a tener en cuenta puesto que su efectividad puede verse influida por factores culturales.

Por último, también se propuso implantar *políticas antidiscriminación* para frenar comportamientos discriminatorios. La literatura muestra que, mientras que las políticas que prohíben el comportamiento sesgado hacia determinados grupos en las organizaciones son capaces de frenar la discriminación explícita, otros comportamientos más sutiles son difíciles de limitar (Cortina, 2008). La expresión del prejuicio hacia los trabajadores LGB puede depender del contexto sociocultural y las normas sociales existentes en la organización (Corlett *et al*., 2019; Cortina, 2008). Así, mientras hay países en los que la discriminación explícita hacia personas LGB está socialmente castigada y en los que existe una «presión social» capaz de frenarla en cierta medida, hay otros países, como Ecuador, donde existe más tolerancia hacia estas conductas permitiendo que se mantengan (Corlett *et al*., 2019). En el caso del contexto organizacional, unas normas sociales implícitas o unas políticas explícitas bien reforzadas que castiguen los comportamientos discriminatorios podrían ser efectivos para reducir la discriminación abierta hacia los trabajadores LGB (Cortina 2008). En cualquier caso, como las conductas discriminatorias abiertas no son las únicas formas en las que la discriminación tiene lugar, también serían necesarias otro tipo de medidas capaces de frenar comportamientos discriminatorios que no son tan fáciles de identificar por su naturaleza sutil, como las mencionadas anteriormente.

La Tabla 2 muestra un resumen de las prácticas que se derivan de las sugerencias de los participantes y que han sido presentadas en la discusión de este artículo. También se incluyen los resultados esperados de cada una de las prácticas que proponemos para la población a la que pertenecen los participantes.

Tabla 2. Relación de prácticas de inclusión basadas en las sugerencias de los participantes

Sugerencia participantes	**Práctica propuesta**	**Resultados esperados**
Visibilidad y formación	Reclutamiento Formación	Atracción de talento; ajuste empleado-organización (Ng y Burke, 2005). Reducción de sesgo intergrupal (Roberson, 2019); sensibilización (Berkuzova et al, 2012).
Socialización	Eventos de contacto	Empatía, reducción de la ansiedad de contacto, conocimiento (Pettigrew y Tropp, 2008); reducción de actitudes prejuiciosas (Bartos et al., 2014; Smith et al., 2009).
Apoyo en la supervisión	Participación	Inclusión de voces LGB; visibilidad; participación en toma de decisiones; resolución de conflictos (Beauregard et al, 2018; Bell et al., 2011; Cortina y Magley, 2003); apoyo social y emocional (Obi y Bollen, 2017).
Políticas antidiscriminación	Normas implícitas y explícitas	Reducción de discriminación explícita (Cortina, 2008).

Fuente: Elaboración propia

A pesar de la novedad y relevancia de este trabajo, también presenta algunas limitaciones. Una limitación está relacionada con la falta de participación de trabajadores heterosexuales. Aunque el objetivo de este estudio es proponer una serie de prácticas que se basan en las medidas que sugieren *las personas LGB,* y a pesar de que hay estudios que muestran que trabajadores LGB y heterosexuales no coinciden en las medidas que proponen (Krentz *et al.,* 2019), conocer cuáles son sus propuestas y las limitaciones percibidas por los trabajadores heterosexuales en la implantación de éstas podría dar una imagen más completa de la situación para encontrar medidas ajustadas y efectivas.

Otra limitación se plasma en que la variedad y cantidad de medidas sugeridas por los participantes es reducida. Aunque los participantes son expertos en los obstáculos que afrontan en el trabajo por su estigmatización, puede ser que no dominen las diferentes herramientas que existen para fomentar su inclusión. También es posible que perciban limitaciones importantes y difíciles de solucionar por estar enraizadas en la cultura organizacional o su contexto sociocultural, como mencionan algunos participantes, y que esto les haga entender la situación como no solucionable desde las organizaciones. Futuros estudios podrían incluir una lista de medidas para que los participantes comenten la idoneidad de cada una de ellas, analizando en conjunto las barreras que se pueden encontrar.

Además, la implementación aislada de estas medidas puede ser percibida como caótica por los trabajadores. Un ejemplo de modelo integrador para la implementación de medidas de inclusión es lo que Arenas, Di Marco, Munduate y Hoel (2017) denominan el *Ciclo de la Inclusión*. El Ciclo de la Inclusión, sugiriendo procesos de reclutamiento y selección capaces de atraer y retener a todo tipo de personas de manera justa, objetiva y libre de discriminación; acuerdos flexibles de trabajo que se ajusten a las necesidades de los tra-

bajadores; procesos de socialización y sesiones de formación que integren a las minorías y reduzcan prejuicios y estereotipos; mecanismos de compensación ajustados a las características de cada grupo; y procesos de comunicación abierta para llegar a soluciones de planes de carrera creativas e inclusivas, subraya la necesidad de construir un consenso entre las distintas partes implicadas para lograr cambios a largo plazo en las organizaciones (Arenas *et al.*, 2017). No se limita, así, a proponer una lista de buenas prácticas, sino que subraya factores a tener en cuenta, como el papel de los líderes o la participación de los trabajadores LGB en los diferentes niveles de representación, para asegurar una efectividad duradera. Siguiendo esta lógica, las medidas propuestas por los participantes de este trabajo sirven como punto de partida, pero se requieren más estudios para comprobar su efectividad.

Este estudio invita también a futuras investigaciones y organizaciones a tener en cuenta el contexto sociocultural en el que los trabajadores se encuentran inmersos para estudiar las barreras que limitan la efectividad de las prácticas e implementar prácticas de inclusión adecuadas. En esta línea, diversos autores expresan que la efectividad de las prácticas puede depender de factores culturales de cada contexto (Bartos *et al.,* 2014; Bartos y Hegarty, 2018; Berkuzova *et al.,* 2012; Kaplan, 2009; Smith *et al.,* 2009), por lo que razonamos que éstas deben adaptarse a las particularidades del contexto en el que conviven trabajadores LGB y heterosexuales. Bajo una metodología cualitativa, este estudio ha sido capaz de contextualizar las narrativas de los participantes en la cultura en la que viven, recogiendo medidas que parten de la realidad de estos trabajadores en Ecuador y algunas barreras que éstos perciben en su entorno laboral. Futuros estudios cuantitativos podrían comprobar la percepción de efectividad de estas medidas en muestras mayores de trabajadores LGB ecuatorianos.

Para concluir, queremos destacar la función que pueden realizar las prácticas de inclusión en la creación de culturas de paz en las organizaciones. Como hemos visto, la discriminación que a día de hoy existe en las organizaciones rompe con la convivencia pacífica entre trabajadores, generando emociones de enfado y miedo entre trabajadores LGB y heterosexuales (Miner y Costa, 2018). Ante esta situación, las organizaciones tienen la responsabilidad de actuar en diferentes niveles para acabar con estas situaciones de conflicto. Así, proponemos que, atrayendo a personas diversas; formando a los trabajadores para eliminar estereotipos negativos; estableciendo espacios y momentos de encuentro para acercar a trabajadores heterosexuales y LGB; proporcionando mecanismos para darles voz y visibilidad y para resolver conflictos basados en discriminación de manera constructiva; e instaurando políticas organizacionales que prohíban la discriminación y la violencia hacia la diversidad, es posible contribuir a la creación de entornos en los que los trabajadores pueden convivir en armonía y paz.

5. Referencias bibliográficas

Arenas, Alicia; Di Marco, Donatella; Munduate, Lourdes y Euwema, Martin C. (2017) *Shaping inclusive workplaces through social dialogue,* Cham, Springer

Bartoş, Sebastian E.; Berger, Israel y Hegarty, Peter (2014) Interventions to reduce sexual prejudice: A study-space analysis and meta-analytic review, *The Journal of Sex Research*, nº 51, pp. 363-382.

Bartoș, Sebastian E. y Hegarty, Peter (2018) A systematic review of qualitative research on interventions to reduce homophobia, *Journal of Homosexuality*, nº 66, pp. 1262–1286.

Bashshur, Michael R. y Oc, Burak (2014) When voice matters, *Journal of Management,* nº 41, pp. 1530–1554.

Beauregard, Alexandra T.; Arevshatian, Lilith; Booth, Jonathan E. y Whittle, Stephen (2018) Listen carefully: transgender voices in the workplace, *International Journal of Human Resource Management,* nº 29, pp. 857–884.

Bell, Myrtle P.; Özbilgin, Mustafa F.; Beauregard, Alexandra T. y Sürgevil, Olca (2011) Voice, silence, and diversity in 21st century organizations: Strategies for inclusion of gay, lesbian, bisexual, and transgender employees, *Human Resource Management,* nº 50, pp 131–146.

Bezrukova, Katerina, Jehn, Karen A. y Spell, Chester S. (2012) Reviewing diversity training: Where we have been and where we should go, *Academy of Management Learning & Education,* nº 11, pp. 207-227.

Bogdan, Robert C. y Bilken, Sari K. (1998) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Needham Heights, Allyn & Bacon.

Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2006) Using thematic analysis in Psychology, *Qualitative Research in Psychology,* nº 3, pp. 77–101.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015) *Violencia contra las personas LGBTI en América,* en http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf [Consultado el 2 de diciembre de 2019].

Consejo Nacional para la Igualdad de Género (2019) *Agenda nacional de las mujeres y personas LGBTI 2018-2021,* en https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/2018/11/Agenda_ANI.pdf [Consultado el 2 de diciembre de 2019].

Corlett, Sara; Di Marco, Donatella y Arenas, Alicia (2019) «Coming out» across cultures: Examining the experiences of Ecuadorian and Spanish LGB employees, *Current Psychology*.

Cortina, Lilia M. (2008) Unseen injustice: Incivility as modern discrimination in organizations, *Academy of Management Review,* Vol. 33(1), pp. 55-75.

Cortina, Lilia M. y Magley, Vicki J. (2003) Raising voice, risking retaliation: Events following interpersonal mistreatment in the workplace, *Journal of Occupational Health Psychology,* nº 8, pp. 247-265.

Croteau, James M. (1996) Research on the work experiences of lesbian, gay, and bisexual people: An integrative review of methodology and findings, *Journal of Vocational Behavior,* nº 48, pp. 195-209.

Di Marco, Donatella; Hoel, Helge; Arenas, Alicia y Munduate, Lourdes (2018) Workplace incivility as modern sexual prejudice, *Journal of Interpersonal Violence,* nº 33, pp. 1978-2004.

Dipboye, Robert L. y Halverson, Stefanie K. (2004) Subtle (and not so subtle) discrimination in organizations, en Griffin, Ricky W. y O'Leary-Kelly, Anne M. [eds.] *The dark side of organizational behavior*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 131-158.

Gómez, Marcelo *et al.* (2013) *Estudio de caso sobre condiciones de vida, inclusión social y cumplimiento de derechos humanos de la población LGBTI en el Ecuador* (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). En línea: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/LGBTI/Analisis_situacion_LGBTI.pdf [Consultado el 2 de diciembre de 2019].

Hebl, Mikki; Cheng, Shannon K. y Ng, Linnea C. (2020) Modern discrimination in organizations, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior,* nº 7, pp. 1-26.

Hossain, Mohammed; Atif, Muhammad; Ahmed, Ammad y Mia, Lockman (2019) Do LGBT workplace diversity policies create value for firms? *Journal of Business Ethics,* pp. 1-17.

Hwang, Jeongha y Hopkins, Karen (2012) Organizational inclusion, commitment, and turnover among child welfare workers: A multilevel mediation analysis, *Administration in Social Work,* nº 36, pp. 23-39.

Jones, Kristen P.; Peddie, Chad I.; Gilrane Veronica L.; King, Eden B. y Gray, Alexis L. (2016) Not so subtle: A meta-analytic investigation of the correlates of subtle and overt discrimination, *Journal of Management,* nº 42, pp. 1588-1613.

Kaplan, David M. (2006) Can diversity training discriminate? Backlash to lesbian, gay, and bisexual diversity initiatives, *Employee Responsibilities and Rights Journal,* nº 18, pp. 61-72.

Kersley, Barbara; Alpin, Carmen; Forth, John; Bryson, Alex; Bewley, Helen; Dixon, Gill y Oxenbridge, Sarah (2007) *Inside the workplace: first findings from the 2004 workplace employment relations survey*, Londres, Routledge.

Krentz, Matt; Dean, Justin; Garcia-Alonso, Jenn; Brooks Taplett, Frances; Tsusaka, Miki y Vaughn, Elliot (2019). *Fixing the flawed: Approach to diversity,* en http://image-src.bcg.com/Images/BCG-Fixing-the-Flawed-Approach-to-Diversity-Jan-2019-R_tcm9-212433.pdf [Consultado el 2 de diciembre de 2019].

Major, Brenda y O'Brien, Laurie T. (2005) The social psychology of stigma, *Annual Review of Psychology,* nº 56, pp. 393-421.

McFadden, Ciarán (2015) Lesbian, gay, bisexual, and transgender careers and Human Resource Development: A Systematic Literature Review, *Human Resource Development Review,* nº 14, pp. 125-162.

Miles, Matthew; Huberman, A. Michael y Saldaña, Johnny (2014) *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*, Londres, Sage.

Miner, Kathi N. y Costa, Paula L. (2018) Ambient workplace heterosexism: Implications for sexual minority and heterosexual employees, *Stress and Health,* nº 34, pp. 563–572.

Mor Barak, Michàlle; Lizano, Erica L.; Ahraemi, Kim; Duan, Lei; Rhee, Min-Kyoung; Hsiao, Hsin-Yi y Brimhall, Kim C. (2016) The promise of diversity management for climate of inclusion: A state-of-the-art review and meta-analysis, *Human Service Organizations Management, Leadership and Governance,* nº 40, pp 305-333.

Ng, Eddy S. y Burke, Ronald J. (2005) Person–organization fit and the war for talent: does diversity management make a difference? *The International Journal of Human Resource Management,* nº 16, pp. 1195-1210.

Nölke, Ana Isabel (2018) Making diversity conform? An intersectional, longitudinal analysis of LGBT-specific mainstream media advertisements, *Journal of Homosexuality,* nº 65, pp. 224–255.

Obi, Innocentina y Bollen, Katalien (2017) Inclusive HRM in West Africa? Women's religious congregations in Nigeria, en Arenas Alicia, Di Marco Donatella, Munduate Lourdes y Euwema Martin (Eds), *Shaping Inclusive Workplaces Through Social Dialogue,* Springer, Cham, pp. 239-250.

Pettigrew, Thomas F. y Tropp, Linda R. (2008) How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators, *European Journal of Social Psychology,* nº 38, pp. 922-934

Pitts, David (2009) Diversity management, job satisfaction, and performance: Evidence from U.S. federal agencies, *Public Administration Review,* nº 69, pp. 328-338.

Ragins, Belle Rose (2004). Sexual orientation in the workplace: The unique work and career experiences of gay, lesbian and bisexual workers, *Research in Personnel and Human Resources Management,* nº 23, pp. 35-120.

Roberson, Quinetta M. (2019) Diversity in the workplace: A review, synthesis, and future research agenda, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior,* nº 6, pp. 69-88.

Schilpzand, Pauline; De Pater, Irene E. y Erez, Amir (2014) Workplace incivility: A review of the literature and agenda for future research, *Journal of Organizational Behavior,* nº 37, pp. 57-88.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una vida.* En línea: https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf [Consultado el 2 de diciembre de 2019].

Smith, Sara J., Axelton, Amber M. y Saucier, Donald A. (2009) The effects of contact on sexual prejudice: A meta-analysis, *Sex Roles,* nº 61, pp. 178-191.

Ward, James y Winstanley, Diana (2005) Coming out at work: Performativity and the recognition and renegotiation of identity, *The Sociological Review,* nº 53, pp. 447–475.

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 25/06/2019 Aceptado: 10/12/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Corlett, Sara, Di Marco, Donatella, Arenas, Alicia (2019) Inclusión de la diversidad sexual para una cultura de paz en las organizaciones: un estudio en Ecuador, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 75-90.

Sobre el autor • About the Author

Sara Corlett es estudiante del Programa de Doctorado en Psicología de los Recursos Humanos por la Universidad de Sevilla y la Universidad de Valencia (España). Actualmente se especializa en el área de inclusión de grupos vulnerables en el entorno laboral, dentro de la línea de investigación de gestión del conflicto, coaliciones y conductas prosociales en contextos organizacionales.

Donatella Di Marco es Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Sevilla (España). Su trabajo de investigación se centra en cómo fomentar organizaciones inclusivas, estudiando aquellos procesos afectivos y cognitivos que puedan estar causando la exclusión de algunos colectivos vulnerables, así como el impacto que dichos procesos pueden tener en el bienestar de los/as trabajadores/as.

Alicia Arenas es Profesora Titular en el área de Psicología de las Organizaciones en la Universidad de Sevilla. Su investigación se ha centrado en los comportamientos negativos en el trabajo así como el desarrollo de estrategias preventivas y de promoción de organizaciones saludables e inclusivas. Es editora del libro 'Shaping Inclusive Workplaces through Social Dialogue' para Springer donde se muestran prácticas de recursos humanos que fomentan la inclusión en el trabajo.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Agua, tierra y paz: tribunales consuetudinarios y el patrimonio del Antropoceno

Water, land and peace: Customary courts and the heritage of the Anthropocene

Ester Massó Guijarro
Universidad de Granada, España
ester@ugr.es

Abstract

Heritage has become a crucial political instrument, which ratifies or rejects cultural objects as iceberg-symbols of social realities that are much more complex than what the patrimonial metaphor or metonymy allows us to see. Assuming this dialectically critical perspective of the *decolonized* heritage, this article proposes a comparative analysis of two very diverse types of customary jurisdiction considered of patrimonial value: on the one hand, the Tribunal de las Aguas of Valencia (or Tribunal of Water of Valencia) and the Wise Men of Murcia), and, on the other hand, the Khutas of the Zambezi in Namibia. Based on a detailed analysis that will show the similarities between ways of settling conflicts, the final objective is to address the question of why the Spanish cases have been patrimonialized by UNESCO and not the Namibian one, considering that the figure or concept of heritage, as it is conceived nowadays, allows a profound interpellation about *who we are* as cultural entities.

Key words: Intangible Heritage; Decolonial Epistemology; Anthropocene; Traditional Jurisdiction; «Tribunal de las Aguas» of Valencia and «Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia»; Namibian Khutas.

Resumen

El patrimonio ha devenido un instrumento político de primer orden, que ratifica o desestima objetos culturales como símbolos-iceberg de realidades sociales mucho más complejas de lo que nos deja ver la metáfora o metonimia patrimonial. Asumiendo esta perspectiva dialécticamente crítica del patrimonio *descolonizado*, este artículo propone un análisis comparado de dos tipos muy diversos de jurisdicción consuetudinaria considerada de valor patrimonial: el Tribunal de las Aguas de Valencia y el Consejo de Hombres de Buenos de la Huerta de Murcia, de un lado, y los khutas del Zambeze en Namibia, de otro. Partiendo de un análisis detallado que mostrará las similitudes entre formas de dirimir conflictos, el objetivo final es abordar la pregunta de por qué se ha dado en patrimonializar vía UNESCO los casos españoles y no el namibio, considerando que la figura o concepto del patrimonio, tal y como se concibe hoy, permite una profunda interpelación sobre quiénes somos en tanto que entes culturales.

Palabras clave: patrimonio inmaterial; epistemología decolonial; Antropoceno; jurisdicción tradicional; Tribunal de las Aguas de Valencia y Consejo de Hombres de Buenos de la Huerta de Murcia; khutas namibios.

Dedicatoria

A los pueblos en las cuencas del Zambeze y el Mediterráneo, vecinos en su nobleza fluvial.

1. Introducción: del necesario arte de ponerse de acuerdo y hacer de ello un patrimonio

> Acerca de las cosas y de los hombres justos e injustos, ¿te parece que la mayoría de los individuos está de acuerdo entre sí y consigo mismos? / Por Zeus, ni lo más mínimo (Alcibíades I, 111B y 112ª, en Calvo, 2008).

Ponerse de acuerdo es tal vez uno de los retos más difíciles que acontecen al ser humano. Cuanta más corteza prefrontal, cuanto más grueso el neocórtex, más opciones, más pensadores... más problemas. Ello nos ha conducido a la organización social compleja; desde la política a la jurisdicción, entre otras muchas *ficciones* compartidas (Harari, 2014) socialmente útiles, necesarias. Ahora bien, ¿ello justifica *patrimonializar la justicia*?

De las variadas invenciones cognitivas de los últimos tiempos, el patrimonio se ha revelado como una herramienta dialéctica de primer orden en el debate sobre la cultura. Como tantos estudiosos en torno al patrimonio han precisado, este supone hoy una vía de *producción de realidad,* praxis que devienen versiones *digeridas* de cada cultura, nuevas metaproducciones culturales (Kirshenblatt-Gimblett, 2004) al fin que, con mayor o menor éxito, se decantan o coagulan en objetos concretos.

El patrimonio como sistema de creencias influye también en cómo se producen los consensos o disensos sociales al respecto; el patrimonio como instrumento político, a su vez, ratifica o desestima objetos culturales como símbolos-iceberg de realidades sociales mucho más complejas de lo que nos deja ver la metáfora o metonimia patrimonial. La filosofía y la antropología ofrecen sobre el patrimonio, así, una comprensión que podríamos considerar *dialéctica*, en lugar de metafísica (como acaso hacen otras formas de saber), sobre esta invención humana, asumiendo numerosas diatribas epistemológicas en torno a la misma. Así, este debate contemporáneo se centra en torno a la alquimia –institucional y simbólica- que permite el paso de una formulación espiritual a una designación burocrática, y viceversa. Igualmente, describe cómo el patrimonio *coagula* como sueño colectivo que pergeña a un tiempo memoria y olvido, para generar vida social.

Asumiendo esta perspectiva dialécticamente crítica de nuestra mirada sobre el patrimonio (en la aplicación del giro decolonial en torno al mismo, su esencial subalternización para ponerlo al servicio de los derechos humanos -Massó, 2016-), propongo un análisis comparado de dos tipos muy alejados -geográfica y culturalmente- de jurisdicción consuetudinaria, a saber: el Tribunal de las Aguas de Valencia y el Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia[1] (Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por UNESCO desde 2009), de un lado, y los khutas de la región de Zambeze en el Estado de Namibia (carentes de esta designación patrimonial), de otro. Para aquella declaración, la UNESCO destacó la importancia de valores culturales, sociales, ambientales y ecológicos en los tribunales mediterráneos; como se tratará de probar en el análisis, el ejemplo namibio ostentará muchos de estos valores de modo tremendamente análogo. Así, interesa aquí, partiendo de un contraste detallado que mostrará las similitudes entre formas de dirimir conflictos más allá del y previas al estado nacional (que ahora conviven con este en una particular armonía), aterrizar en la pregunta de por qué se ha dado en patrimonializar el primer caso y no el otro, asumiendo que la figura o concepto del patrimonio, tal y como se concibe hoy, habilita una profunda interpelación cultural sobre quiénes somos en tanto

1. Si bien se tomarán ambos tribunales como un conjunto, ya que así fueron declarados por la UNESCO, centraremos el análisis en mayor medida en el caso valenciano por diversas razones se irá desgranando.

que entes culturales. Estas reflexiones, en definitiva, cuya voluntad transciende una mera aproximación etnográfica o culturalista, se enmarcan dentro de lo que considero una filosofía epistemológica del patrimonio, una forma de epistemología patrimonial.

El artículo se desarrolla según la siguiente estructura: un *marco teórico* general sobre la interlegalidad contemporánea (con notas *epistemológicas* y *metodológicas* complementarias sobre este estudio), que aporta un horizonte de comprensión mayor en torno a los *estudios de caso empíricos* que se presentará después de modo más pormenorizado y contrastado y, finalmente, un *análisis comparativo* que precederá a las *conclusiones* finales.

Antes de continuar, hay una inexcusable advertencia o cautela epistemológica que realizar, apelando tal vez a todo lo que no es o no pretende el presente ensayo. La comparación que aquí se aborda, desde el ensayo filosófico, trasciende sin duda la homogeneidad que requeriría (a efectos metodológicos) el establecimiento de una analogía científica desde una perspectiva cuantitativa y positivista. Los dos contextos, con sus historias nacionales y étnicas, precoloniales, coloniales y poscoloniales, son por supuesto claramente distintos entre sí, tanto como lo pueda ser el análisis patrimonial –en un sentido estricto de las ciencias sociales, por ejemplo-, para cada caso. Así, no se pretende un estudio profundo de antropología jurídica, ya que ello nos habría llevado a otro artículo, ni tampoco un abordaje detallado de antropología puramente patrimonialista.[2] Todo ello se tiene en cuenta y, sin embargo, en aras de la libertad de pensamiento que nos otorga un enfoque fenomenológico de análisis de la realidad, considero que la comparación de ambos casos nos otorga una oportunidad única, más allá de las constricciones metodológicas, para repensar el mundo contemporáneo, las implicaciones ontológicas de las figuras patrimoniales en relación a su fondo de filosofía cultural y, en definitiva, el por qué de las enormes diferencias y similitudes que conviven entre distintos grupos humanos, al respecto de lo que nos ocupa.

2. Marco teórico

2.1. Jurisdicción tradicional, pluralismo jurídico e interlegalidad: las modernas autoridades tradicionales

Los estudios jurídicos de la interlegalidad, como característica dominante de los sistemas políticos contemporáneos, refieren a la multiplicidad de órdenes legales y combinaciones e intersecciones posibles entre ellos en un Estado concreto. Cuando se trata sobre pluralismo jurídico o interlegalidad se considera dos escalas principalmente, a saber, la nacional y la no nacional (supra o súper), con las diversas formas que pueda ello admitir; en definitiva, distintas culturas legales suponen también distintas culturas políticas (D'Egenlbronner-Kolff, 2001, p. 16). Por otro lado, la pregunta sobre el contexto donde tenga sentido la interlegalidad y el pluralismo jurídico[3], constituye hoy debate central en los diversos ámbitos de conocimiento que se ocupan tradicionalmente de esta cuestión: filosofía y sociología del derecho, especialmente y, por supuesto, la antropología. Como apunta Hoekema (2005), los órdenes legales *locales*, *nacionales* e *internacionales* se afectan

2. Se ofrecerá en cada caso los elementos suficientes de comparación, sin poder –dadas las limitaciones espaciales- profundizar en cuestiones historiográficas (se citará oportunamente dónde consultar investigaciones detalladas sobre cada cuestión).

3. Otros autores lo llaman «pluralismo legal» (*legal pluralism*), como D'Egenlbronner-Kolff (2001, p. 14 ss). La noción a la que se refiere aquí ha sido descrita de múltiples modos (ibíd.).

entre sí continuamente a través de los diversos y particulares modos en que las personas concretas, al fin, los usan.

En los años ochenta del pasado siglo tuvo lugar la primera metamorfosis paradigmática a este respecto, entrando en consideración, además de lo nacional, las escalas infraestatal o subestatal, de un lado, y la supranacional, de otro. La segunda metamorfosis, más reciente, imprime contornos más políticos y culturales en el debate social y jurídico, entrando en juego diferentes instituciones, normas y relaciones diferentes de poder político (informal, tradicional, etc.) (Sousa, 2007). Estas dos «metamorfosis paradigmáticas» obligan a repensar algunos aspectos cruciales del panorama internacional que afectan, ineludiblemente, a lo local. A su vez, la nueva territorialidad del Estado inaugura distintos modos de organización del territorio mismo; el poscolonialismo refunda la concepción de los Estados y las formas de dominación; la plurinacionalidad, como forma de articulación de la autodeterminación, se vincula al regionalismo y a la plurietnicidad, significando modos diversos de pertenencia que no son los propios del Estado nacional de hace escasas décadas (ibíd.).

La nueva institucionalidad del Estado en el contexto africano se expresa en la relación de las autoridades tradicionales con el Estado moderno (en el contexto de América Latina, en las relaciones entre el derecho indigenista con el Estado moderno).[4] En cuanto a Europa, hallamos especial incidencia de este debate en la relación fáctica entre migraciones, interlegalidad y pluralismo jurídico, es decir, las intersecciones e interacciones entre diferentes espacios legales en los países receptores de migración, así como el impacto de estos fenómenos en la teoría del orden legal dominante, el positivismo occidental, y el necesario avance hacia el reconocimiento de escalas legales híbridas.

La pregunta definitiva indaga sobre las relaciones entre el derecho *formal* y el *informal*, u *oficial* y *no oficial*, o *tradicional* y *moderno*, o *cultural* e *intercultural,* o *constitucional* y *consuetudinario* (tratamos de cuestiones sin duda polisémicas). Los debates en torno a ello, más vivos hoy que nunca, ponen de manifiesto que el pluralismo jurídico no es sólo una cuestión del tercer mundo,[5] sino del primero, del segundo y de *todos los mundos posibles*, como apostilla Sousa (2007); en otras palabras, no son aquéllos asuntos sólo concernientes a las llamadas sociedades «tradicionales» sino también a las llamadas «modernas» o «complejas» (D'Egenlbronner-Kolff, 2001, p. 17). El significado o la motivación profundos del pluralismo jurídico es evidenciar la necesidad de nuevas instituciones apropiadas para dar cabida a lo que ahora «queda fuera». Y, para ello, necesitamos de descripciones densas que nos hagan conocer formas interesantes de nuevos transplantes jurídicos; soluciones que *emigren* de un lugar a otro.

La era poscolonial ha involucrado una viva reevaluación sobre el concepto de ley, proponiéndose desde la antropología la formación histórica dinámica de la misma, conformada por procesos tanto económicos como políticos y sociales, y, en consecuencia, el estudio

4. Para ver otros ejemplos de jurisdicciones consuetudinarias muy alejadas geográfica y culturalmente de los casos que nos ocupan, cf.: Narváez (2016) para el caso waorani en la Amazonía ecuatoriana; Aravena y Jara (2016), para el caso mapuche en Chile; y Saldi (2015) para el caso de los huarpes en Argentina (tenencias de tierra y su irrigación). Hoekema (2005) ha realizado también notorios estudios sobre casos de interlegalidad en Europa y Canadá.

5. Se ha presentado a veces la cuestión del pluralismo legal como fundamentalmente asociada a los Estados del llamado «tercer mundo» (D'Egenlbronner-Kolff, 2001, p. 15). Por mi parte, he de aclarar que reivindico aquí el uso de esta expresión, en algunos lugares considerada despectiva, en aras de rescatar su sentido crítico original buscado por el geógrafo francés Alfred Sauvy cuando lo usó por primera vez en 1955: tercer mundo como fue tercer el «tercer estado» de la revolución francesa, que clamó y triunfó por su dignidad, tan largamente negada.

de las *culturas legales* en tanto que conceptos u objetos empíricos (D'Egenlbronner-Kolff, 2001, pp. 7-8). Las culturas legales (africanas y europeas) son el producto de luchas sociales y económicas, conflictos de clase y diferencias organizacionales (ibíd., p. 30); en congruencia con ello, la concepción de los derechos humanos y la fundación de lo jurídico que subyace a las culturas legales africanas y europeas difieren profundamente entre sí, basándose en el primer caso en un concepto de *sociedad organizada* antes que en la relación entre el Estado y el individuo.

Las funciones en África hoy de las autoridades tradicionales son de varias índoles: administrativa (ordenación del territorio físico) pero, especialmente, simbólica (ordenación del territorio espiritual de los ancestros), de modo que sólo en la peculiar intersección de ambos terrenos se comprende la especial legitimidad de aquéllas. Florêncio (2005) habla de «promiscuidad política» entre ambos tipos de legitimidad, dado que a menudo suceden interferencias más allá de la intersección descrita: por ejemplo, casos en los que las autoridades tradicionales son designadas por políticos entre personas de formación y después sancionadas por el consejo tradicional.

Los tres componentes fundamentales de las llamadas «culturas legales» en África poseen la raíz europea (romano-germánica), la jurisprudencia islámica y la propia de instituciones africanas (Massó, 2011a). La figura de las autoridades en la colonia emerge en la reinterpretación, reformulación, reconstrucción por la negociación entre el Estado colonial y las autoridades locales, y ello crea inevitables interferencias de lógicas. En este ámbito de las «culturas legales», la cuestión de la identidad política, o el intento de construir identidades de «ciudadanos», se revela como una de las más importantes tareas de la política democrática (Mouffe, 1993, pp. 89 ss), y especialmente crucial en el contexto poscolonial africano. Finalmente, según Hoekema (2013), hay un reverso de la interlegalidad cuando las sensibilidades legales locales y ciertas prácticas afectan la legalidad dominante. Nos referiremos aquí, en los próximos casos que se describirá, precisamente a situaciones de ese tipo.

2.2. Algunas consideraciones metodológicas y epistemológicas

Aunque se ha dedicado este marco teórico principalmente a los estudios de interlegalidad contemporánea, en aras de una mejor comprensión teórica de los casos que se presentará seguidamente, es fundamental mencionar que los *estudios críticos de patrimonio* constituyen el enfoque epistemológico clave que sobrevolará este ensayo y que nos permitirá articular un análisis comparativo de aquellos casos, como pretexto para debatir sobre el concepto de patrimonio en sí mismo, y usar a su vez este a modo de escoplo cognitivo para repensar formas culturales contemporáneas. Dicho de otro modo, se acuña aquí un ámbito de estudio denominado *epistemologías patrimoniales*, que pretende aplicar las herramientas de la epistemología clásica al concepto de patrimonio; así, finalmente, lo que subyace también a este artículo es una *filosofía del patrimonio*. Recuérdese cómo en la introducción se plantea como cuestión fundamental la designación patrimonial o no de ambos casos de estudio, en función de sus ubicaciones geográficas y por tanto pertenencias históricas. En esta medida, tanto la información que se aporta en este marco teórico como la que subsigue en los estudios de caso, obedece al interés mayor o ulterior del interrogante fundamental del artículo acerca de las figuras patrimoniales; así, los análisis que continúan pretenden mostrar por qué ambos casos son lo suficientemente homogéneos para

resistir una comparación pertinente, de la que partiremos para ir al *más allá* hermenéutico sobre el patrimonio, objetivo fundamental del artículo.

El concepto «estudios críticos de patrimonio», a su vez, nació levantisco, una provocación en sí mismo que ha dado lugar a una asociación internacional homónima (Association of Critical Heritage Studies), a la que pertenezco. Como se puede consultar en su sitio web (https://www.criticalheritagestudies.org/history/), se pretende con este enfoque producir lo que he denominado «giro *decolonial* en el patrimonio» que, a su vez, busca una subalternización del patrimonio en sí, o la generación de un patrimonio *subalterno* (Massó, 2016, p. 274):

> [...] esa otra forma de hacer memoria, que supone el giro decolonial: una memoria también selectiva (eso siempre, imposible una memoria holística), pero esta vez escorada del lado de la mayoría, de pueblo, del tercer estado, del tercer mundo, de las mujeres y los menores y las minorías en el seno de mayorías hegemónicas, y las mayorías hasta ahora no hegemónicas. Una memoria, en definitiva, ideológicamente poscolonial y/o decolonial o descolonizada.

Así, tomamos lo que podemos llamar el sentido fuerte de los estudios críticos de patrimonio,[6] con Sánchez-Carretero (2017), cuando se posiciona con la idea clave de Smith (2006), no desde un relativismo sobre el patrimonio sino afirmando que su enfoque crítico debe estar presente en todas las fases del proceso patrimonializador, desde su mismo origen:

«Mi propuesta es quitar la etiqueta de «relativista» y pasar a hablar de enfoques críticos del patrimonio, ya que a partir de la base de su construcción social es posible reconocer el fenómeno desde su vertiente política y las estructuras de poder que conlleva» (Sánchez-Carretero, 2017, p. 216).

Metodológicamente, este artículo se ha elaborado desde una combinación sincrética, sintética y dinámica de trabajo de campo empírico y documentación bibliográfica, desde el análisis del discurso:

- *Caso namibio*: además de la documentación de segunda mano (bibliografía especializada, consulta de archivos nacionales, bibliotecas locales, etc.), se realizó etnografía (trabajo de campo antropológico) durante un total de siete meses repartidos entre 2006 y 2007, durante los que se implementó observación participante en la región namibia del Zambeze y se recogió veintisiete entrevistas en profundidad[7].
- *Caso español*: se ha usado fuentes de segunda mano (bibliografía especializada, descriptiva y analítica), así como documentación original en forma de audios y vídeos de los protagonistas de los tribunales estudiados, custodiados y compartidos en los sitios web de difusión que se citará oportunamente en el lugar correspondiente; esta consulta ha dado lugar a una netnografía, o abordaje etnográfico a través de internet.

6. Se asume las reservas o cautelas epistemológicas que diversas expertas han incoado a los estudios críticos de patrimonio mismo (Sánchez-Carretero, 2017; Jiménez-Esquinas y Quintero, 2017).

7. Muestra intencional diversificada en género, edad, pertenencia étnica y representación en partidos o instituciones tradicionales. El conjunto de este trabajo constituyó mi tesis doctoral, defendida en 2009 y publicada en forma de dos libros (ver bibliografía).

3. Los casos: sures fluviales de Europa y África

3.1. Khutas del Zambeze (Namibia)

3.1.1. Contexto y descripción general

> El Estado namibio tendrá un consejo de líderes tradicionales a fin de aconsejar al presidente de la República en materia de tierras comunales (artículo 102 de la Constitución, en Diener, 1999, 351 [la traducción del inglés es mía]).

La relevancia de los líderes tradicionales sigue siendo indiscutible en toda África hoy, en el orden político poscolonial, a causa de que continúan controlando la mayoría de las estrategias de supervivencia rurales más importantes: distribución de tierra, recursos naturales, prácticas de trabajo comunal y aspectos concretos de ley y orden (Keulder, 2000ª, 150). El caso concreto que se va a abordar aquí es el ejemplo de las autoridades tradicionales en la región del Zambeze (hasta 2013 denominada Caprivi),[8] una de las catorce que forman la actual República de Namibia.[9]

Desde su independencia en 1990, Namibia es una república constitucional democrática profundamente plurinacional: más de trece ramas étnicas (cada una de ellas, con sus profundas e históricas complejidades) reconocidas por el Estado conviven en una armonía sostenible (no exenta de conflictos), con un notable multilingüismo que obedece a esa variedad étnica fundamental. Para comprender el sentido y la operatividad de las autoridades tradicionales, llamadas genéricamente «khutas», en la región del Zambeze, es fundamental considerar la relevancia de la identidad étnica en Namibia, cuya identidad nacional se ha fraguado en un proceso histórico no asimilable a los procesos que originaron las identidades nacionales en Europa. La identidad nacional namibia surge como defensa frente a la ocupación sudafricana en el régimen del apartheid y como salvaguarda constitucional (a modo de gran paraguas) de la identidad étnica. Ello ameritó su notable reflejo en la Constitución, donde la legislación namibia ratificó desde su origen la llamada Ley de Autoridades Tradicionales (*customary law*),[10] que reconoció 36 autoridades y 176 líderes tradicionales. Según Bernard (1993, p. 26 ss), el consejo de líderes tradicionales sirve para aconsejar al presidente, al primer ministro y a la asamblea nacional sobre temas políticos importantes, lo que implica una legitimidad nacional y jurídica que concede un espacio notable para la participación de las elites étnicas en la toma de decisiones nacionales.

Así, en Namibia conviven hoy dos tipos bien diferentes de administración y de justicia, correspondientes con dos tipos muy distintos de mundos político-culturales y fuentes de

8. Realicé mi tesis doctoral sobre y en esta región, de modo que todas mis publicaciones al respecto, anteriores a esa fecha, refieren a la región del Zambeze con el nombre de Caprivi. Cf. Massó (2011a y b).

9. En relación a este caso, dada su probable lejanía para con un público lector hispano o europeo en general, me veo inclinada a ofrecer siquiera algunas pinceladas genéricas de contexto que, para el caso del levante español, he creído ocioso o innecesario aportar. Con todo, las limitaciones espaciales y de objetivo del artículo se imponen y remito, para el lector interesado en profundizar en este caso, a mi monografía doctoral sobre el mismo (ibíd.), donde abordo precisamente uno de los conflictos más graves hasta ahora experimentados por la joven república en materia de soberanía nacional, a saber, el intento de secesión armada en 1999 en esta región y el movimiento independentista que lo sustentó.

10. Este asunto ameritó análisis formales previos desde el Estado: el 80 por ciento de habitantes de esta región declaró en una encuesta en 1991 (Conferencia de la Tierra de 1991, en Massó 2011a, p. 360) querer continuar con el sistema tradicional a este respecto, así como hallarse satisfecho sobre la distribución de tierra que en su área realizaban los jefes tradicionales. Asimismo, al hilo de la reforma de la tierra, los habitantes de esta región afirmaron preferir dejar el asunto de la selección de beneficiarios en manos de los jefes.

legitimidad del poder, a saber: la justicia nacional –tribunales al modo occidental, según derecho romano y anglosajón; la «normal court» lo llaman los interlocutores en el trabajo de campo- y la justicia tradicional («customary law», «traditional law»).

Como ya se anticipó en el marco teórico de este artículo, muchos de los llamados líderes tradicionales en estos contextos no son tanto «tradicionales», en el sentido genuino del término, cuanto líderes «de costumbres», o en otra traducción tal vez más acertada de «customary», *consuetudinarios* (Keulder, 2000b, p. 153). De hecho, acaso la traducción «líderes costumbristas» sería más acertada. Porque poco hay de tradicional ya hoy en los líderes tradicionales: muchos poseen una educación formal, pertenecen a iglesias cristianas, usan la lengua oficial o participan regularmente en asuntos considerados como «modernos». El único aspecto que realmente distingue a los líderes tradicionales de otros tipos de líderes es su modo de designación o elección: son escogidos por miembros de una comunidad relativamente cerrada, y usualmente definidos en términos de cierto tipo de criterios étnicos, además de que su designación se realiza a través de costumbres legitimadas por su comunidad.

La legitimidad de este tipo de liderazgo reside en la tradición, lo que incluye el rango completo de cultura heredada y modo de vida, la historia del pueblo, los valores sociales y morales y las instituciones seculares al servicio de tales valores (Adewumi y Egwurube, en ibíd., p. 152). El modo de funcionamiento, ciertamente complejo, sucede más bien en la negociación entre partes en desacuerdo, mucho más que en la toma de decisiones que excluyan absolutamente los intereses de un grupo a favor de otro.

El poder y la legitimidad del khuta habitan en su capacidad de contemporizar, negociar, *complacer* en la medida de lo posible a todas las partes implicadas en una contienda, rasgos que ha reflejado largamente la literatura clásica antropológica sobre las autoridades tradicionales en general. De hecho, el germen esencial de las autoridades tradicionales reside en una relativización importante de la autoridad jerárquica, sin poseer el jefe en absoluto poderes ilimitados (Fosse, 1996, p. 146), aunque tenga la última palabra en la deliberación de la asamblea del khuta. Este rol de árbitro, casi de mediador, se ha estudiado significativamente en las autoridades tradicionales africanas (Ngcongco, 1989); en los testimonios que recogí se corroboran aspectos como que las personas declaran (y valoran positivamente) tener acceso personal a los líderes u opciones de apelación a sus decisiones; en ningún caso podemos hablar de despotismo, en definitiva (Zeller, 2000).

Los khutas poseen en Zambeze una importancia tanto ritual como representativa. Su modelo de organización procede de los lozi, en el antiguo sistema político barotse; se guía por tanto para su deliberación en el código basado en las leyes lozi tradicionales, sus terminologías y sus conceptos. Los ámbitos tradicionales de actuación del khuta son los conflictos domésticos y familiares (incluyendo, por ejemplo, el adulterio) y, muy especialmente, la tenencia de la tierra. El jefe supremo o rey, siempre masculino de carácter hereditario, es el dueño de la llamada tierra comunal o tierra tribal, y quien tiene la última palabra en asuntos de tenencia y distribución de la tierra; su título o nombre tradicional es «litunga» o «mulena»; se le considera padre, cabeza y protector de su gente, así como el responsable de la disciplina y el orden comunitario.

La asamblea completa del khuta se compone del litunga, el ngambela, el natamoyo y el manduna –consejo de indunas-. El litunga comparte en buena medida su poder con la figura del ngambela, comparado por muchos con el «primer ministro nacional»; representa a todos los efectos su segundo, el vice-jefe y el representante del pueblo; además, esta

figura no posee carácter hereditario directo sino que se elige entre los cercanos al rey. El natamoyo, por su parte, es el consejero y ayudante más directo del litunga; ha de pertenecer también a la familia real, ser un hombre y pariente por vía matrilineal. Por último, el consejo, manduna –también netamente masculino-, está formado por representantes de los diversos distritos (Fosse, 1996, p. 144).

El consejo de indunas, por su parte, es designado tras la consulta con los habitantes de cada área. Los cabecillas o indunas de cada pueblo son sucedidos hoy normalmente -pero no necesariamente- por un hijo o por un pariente masculino cercano, sucesión que ha de ser aprobada por el jefe, el público local y las familias de otros cabecillas (Zeller, 2000, p. 23). Asimismo, la accesibilidad de los líderes resulta crucial: las decisiones de un jefe han de ser aceptables por los miembros de sus comunidades (y, para ello, aquél debe poseer un buen conocimiento de la historia de su pueblo y de la regulación en el uso de la tierra para tomar decisiones equitativas para todas las partes contendientes), y en caso contrario se quejarán (ibíd.). Esta multiplicidad de niveles en la institución khuta asegura, así, que ciertos casos que puedan ir más allá de la responsabilidad menor de los indunas o jefes menores. No se trata, pues, de una estructura absolutamente descentralizada ni, desde luego, funciona como un cuerpo administrativo aislado: tanto los sistemas como sus representantes son parte indivisible de la vida de la gente, y a menudo se refiere a ellos como una institución cultural que mantiene unidas a sus comunidades y que deviene un vínculo directo con la historia del pueblo (ibíd.). La efectividad de la toma de decisiones de la ley tradicional depende en gran medida, al fin, de una red bien tupida de relaciones personales y de control social.

3.1.2. Funciones y atribuciones

Según la especificación de la Sección 3 de la Ley correspondiente sobre deberes y funciones de las autoridades tradicionales *reconocidas,* las funciones específicas de las autoridades tradicionales son:

- identificación y codificación de la ley tradicional;
- administración y ejecución de la ley tradicional;
- preservación y protección de la cultura y la tradición;
- promoción de la acción afirmativa en las comunidades;
- registro de los sanadores tradicionales;
- provisión de asistencia en materia política y otros órganos estatales cuando sea preciso;
- conservación y uso sostenible de recursos naturales;
- tratamiento de disputas sobre asuntos tradicionales y establecimiento de fondos comunitarios.

En mi trabajo de campo en esta región con población namibia llegué a comprender que el khuta es tradicionalmente, y ante todo para sus comunidades, una «casa» moral, *la cercanía, lo propio*; es parte integrante y formadora de la cultura y hay una obligación moral de respetarlo: los interlocutores mostraban, de hecho, una mayor identificación con el khuta (respecto al sistema estatal) por valores como la cercanía y la comprensión, la celeridad en la resolución de conflictos, la proximidad cultural (*allá donde no llega el Estado*). El «otro sistema» –el nacional, la «normal court» como llamaban los interlocutores namibios a los tribunales nacionales-, en cambio, es lento, ineficaz, corrupto y «no comprende»; el khuta es más justo, más rápido, más cómodo y, sobre todo, profundamente moral para su gente.

En la institución del khuta (y en la persona del jefe tradicional) hallamos elementos consuetudinarios, culturales, rituales, étnicos, morales; así, el tradicional se muestra un tipo de líder concebido como infinitamente más significativo y proteico que el líder político o jurídico nacional. El khuta es visto así como una suerte de árbitro o armonizador social y consejero comunitario, cuyo mayor fin es el restablecimiento de la homeostasis o sinergia social, y al que se le reconoce un aspecto *democrático* y contemporizador crucial.

Además, en consonancia con la concepción natalicia y cercana de la identidad étnica, el khuta se ha hallado también expresado como lo propio, lo cercano, lo dado por Dios, lo trascendente e incluso fuera del ámbito decisorio humano. El khuta *es* la cultura, la *encarna*: así, se halla profundamente ligado a la expresión de lo étnico; es aquello que *te enseñan* en la infancia, aquello en lo que *te socializas*, lo que primaria y primordialmente *tiene sentido para ti*, tu *significado arraigado*, tu *lengua*. De hecho, un elemento frecuente encontrado en el trabajo de campo fue la preferencia del khuta porque *entiende* de la propia cultura, como por ejemplo la cuestión crucial de la brujería, de la que el «tribunal normal» no sabe nada. Así, frente al khuta, sobre la «normal court», aparte de su lentitud o su corrupción (también denunciadas a menudo por los interlocutores), en ciertos casos se acusa falta de comprensión o consideración genuinas de sus problemas y conflictos. En esa medida, también se valora especialmente que la justicia del khuta, más que meramente punitiva, suele ser compensatoria y reparativa: en lugar de «mandarse a la cárcel» al ofensor –con lo cual el ofendido no obtiene ninguna ganancia real-, este deberá compensar de forma tangible –cabezas de ganado, horas de trabajo, etc.- por su mala acción. Como veremos, de modo muy similar al caso europeo, se respeta y valora siempre positivamente en esta forma de justicia la ejecutabilidad inmediata y voluntaria de las decisiones; la pertinencia reparativa, en fin, de las sentencias.

En cuanto al género, resulta obvio que la jurisdicción tradicional en Zambeze es predominantemente un asunto masculino, quedando un escaso margen de agencia femenina a escala muy pequeña, solamente relegada en las aldeas y a través de la influencia indirecta en parientes según la estructura de linaje matrilineal[11] (Fosse, 1996, p. 149). En el sistema regio, la llamada mulena mukwae es la «princesa jefe», hermana, tía o hija del litunga (nótese que no su esposa; sólo quien tiene sangre regia y del mismo linaje puede poseer este título), y comparte de modo honorífico su poder con él, pero no forma parte del consejo de la asamblea del khuta. El natamoyo sí ha de presidir, en cambio, los encuentros reales con el khuta y el jefe; tanto la mulena mukwae como el natamoyo poseían una posición especial en la antigua sociedad lozi: representaban una fuente o refugio de piedad para las personas que habían sido condenadas a muerte, pudiendo incluso perdonar la pena (ibíd., p. 144).

11. Esto es muy habitual en los regímenes matrilineales, que no implican una mayor igualdad entre hombres y mujeres sino simplemente que el poder se transfiere *a través de la línea materna*, pero *siempre a los hombres*. En Namibia existe una esforzada política pública de igualdad/paridad de género y hallamos la paradoja de que, mientras que una mujer no podría ser jamás litunga (o ngambela, o induna...), sí puede ocupar cargos políticos, y de hecho me entrevisté con varias activistas políticas de diversos partidos (que, por otro lado, respetaban puntualmente a sus autoridades tradicionales).

3.2. Tribunales de regantes en la cuenca mediterránea (España)

3.2.1. Contexto y descripción general

> [...] as a community-based organization, the Tribunal has survived as a method of water control precisely because it continued to answer the needs of local community members, and because community members – both men and women – have historically been involved in its management; as such, it provides an alternate model for water and resource management. Its survival has also been bolstered by its socio-cultural significance in the region of Valencia as an expression of regional economic and cultural identity (Hudson-Richard y Gonzales, 2013, p. 96).

> La cultura del agua y el paisaje cultural heredado de Al-Andalus en la huerta de Murcia no podrían entenderse sin el Consejo de Hombres Buenos, organismo consuetudinario que desde la época musulmana ha administrado de forma sabia, oral, rápida y eficaz el gobierno y la justicia del regadío (Martínez, 2005, p. 21).

Los tribunales de regantes del Mediterráneo español remontan sus orígenes, si bien algo inciertos, al siglo IX.[12] Son instituciones jurídicas consuetudinarias destinadas a gestionar el uso del agua, cuya propiedad del riego se considera comunal.[13]

Los dos más importantes, el Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia y el Tribunal de las Aguas de la Huerta de Valencia, están reconocidos formalmente por el ordenamiento jurídico español. Los miembros de estos tribunales, que gozan de gran autoridad y respeto, son elegidos democráticamente y resuelven los litigios mediante un procedimiento oral caracterizado por su celeridad, transparencia e imparcialidad.[14]

El Consejo de Hombres Buenos posee jurisdicción sobre una comunidad de regantes con más de veinte mil miembros y lo conforman siete miembros representativos de diversas zonas geográficas de las riberas del río Segura. Por su parte, el Tribunal de las Aguas denomina «síndicos» a los representantes de las ocho comunidades de regantes que lo componen, desde las diferentes riberas del río Turia y con más de diez mil miembros. Un presidente es elegido de entre esos ocho síndicos, renovable bienalmente.

Con la designación oficial de «Tribunales de regantes del Mediterráneo español: el Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia y el Tribunal de las Aguas de la Huerta de Valencia»,[15] estos consejos fueron declarados «Patrimonio Inmaterial de la Humanidad»

12. Jordana de Pozas (en Giménez y Palerm, 2007, p. 4) señala que el origen pueda ser incluso anterior, remontándose ya a la dominación visigoda la autonomía de los regantes para distribuir el agua, conservar las obras de riego, establecer normas de regulación obligatorias para los usuarios y sancionar a los infractores.

13. Resulta de interés mencionar la existencia de al menos otro tipo contemporáneo en España de tribunal consuetudinario de carácter arbitral que funciona aún en la zona pirenaica, reuniéndose en el collado de la famosa piedra de San Martín (en el collado de Ernaz, entre el sur de Francia y Navarra), para tratar cuestiones de ganadería y abrevaderos de las reses (Plaza, 2000, p. 1107).

14. Consultar en el sitio oficial de la UNESCO las generalidades logísticas e históricas de ambos tribunales (https://ich.unesco.org/es/RL/tribunales-de-regantes-del-mediterraneo-espanol-el-consejo-de-hombres-buenos-de-la-huerta-de-murcia-y-el-tribunal-de-las-aguas-de-la-huerta-de-valencia-00171), de donde se ha extraído algunos datos de tipo más descriptivo y genérico al respecto en este artículo. Para consultar vídeos interesantes sobre el Tribunal de las Aguas: http://www.tribunaldelasaguas.org/es/galeria/videos

15. http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/tribunales-de-regantes-del-mediterraneo-espanol-el-consejo-de-hombres-buenos-de-la-huerta-de-murcia-y-el-tribunal-de-las-aguas-de-la-huerta-de-valencia-00171

por la UNESCO en septiembre de 2009.[16] El texto oficial de la declaración apela a valores como:

> [...] testimonio único de una tradición cultural viva: la de la justicia y el gobierno democrático y autogestionario de las aguas por parte de los campesinos andalusíes en el ámbito de las huertas que rodeaban las grandes ciudades de la fachada mediterránea de la Península Ibérica [...] (http://www.consejodehombresbuenos.es/).

Patrimonialmente hablando, se destacan los *valores culturales* (diálogo intercultural, reflejo contemporáneo de los consejos de ancianos de otras sociedades basados en la idea de entender la experiencia como un grado de prestigio, etc.), *sociales* (autogestión, propiedad comunal, creatividad humana, norma consuetudinaria basada en el altruismo recíproco, etc.), *ambientales* (sostenibilidad y ecología) y *jurídicos* (autoorganización democrática, cultura de paz, interlegalidad, etc.), todos ellos como es obvio muy relacionados entre sí, y ya que cualquier institución humana posee un carácter marcadamente holístico.

En este caso, como en tantos otros, la declaración patrimonial no está tanto destinada a recuperar o salvaguardar una práctica cultural en riesgo de desaparición o desuso, cuanto a poner en valor un fenómeno de tremenda actualidad y vigencia. Así, a causa de la gran afluencia de turismo y observadores curiosos presentes siempre en las audiencias públicas de los consejos, estos pueden ser «vistos como un mero teatro, cuando de teatro no tienen nada», como matizaba en valenciano Francisco Vázquez, síndico de la Acequia de Favara (en AAVV- Diputación Provincial de Valencia, 2015, minuto 3.30).

A nivel puramente jurídico, estos consejos constituyen los dos únicos tribunales consuetudinarios y tradicionales, de los previstos por el artículo 125 de la Constitución española, que han sido reconocidos por el ordenamiento jurídico español.[17] Desde la Sentencia 113/2004, de 12 de julio de 2004, del Tribunal Constitucional,[18] las sentencias de estos tribunales son inapelables por cualquier otra vía.

Además de sus funciones jurídicas, estos tribunales constituyen símbolos visibles muy arraigados de sus respectivas comunidades, como lo demuestran los rituales mantenidos, a lo largo de cientos de años, en el pronunciamiento de sus fallos o su frecuente presencia en la iconografía local, por ejemplo. Esta función de marcación de identidad contribuye a la cohesión comunitaria de una particular manera, desde la continuidad de ciertos oficios que, de otro modo, seguramente habrían quedado obsoletos (guardas, inspectores, podadores, etc.), hasta la transmisión oral de conocimientos sincréticos, fruto de intercambios culturales inevitablemente seculares, reflejados incluso en el léxico, y ya que manejan un vocabulario especializado propio salpicado de palabras de origen árabe (http://www.consejodehombresbuenos.es/).

Todos estos elementos han sido especialmente enfatizados a raíz de la declaración de patrimonio de estos tribunales y constituyeron, de hecho, las motivaciones antropológicas fuertes para su designación. Pensemos que, como bien afirman sus protagonistas (http://www.tribunaldelasaguas.org/es/el-tribunal/historia), estas instituciones han so-

16. Puede consultarse en el siguiente enlace los documentos oficiales del expediente y la conformidad de las comunidades: https://ich.unesco.org/es/RL/tribunales-de-regantes-del-mediterraneo-espanol-el-consejo-de-hombres-buenos-de-la-huerta-de-murcia-y-el-tribunal-de-las-aguas-de-la-huerta-de-valencia-00171

17. Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial, artículo 19, número 3 –Tribunal de las Aguas– y 4 –Consejo de Hombres Buenos–; este último añadido por Ley Orgánica 13/1999.

18. Para profundizar en esta cuestión desde perspectivas más puramente jurídicas, sugiero consultar la legislación específica disponible en las webs oficiales, ya citadas, de estos organismos.

brevivido a muchos siglos de cambios sociales radicales sobre jurisdicción política, modos de gobierno, etc., mostrando una indudable adaptabilidad pero, igualmente, manteniendo su independencia.[19]

Como se puede consultar en las citas con que abre este epígrafe, los elementos cruciales de estos tribunales son la *participación*, la *utilidad* y la *identidad*, junto con la condición de la *accesibilidad*, así como la *sabiduría*, la *oralidad*, la *rapidez* y la *eficacia*. En los análisis sobre la propiedad comunal, las instituciones económicas o la cooperación humana de la Premio Nobel de Economía Elinor Ostrom (1990), estos tribunales son un ejemplo crucial sobre los comunales y la gestión de los recursos naturales (cf. Garrido, 2011). (Se retomará este aspecto de la discusión en el correspondiente epígrafe.)

3.2.2. Funciones y atribuciones

Denunciats de la sèquia de...!.

Estas son las palabras con que cada jueves, a las doce de la mañana, en la hermosa puerta de los Apóstoles de la Catedral de Valencia y con el tañer de las campanas del Miguelete al fondo, se abre formalmente la sesión del Tribunal de las Aguas (llamada en realidad «Tribunal de acequieros de la Vega de Valencia»), la más antigua institución de justicia existente en Europa: el alguacil, con la venia del presidente, llama a los denunciados de cada una de las acequias con la tradicional frase arriba citada. El juicio se desarrolla de forma rápida, oral e íntegramente en valenciano. El denunciante, que puede ser el guarda o cualquier afectado, expone el caso ante el Tribunal, y después el denunciado se defiende a sí mismo y responde a las preguntas que se le formulan. Es a continuación cuando el Tribunal, con la excepción del síndico de la acequia en cuestión, para garantizar la imparcialidad, decide la culpabilidad o no del denunciado, y en caso afirmativo, es el síndico de la acequia quien impone la pena a pagar por el infractor, de acuerdo con las Ordenanzas de la propia Comunidad de Regantes. Todavía hoy en día la pena se impone en «sueldos», tal y como se hacía en época medieval, entendiéndose actualmente por «un sueldo», el sueldo diario del guarda de la acequia. Más tarde se celebrará la sesión administrativa en la *Casa Vestuario* de la Plaza de la Virgen de Valencia para discutir diversos asuntos, principalmente la distribución del agua.[20]

La visibilidad de las audiencias públicas pretende mostrar la voluntad de transparencia y publicidad del Tribunal. Por otro lado, la acción de este no se agota los jueves, y a pesar de que es este día cuando se celebra la tan vistosa y ritual audiencia pública, sino que el resto de la semana se realiza labores de mediación en los diferentes conflictos. En cuanto a la imposibilidad de apelación a las sentencias, los propios síndicos consideran que aumenta el respeto que el pueblo tiene de esta institución ya que radica, en realidad, en el hecho de que el tribunal lo forma el pueblo en sí, democráticamente elegido («síndico», de hecho, es el origen del término «sindicato») (ibíd.). Así, en definitiva, las característi-

19. Ver la interesante precisión de Green (2008, p. 89) sobre la independencia del tribunal en relación a la monarquía, por ejemplo: «I argue the Tribunal exemplifies Goodrich's version of a minor jurisprudence, but for the Tribunal's ability to survive monarchical control and remain true to its community». Ver su estudio completo para un análisis de talante jurisprudencial. Para otro análisis análogo contrastado de ambos casos, cf. Giménez y Palerm (2007).

20. Datos generales extraídos de la web original del propio Tribunal: http://www.tribunaldelasaguas.org/es/el-tribunal/caracteristicas

cas del Tribunal se pueden definir según Fairén (1975) en *oralidad*, *concentración*, *rapidez* y *economía.*[21]

En cuanto al Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia,[22] sus juicios son también orales, si bien un escribano suele transcribir las declaraciones. La instancia está presidida por el Alcalde o su delegado, que cuenta con un voto de calidad decisivo en caso de empate y que se encarga de llevar a efecto las resoluciones. Le corresponde también la facultad de multar a los vocales que no asistan a las reuniones. El Consejo de Hombres Buenos lo componen cinco Vocales titulares y cinco Procuradores. Su objetivo es fallar y resolver las cuestiones y demandas sobre infracciones determinadas en las ordenanzas de la huerta. Los procuradores solo pueden ejercer su función una vez al año. El Consejo celebra sus audiencias en público todos los jueves en el Salón de Plenos del Ayuntamiento de Murcia, desde las nueve hasta las doce de la mañana (ibíd.).

Como análisis o perspectiva de género, en la literatura se ha reconocido la importancia del papel de las mujeres para, al menos, el caso del Tribunal de las Aguas de Valencia: «The inclusion of women in irrigation administration, and their cultural representation, are both significant [...] Valencian women also have direct access to the Tribunal along with their male counterparts» (Hudson-Richard y Gonzales, 2013, p. 97, 104-105). Estas autoras, pues, han señalado que las mujeres ha podido históricamente acudir al tribunal para elevar sus quejas y participar también en la administración de las irrigaciones.

En cuanto a la posibilidad de la participación femenina en cargos representativos específicos del Tribunal de las Aguas, destaca sin duda la figura de Pilar Ortiz, primera síndica de honor del Tribunal de las Aguas, declarada como tal en 2011, y que ya era desde hacía ocho años presidenta de la Comunidad de Regantes de Caudiel (Alto Palancia).

En 2013 encontramos testimonios directos al respecto (en palabras de Onofre Gimeno Timoneda, síndico de la Acequia de Quart de la Vega de Valencia; en Alejos *et al*, 2013, 160), que indican la existencia en la acequia de Valencia de dos mujeres «Alets cavallers» (una por Aldaia y otra por Mislata), además de que: «(...) sé que alguna vez por Valencia ha habido una mujer como «alet», que es un miembro de la junta» (ibíd.).

Se menciona el hecho de que en algunas ocasiones diversas mujeres, hijas de síndicos o presidentes de acequia, por ejemplo, han intentado ocupar estos cargos, pero que no lo han conseguido por no reunir todas las condiciones precisas para el cargo (una de ellas, crucial, es que «(...) tiene que ser ella la que vaya a la huerta a regar y trabajar, aunque a día de hoy estoy convencido que seguro que hay algunas que lo hacen...» –ibíd.-, pero no solamente). En definitiva, es evidente que por cuestiones de tradición patriarcal en las culturas de que hablamos (que entre otras cosas influía en qué tipo de oficios o tareas podía desempeñar cada género), y si bien las mujeres habían podido participar e influir de modos diversos en la institución, los cargos más elevados estaban reservados a los varones; ello, aunque veamos cómo poco a poco se transforma, también en este sentido, la tradición.

21. Para profundizar en este caso, ver: Pellicer (1996), Vidal (2009), Hudson-Richards y Gonzales (2013), Boira (1988), Green (2008) o Fairén (1975).

22. Para un análisis sociohistórico más detallado, ver Martínez (2005) y Montaner (2008).

4. Análisis y discusión: fenomenología comparativa de ambos casos

Más allá de los ropajes culturales, y acudiendo fenomenológicamente a «zu den Sachen selbst» (el «a las cosas mismas» husserliano), encuentro que existen entre ambos casos más vecindades estructurales que diferencias, o más bien que estas segundas, examinadas de cerca y con perspectiva, no son tanto de entidad o necesarias cuanto puramente contingentes en lo cultural, en el atavío folclórico o la imaginería cultural, que en su pura esencia. Presento pues el siguiente análisis basado en la analogía cultural a través de la aproximación fenomenológica a las dos realidades recién descritas.

Como elementos generales de los que partir para justificar este análisis, y tras todo lo estudiado en epígrafes anteriores, contemplamos para ambas instituciones estas potentes similitudes:

- Ambas gozan de continuidad y fortaleza institucional (estos dos reflejados para el caso español por Giménez y Palerm -2007-).
- Ambas se ocupan de dirimir justicia en relación a bienes naturales limitados -todo aquello que entraría en el concepto de «comunal» según Ostrom (1990)-, dentro de unos códigos consuetudinarios muy anteriores al Estado nacional y fuertemente arraigados en la tradición.
- De ambas se destaca la *participación*, la *utilidad* y la *identidad*, así como la condición de la *accesibilidad* y, como elemento crucial, su producción de cohesión social a través del mantenimiento de elementos identitarios simbólicos muy fuertes.
- Ambas son reconocidas oficialmente por sus respectivos ordenamientos jurídicos y políticos, gozando de independencia jurídica.
- En ambas presenta el hombre, frente a la mujer, una clara prevalencia (si no totalmente exclusiva en ambos casos) en la representación y la ejecución de los procesos.

En función de estas reflexiones y recapitulaciones, se ha establecido el abordaje comparativo según las unidades de análisis desagregadas en los próximos subepígrafes.

4.1. Historia y evolución: condición premoderna, valores gerontocráticos y elemento identitario-simbólico cohesionador frente a identidad nacional

En cuanto a sus orígenes e historias, en ambos casos se trata de realidades muy antiguas en el tiempo, de ancestralidad secular, que han demostrado una alta capacidad de sincretismo y adaptación a los vaivenes epocales, sobreviviendo a formas muy diferentes de ordenación política y momentos culturales radicalmente diversos. En el caso namibio, tratamos de una forma de ejercer justicia de que se tiene noticia ya escrita desde al menos el siglo XVIII (aunque sepamos que proviene de un tiempo muy anterior, según las fuentes y evidencias orales), que por tanto posee una dilatada historia previa a la ocupación europea; que convivió en un equilibrio complicado con esta, más tarde con el régimen colonial y de despotismo descentralizado (Mamdani, 1998) y, finalmente, que ha sobrevivido de modo tal vez casi aún más milagroso a los procesos de descolonización y nacionalismos africanos, hasta continuar funcionando perfectamente, con total vigencia y reconocimiento demostrado por las comunidades que lo avalan, hasta el siglo XXI. En el caso español, hallamos otra forma muy similar de tribunal consuetudinario nacido ya en la época musulmana de la península ibérica, probablemente anterior incluso al siglo

X, que por tanto ha experimentado regímenes políticos y judiciales tan diversos como el feudalismo, la monarquía absoluta, la república liberal, una dictadura franquista o una democracia constitucional de partidos; e igualmente, como en el primer caso, continúa en una perfecta vigencia y actualidad en sus comunidades, habiendo logrado una adaptación singularísima con el actual ordenamiento jurídico y gozando de esa independencia de que ya se ha hablado sobradamente en el anterior punto (todo ello, insisto, análogo por completo al ejemplo africano).

Podemos además afirmar para los orígenes de ambos casos que son muy anteriores al establecimiento de un Estado nacional; así, prenacionales y premodernos. En esa medida, existe en ambos otro elemento crucial que los atraviesa: la prevalencia en ellos de ciertos elementos culturales –de talante claramente premoderno- profundamente arraigados en los valores gerontocráticos y en la identidad local vernácula frente identidades más genéricas y abarcadoras (identidad nacional, por ejemplo).

En cuanto a los valores gerontocráticos, contemplamos en ambos casos un alto respeto a la edad avanzada como fuente de conocimiento y sabiduría en las personas con capacidad de influencia y decisión en los tribunales, teniéndose en cuenta que estas personas proceden de los mismos ámbitos culturales y comunitarios sobre los que van a tener que impartir justicia; en esa medida, se considera que haber vivido mucho otorga una experiencia vital, consuetudinaria, evidente en cualquier tipo de conflicto que se haya de dirimir. Se entiende, además, que la senectud implica que la persona que ya cuenta con ella conoce con mayor profundidad la historia local, las circunstancias de la vida en el lugar de origen y que, en definitiva, sabrá ejercer justicia con una ponderación inalcanzable para una persona más joven.

En ambos casos existen una indudable importancia del concepto amplio de *linaje*, aunque nuevamente con ropajes diferentes: en el caso namibio, tratamos de un linaje más ligado a la profunda cultura de los ancestros existente en este lugar; en el caso español, el linaje lo encontramos más vinculado a la práctica misma del tribunal en determinadas familias: así, ser hijo de un síndico o proceder de familia de síndicos, por ejemplo, no *determina* que se vaya a llegar a ser pero sin duda influye muy grandemente en esta posibilidad (reparemos de hecho en que las pocas mujeres que mencionamos en el punto anterior que se han aproximado a cargos de representación en el Tribunal de las Aguas eran, a menudo, hijas de síndicos y/o cargos menores).

Como decíamos, hay otro elemento crucial que vincula ambas instituciones, y es el de la identidad local vernácula frente identidades más genéricas y abarcadoras (identidad nacional, por ejemplo). En el caso namibio veíamos cómo sin duda la institución khuta, según expresaban los propios interlocutores, se asociaba con su identidad cultural (regional, étnica en sentido amplio), en mucha mayor medida (y a menudo casi en oposición) a la identidad nacional; recordemos también (aunque no sea el objetivo del artículo), que en la región del Zambeze existe un importante sentimiento étnico-regionalista, incluso secesionista, y estos tribunales tradicionales encarnan o aúnan en sí la identidad cultural local también en este sentido. Para el caso español, hallamos igualmente este elemento vernáculo-local fundamental, sobre todo para el caso de Valencia (no tanto en el de Murcia) ligado al empleo del valenciano, la lengua de uso del Tribunal de las Aguas, frente al genérico nacional españ fin de cuentas, lo étnico y lo vernáculo no son ajenos sino más profundamente vecinos e incluso análogos en su sentido etimológico.

4.2. Formas de acceso al cargo: rasgos democráticos y contemporizadores

La forma de acceder a los cargos constituye otro gran elemento de análisis. A priori pareciera que los dos casos en este punto diferirían de forma fundamental: mientras que en el caso namibio no existe elección democrática (los khutas «nacen», no se hacen; solo quien procede de linaje real en el momento oportuno llega a ser khuta), los cargos en el caso español son democráticamente elegidos. Sin embargo, ¿de qué proceso democrático exactamente estamos hablando aquí? ¿Hay aquí una diferencia insalvable? Pensemos que, en realidad, cuando afirmamos que los cargos en el caso español se eligen democráticamente, se trata sin duda de procesos en sí democráticos, pero no abiertos por ejemplo, de manera absoluta, ni a toda la comunidad nacional española como parece evidente, ni tampoco a las comunidades murciana o valenciana de forma abierta y global; dicho de otro modo: estos cargos se eligen estrictamente entre las comunidades de regantes (y no sus familias al completo, sino las personas –mayoritariamente hombres- que cultivan huerta personalmente), siendo así los grupos de iguales propios de estas acequias los que exclusivamente pueden intervenir en estas elecciones; esto desde luego reduce muchísimo el rango de aplicación de dicha democracia. Veamos con algo más de detalle el funcionamiento específico de este proceso para el caso de Valencia (siendo muy análogo en el caso de Murcia):

> Cada acequia elige a su Juez-Síndico de forma democrática y de conformidad con sus ordenanzas, debiendo reunir, por regla general, las siguientes condiciones personales: ser labrador, propietario y cultivador directo de las tierras regadas por la acequia, quedando, en consecuencia, excluido arrendatarios y otros poseedores indirectos [...] El Tribunal elige por votación al Presidente (que dirige los debates pero no tiene voto cualificado) y al Vicepresidente (sin plazo de caducidad para su mandato) y los remueve (Plaza, 2000, p. 1107).

Así (y sin entrar en mayor enjundia jurídica, que no es el objetivo del trabajo; véase para ello las numerosas referencias que se ha ido aportando), encontramos que son estrictamente los *grupos de iguales* los que pueden elegir al síndico, siendo el Presidente del tribunal elegido solamente por los síndicos ya electos.

Es cierto que litunga *nace*, no se hace. No se puede elegir a un rey por sufragio universal, ni tampoco a sus indunas. Recordemos que los miembros aquí son efectivamente extraídos de una comunidad relativamente cerrada, usualmente definidos en términos de cierto tipo de criterios étnicos, y realizándose su designación a través de costumbres legitimadas por su comunidad. Sin embargo, la sucesión de los indunas o jefes menores siempre debe estar ratificada por otros jefes y sus familias, así como el público local en general. Si bien el jefe supremo (litunga) tiene la última palabra en la deliberación de la asamblea del khuta, ejerce en realidad más bien funciones de árbitro negociador en él y una autoridad en absoluto vertical; las decisiones nunca pueden excluir totalmente los intereses de uno de los grupos en contienda, por ejemplo, como ya se apuntó. Por otro lado, aunque la figura del jefe sí es de carácter más claramente hereditario (no necesariamente de padre a hijo, pero sí dentro de los linajes reales), el resto de miembros de la asamblea del khuta pueden ser extraídos de diferentes familias, no necesariamente reales (salvo en el caso del natamoyo, que ha de ser pariente del rey por vía matrilineal), y el consejo de indunas al completo lo forman representantes de diferentes poblados.

Nótese también cómo la literatura africanista especializada en autoridad tradicional (resumida en el marco teórico) ha insistido hasta la saciedad de que estas autoridades no

son autocráticas, no mandan (o lo hacen *obedeciendo*) más que contemporizan; sus gentes les prefieren, recordemos también que ha habido incluso consultas estatales de tipo plebiscitario en esta región, al hilo de la reforma de la tenencia de la tierra tras la independencia, donde el 80 por ciento de los habitantes declaró desear continuar con el sistema tradicional de gestión al respecto, incluyendo confiar la selección de beneficiarios en los jefes tradicionales. Nos encontramos así, en definitiva, una forma de autoridad consuetudinaria mucho más contemporizada de lo que en apariencia pudiera antojarse; cierto que el paralelismo con el caso español, en cuanto al puro acceso a los cargos, aquí es limitado y relativo, pero tampoco tan absolutamente alejado que impida esta analogía. A fin de cuentas, para el caso namibio la referencia a los ancestros resulta fundamental; en el caso europeo, lo es la procedencia familiar síndica y también la pertenencia al grupo de iguales: en ambos casos es el pasado del linaje, de la familia, la memoria colectiva construida en definitiva, lo que avala la continuidad de la institución.

4.3. Atribuciones y ámbitos de actuación: bienes comunales y valores humanos

En cuanto a las formas específicas de trabajar y funcionar estos tribunales, sus atribuciones y sus ámbitos de actuación, hallamos igualmente unas notorias similitudes; incluso en sus aparentes diferencias, si nos aproximamos con mayor despaciosidad, notamos una dilución importante. Así, encontramos en ambos casos que tanto la literatura especializada como las voces interlocutoras estudiadas en el campo (etnografía y netnografía), afirman las siguientes virtudes en la logística y aplicación metodológica de los procesos de tales tribunales:

- Oralidad, gratuidad, celeridad y eficacia.
- Sabiduría, participación e identidad.
- Independencia jurídica, utilidad y accesibilidad.
- Transparencia e imparcialidad y pertinencia.

En cuanto a los ámbitos específicos de intervención, para ambos casos encontramos como función fundamental la gestión de bienes comunales: el justo reparto del agua, la tierra y recursos naturales en general. Cierto es que existen matices para ambos: en el caso español, los tribunales se centran mucho más en la gestión del agua (con todo lo que implica en tratamiento de acequias, etc.) como bien comunal; en el caso africano, se trata también del ordenamiento de la tierra y la resolución de conflictos domésticos, incluyendo en ello lo que se ha citado como el «ordenamiento simbólico» del territorio ligado a la cultura de los ancestros. Sin embargo, la gestión de los comunales para el caso español está también atravesada por valores tradicionales muy arraigados como la equidad, la antigüedad y la honorabilidad de trato entre pares, lo que sin duda entronca perfectamente con aquel «ordenamiento simbólico» del caso namibio. Así, de nuevo: ¿nos hallamos con una diferencia definitiva, o más bien de matiz?

Pensemos que la construcción del Estado nacional en Namibia es mucho más reciente que en España, de manera que el recorrido histórico de este país en materia de sincretismo cultural sobre formas políticas e identitarias muy diversas deviene notablemente distinto al caso español. Así, es razonable comprender las diferencias en este sentido –algunas atribuciones del khuta más amplias, incluso holísticas, de lo que pueda ser la vida comunal, con respecto a las de los tribunales españolas-, en la medida en que hasta un tiempo muy reciente no existía un Estado namibio como tal que se ocupara de ciertas

cuestiones y/o hubiera asumido, en su ordenamiento jurídico, mayores atribuciones. Los ámbitos de actuación, con todo, no son tan distintos: se trata de resolver, en ambos casos, posibles conflictos de gestión de bienes comunales (el agua, la tierra, ambos son una unidad a menudo ya que se contienen y re-producen), además de la paz social necesaria para la cohesión identitaria local.

4.4. Género: roles de hombres y mujeres en ambas instituciones

Finalmente, en cuanto al género, que pareciera el otro gran escollo (acaso) insalvable que pudiera comprometer la justeza de esta analogía, encontramos algo muy similar de lo que se ha repasado con las formas de acceso al cargo: las aparentes diferencias no son tan insalvables cuando las miramos de cerca. Para ambos casos la dimensión diacrónica e histórica es fundamental. En el caso español, por derecho constitucional, hoy las mujeres pueden participar tanto como los hombres en la institución, si bien siguen siendo franca minoría y vemos que su presencia en la misma constituye una singularidad. En cuanto al caso namibio, igualmente la Constitución namibia blinda la equidad política de mujeres y hombres; sin embargo, la jurisdicción política tradicional en Zambeze es predominantemente un asunto masculino, quedando un escaso margen de agencia femenina a escala muy pequeña, solamente relegada en las aldeas y a través de la influencia indirecta en parientes según la estructura de linaje matrilineal.

En principio, cierto es que en el caso español las mujeres poseen derecho equivalente de participación representativa, al menos teórico, en estos tribunales y aunque la historia muestra cómo hasta 2011 no ha habido una sola mujer síndica en la historia del Tribunal de las Aguas de Valencia, además de que lo fue de modo honorífico y no se ha vuelto a repetir esta situación (entre otros aspectos más ampliamente comentados en el lugar correspondiente del epígrafe sobre casos). En cuanto al caso namibio, cierto es que las mujeres tienen estructural y sistemáticamente vetada la posibilidad de ser litunga o induna –o ejercer, en definitiva, cualquier cargo representativo en autoridad tradicional-, pero sí pueden participar en la misma medida en que Hudson-Richards y Gonzales (2013) describen la participación tradicional de las mujeres para el caso español: pueden a estas instituciones a presentar personalmente sus reclamaciones y ser atendidas. Por otro lado, y aunque esto no suponga en absoluto una mayor participación real de las mujeres como sujetos, recordemos que el natamoyo (el consejero más directo e influyente del litunga) debe proceder de la línea matrilineal de la familia real (lo que implica que, siquiera de modo indirecto e implícito, las mujeres de la familia real podían persuadir en ciertas decisiones), y que la «mulena mukwae», la princesa jefe, posee de facto una influencia real en las decisiones del khuta, al que pertenece de forma honorífica.

4.5. Condición o «estado» patrimonial: el interrogante rector

Sabemos desde el inicio de este artículo que el caso español ha sido reconocido como patrimonio inmaterial por la UNESCO mientras que no ha sucedido lo mismo con el namibio. Regresamos con ello a la pregunta original: ¿por qué el caso español es patrimonio por la UNESCO y el caso africano no lo es, y aun siendo ambos todavía funcionales y útiles para lo que fueron pensados, de un modo, además, como se ha tratado de defender, nítidamente análogo a pesar de las diferencias?[23] De este interrogante no debiera colegirse que

23. Recuérdese que la UNESCO refería como aspecto de especial valor la plena vigencia de los tribunales mediterráneos para su designación patrimonial, en la medida en que no son –solamente- objeto de un pasado (¿exótico,

afirmo que la UNESCO debería declarar patrimonio inmaterial los khutas del Zambeze; más bien se sugiere la pregunta ulterior: ¿por qué sí se declaró para el caso de los consejos de regantes? *¿Por qué patrimonializar la justicia?* ¿Qué sentido tienen hoy los objetos patrimoniales inmateriales, en su propia paradoja?[24] Un abordaje poscolonial de las autoridades tradicionales en África, ¿debiera conducirnos a la propuesta de la patrimonialización de estas estructuras jurídicas? ¿O más bien todo lo contrario, en tanto que supondría una folclorización de las mismas, más que una dignificación, frente a su utilidad real y su vigencia? Por otro lado, ¿por qué cuando se patrimonializa en Occidente no pensamos que ello suponga folclorización, y sí cuando patrimonializamos en todo aquello que no es Occidente? (cf. Kirshenblatt-Gimblett, 2004). ¿Hay un pasado exótico que avala la noción *cultual* –de culto- de patrimonio para estos casos, frente a un presente multicultural que requiere de la pátina de calidad y transparencia, desacralizada, de esta desnarrativización o desmagificación que es la declaración patrimonial?

Siguiendo la teoría sobre la transparencia del filósofo coreano Byung Chul Han (2013) en la sociedad posmoderna, la desritualización que supone el patrimonio inmaterial, en tanto que objeto productor de no-lugares culturales, interroga en este caso sobre la conveniencia de declarar patrimonio un modo de resolver conflictos. ¿Qué se pretende con este tipo de reconocimiento, de «broches de calidad» supranacionales? ¿Es en la cuenca mediterránea peninsular, ya hoy en día, algo más folclórico y ancestral dirimir un conflicto a través de los concilios de regantes, de lo que pueda suponer dirimir conflictos «yendo al khuta» –en lugar de la corte penal o la policía...- en el corazón de África austral? ¿Qué opinarían los khutas y sus gentes de una posible declaración patrimonial? ¿No abolimos, en lugar de dignificar, con las «declaraciones-UNESCO», el *acontecimiento* real, en la condición de presente efímero y a la vez eterno que posee la vida cultural?

5. Reflexiones conclusivas: el patrimonio del Antropoceno. Hacia una epistemología decolonial del patrimonio

> Empezó a temer que su espíritu estuviese marcado siempre indeleblemente por aquel terrible signo de interrogación (Green, 1982, p. 123).
>
> La desnarrativización general del mundo refuerza la sensación de fugacidad: hace la vida desnuda (Han, 2010, p. 49).

Clausurábamos el epígrafe anterior con una miríada de preguntas que, seguramente, no podamos terminar respondiendo con plena satisfacción. Como se ha venido expresando a lo largo del artículo, el patrimonio en su comprensión contemporánea, incluso desde sus enfoques más críticos desde la academia, presenta numerosos interrogantes y desafíos sobre su real conveniencia o no a las comunidades o elites que reclamen su designación en su forma burocrática más alta, por así decir –a saber, la de la UNESCO. En efecto, la patrimonialización muestra a medias una *ontologización* o esencialización de la figura patri-

romántico...?), sino puramente contemporáneos. Del mismo modo que lo son los khutas.

24. Se ha discutido ampliamente la condición de «inmaterialidad» de cierto patrimonio (frente al «material» o monumental), que en realidad obedece, a mi entender, a la división platónica clásica que atraviesa la cultura occidental con una vocación de permanencia y una apariencia de neutralidad (cf. Massó, 2016; propongo allí, entre otras cuestiones, la superación de estas designaciones para avanzar hacia un concepto de patrimonio humano *holístico*).

monial (se hace metafísica de la cultura, se la pondera y se la pone en valor, con la fuerza inusitada de la nostalgia cultural ante la rapidez inveterada de la vida contemporánea, su inmensa fluidez y liquidez, su terrible inmediatez y por tanto su volatilidad imparable) y, por otro lado, un cosmético, sí, un maquillaje de corte neoliberal (Jiménez-Esquinas y Quintero, 2017).

De hecho, bien vale traer a colación las críticas de Han (2013) a las lógicas de la hiperexposición en las sociedades contemporáneas, sumamente aplicables a las dinámicas de puesta en valor patrimonial:

> En la sociedad positiva, en la que las cosas, convertidas ahora en mercancía, han de *exponerse* para *ser*, desaparece su valor cultual a favor del valor de exposición (...) Las cosas se revisten de un valor solamente cuando son *vistas*. La coacción de la exposición, que lo entrega todo a la visibilidad, hace desaparecer por completo el *aura* como 'aparición de una lejanía' (Han, 2013, p. 25-26).

Para Han (2013, p. 27), así, la transparencia es una figura contrapuesta a la transcendencia («La *faz* habita la *inmanencia* de lo igual»; ibíd.). En este sentido, podríamos muy bien comprender que las declaraciones o designaciones patrimoniales no son sino, exactamente, un ejemplo perfecto de esa hiperexposición que escamotea el elemento cultual del acto social, su trascendencia humana más allá de una meta-afirmación de que sea importante; intentando trascedentalizar, lo que logra es hacer pecar de inmanente cualquier acto no patrimonializado; la declaración, la afirmación pública-institucional, la rúbrica en este caso de la UNESCO, opera como esa «coacción de la exposición», entregando todo a esa visibilidad, haciendo parecer que, para el caso que nos ocupa, si algo no es designado patrimonio, sencillamente es que *no lo es.* Que no es un patrimonio humano. Que no vale como algo «recordable».

Asumimos así las reservas o cautelas epistemológicas que tantos expertos incoan a los mismos estudios críticos de patrimonio y, sin embargo, a tenor de la casuística abordada, deseo finalizar estas reflexiones partiendo una lanza trascendental, o mejor dicho ontológica, para defender un concepto de patrimonio o herencia cultural *decolonial*, *al servicio de la especie humana*, frente a sus críticas más acerbas sobre aquella condición cosmético-neoliberal. Comienzo asistiéndome para ello de la filósofa francesa Corine Pelluchon (2018, p. 49-50):

> Este mundo que nos acoge al nacer y sobrevive a nuestra muerte individual, está formado por el *patrimonio natural y cultural, las obras de los hombres y la naturaleza*. Al poner de relieve todo lo que nos une a las generaciones pasadas, presentes y futuras, confiere, como dice la filósofa en *La condición humana* [se refiere a Hannah Arendt], una suerte de inmortalidad terrenal a nuestra existencia, y da sustancia al espacio público, que no puede reducirse a los apremios del corto plazo [la aclaración en corchetes y el énfasis son míos].

Pelluchon emplea esta consideración en sus trabajos sobre la politización de la causa animal y la generación de una ética más allá incluso de lo humano, esa búsqueda de algo común que nos atraviese no solo como especie sino, también, como parte de ecosistemas compartidos y que implique, por tanto, una obligatoriedad moral más allá de la pura especie humana, con consecuencias trascendentales en materia de ética/política globales ambiental y animal. Si esa necesaria referencia al patrimonio humano-natural (urgentísima en el mundo contemporáneo hasta por puras razones de sobrevivencia ecológica;

pensemos en que «El cambio climático es la narrativa más poderosa contra el capitalismo» –Klein, 2015-), todo aquello que nos une, nos involucra más allá de vinculaciones más estrechas (etnia, nación, religión...), se está empleando por tantos autores para defender la necesidad de una ética global, de ámbito y consideración internacionales o, mejor, *planetarias* (Sen, 2010; Singer, 2003), una ética mínima que daríamos llamar *del Antropoceno,*[25] ¿no podríamos igualmente *servirnos* de un concepto de *patrimonio humano* similar, un patrimonio del Antropoceno, descolonizado y subalterno? ¿Ponerlo a tal disposición, que nos sirva para generar todavía más esa identidad tan necesaria de «ser humanos», de pertenencia a la especie y el habitar una casa común, frente a referencias mucho más estrechas? En esta medida, la activación patrimonial podría servir de instrumento social de reflexión, participación e integración: siempre hay un elemento de poderosa reflexividad interna en todo proceso de patrimonialización, en tanto que juego con la memoria desde el presente. El pasado, la historia, la memoria, no se desvirtuarían así (o no debieran) con la patrimonialización, sino más bien lo contrario: se virtualizarían, en su doble sentido de ficción re-creada y de ponderación o hagiografía.

Reclamo así una suerte de sentido ontológico del patrimonio, como algo que transciende, frente a algo meramente estético (*cosmético*); la ética frente a la estética. El patrimonio no deja de ser, en su sentido más sencillo, aquello que una cultura desea ensalzar, recordar, reproducir, recrear, de lo que considera intrínsecamente suyo; pero, ¿qué podemos considerar intrínsecamente *nuestro* –en un sentido cultural- en la era de la globalización, en la posmodernidad interconectada, en el puro Antropoceno?

En los dos estudios de caso abordados hemos encontrado realidades, si bien tremendamente alejadas en muchos aspectos, asombrosamente vecinas en lo relativo a sus formas de dirimir la paz y la redistribución de sus *comunes*; ¿no hay algo esencial, transcultural en ambos, que bien pudiéramos declarar patrimonio en este sentido decolonial, *antropocénico*, que reclamamos aquí? Algo común que, precisamente, nos permitiera sobrevolar la circunstancia cultural-folclórica para avanzar en el concepto de lo puramente humano; del mismo modo que hay pueblos o villas en lugares muy alejados del globo que «se hermanan» por circunstancias bien dispares, ¿no podríamos *hermanar* procesos patrimoniales, para encontrar en ellos lo común que nos atraviesa en tanto que entes humanos?

Este patrimonio del Antropoceno, ese patrimonio «de otra manera», constituido desde esa epistemología decolonial sobre el concepto que nos ocupa y que supone una ampliación semántica o actualización del mismo, podría operar como una forma de soberanía de los pueblos, en un sentido más real, menos institucional y más huma(nitari)o. del mismo modo que Elinor Ostrom (1990) habla de los *comunes* como aquellos bienes naturales inalienables (en su gestión, su redistribución, etc.), este patrimonio del Antropoceno, intrínsecamente humano, obraría como garante de la soberanía de los pueblos, tanto la alimentaria (agua, tierra, semillas) como la convivencial (culturas de paz y el derecho a la autoorganización). La soberanía y el patrimonio podrían suponer así dos narrativas o discursos netamente retroalimentarios.

Tal vez solo así, al final, podamos *salvar* el patrimonio como concepto tan revisado y hasta denostado hoy en las ciencias sociales, salvarlo para que nos ayude a salvarnos como

25. El término «Antropoceno» fue acuñado en el año 2000 por Paul Crutzen (galardonado con el Premio Nobel de Química en 1995) en analogía con el concepto de Holoceno (cf. Crutzen y Stoermer, 2000). En palabras del científico Alejandro Cearreta (en Salas, 2016): «el Antropoceno es el momento en que los/as humanos/as conseguimos cambiar el ciclo vital del planeta y le sacamos de su variabilidad natural, dejando huellas permanentes de nuestra actividad».

especie planetaria en la Tierra; una forma de patrimonio como suceso narrativo que contribuya, también, en esa ontologización, a detener un poco el tiempo sin alma de la sociedad de la transparencia de que habla Han (2013), ese empobrecimiento semántico del mundo posmoderno, esa falta de narratividad en el espacio y el tiempo, esa «coacción de la transparencia [que] deshace todos los límites y umbrales» (Han, 2013, p. 63), ese exceso de positividad que, dominando la sociedad actual, obra como indicio de que hemos perdido la narratividad. Y el ser humano desfallece frente a la ausencia de narratividad. Necesitamos de alguna forma de «orden imaginado»,[26] en el sentido de Harari (2014, p. 313) para cooperar de forma efectiva. El orden imaginado que supondría esta forma de patrimonio, esta narrativa patrimonial descolonizada que abarcaría lo planetario, contribuiría a la remagificación del mundo que necesitamos para vivir como seres humanos.

6. Referencias bibliográficas

AAVV- Diputación Provincial de Valencia (2015) «V Aniversario del Tribunal de las Aguas como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad». Vídeo conmemorativo del V aniversario de la inclusión del Tribunal de las Aguas de la Vega de Valencia en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, por parte de la UNESCO, 14 enero 2015 (https://www.youtube.com/watch?v=_3e3KhRkaNc).

Alejos, Ricardo et al (2013) Tribunal de las Aguas y Acequia de Quart, *Revista Jurídica Valenciana*, nº 30, pp. 151-171.

Aravena, Andrea y Jara, Francisco (2016) Antropología jurídica y superposición de sistemas normativos estado/nación-pueblos indígenas: el caso actual del pueblo Mapuche, *AIBR*, Vol. 11(3), pp. 319-340.

Bernard, Joshua (1993) Ethnicity in a unitary state». En Konrad-Adenauer-Stiftung (eds.) *Namibian views. Ethnicity, nations building and democracy*, Windhoek, Namibian Institute for Democracy, pp. 22-34.

Boira, Giner (1988) *El Tribunal de las Aguas de Valencia*, Valencia, Tribunal de las Aguas de la Vega de Valencia.

Calvo, Tomás (2008) Orthoépeia. Textos, Seminario, Universidad de Granada, 29 de enero de 2008.

Crutzen, Paul J. y Stoermer, Eugene F. (2000) The 'Anthropocene', *Global Change Newslette*, nº 41, pp. 17-18.

D'Egenlbronner-Kolff, Franka Marina (2001) *A web of legal cultures: dispute resolution processes amongst the Sambyu of Northern Namibia,* Maastrich, Shaker Publishing BV.

Diener, Ingolf (1999) Comment être Namibien et démocrate ? A propos du project de la nation post-apartheid». En Diener, Ingolf y Graefe, Olivier (eds.) *La Namibia contemporaine. Les premiers jalons d'une société post-apartheid*, París, Karthala, pp. 337-360.

Fairén, Víctor (1975) *El Tribunal de las Aguas de Valencia y su proceso. (Oralidad, concentración, rapidez, economía),* Valencia, Artes Gráficas Soler.

Florêncio, Fernando (2005) *Ao encontro dos Mambos. Autoridades tradicionais vaNdau e Estado em Moçambique,* Lisboa, ICS.

26. «Creemos en un orden particular no porque sea objetivamente cierto, sino porque creer en él nos permite cooperar de manera efectiva y forjar una sociedad mejor. Los órdenes imaginaos no son conspiraciones malvadas o espejismos inútiles. Más bien, son la única manera en que un gran número de humanos pueden cooperar de forma efectiva» (ibíd.).

Fosse, Leif John (1996) *Negotiating the nation in local terms. Ethnicity and Nationalism in Eastern Caprivi, Namibia.* Departamento y Museo de Antropología, Oslo, Universidad de Oslo, Tesis doctoral. Biblioteca de la Universidad de Namibia.

Garrido, Samuel (2011) Las instituciones de riego en la España del este. Una reflexión a la luz de la obra de Elinor Ostrom», *Historia Agraria*, nº 53, pp. 13-42.

Giménez, María y Palerm, Jacinta (2007) Organizaciones tradicionales de gestión del agua: importancia de su reconocimiento legal para su pervivencia. El caso de España, *Región y Sociedad*, XIX-38, enero-abril, pp. 3-24.

Green, Christine (2008) The *Tribunal de las Aguas*: A Minor Jurisprudence, Not Jurisprudentially Minor, *Law and Literature*, Vol. 20(1), pp. 89-113.

Greene, Graham (1982) *Monseñor Quijote*, Barcelona, Argos Vergara.

Han, Byung-Chul (2010) *La sociedad del cansancio*, Barcelona, Herder.

Han, Byung-Chul (2013) *La sociedad de la transparencia*, Barcelona, Herder.

Harari, Yuval-Noa (2014) *Sapiens. De animales a dioses. Breve historia de la humanidad,* Madrid, Debate.

Hoekema, André J. (2005) European Legal Encounters between Minority and Majority Cultures: Cases of Interlegality», *The Journal of Legal Pluralism and Unofficial Law*, Vol. 37(51), pp. 1-28.

Hudson-Richards, Julia A. y Gonzales, Cynthia A. (2013) Water as a Collective Responsibility: The Tribunal de las Aguas and the Valencian Community, *Bulletin for Spanish and Portuguese Historical Studies. Journal of the Association for Spanish and Portuguese Historical Studies*, Vol. 38(1), pp. 95-116.

Jiménez-Esquinas, Guadalupe y Quintero, Victoria (2017) Participación en patrimonio: utopías, opacidades y cosméticos. Ponencia Marco del Simposio homónimo en el XIV Congreso FAAEE «Antropologías en transformación: sentidos, compromisos y utopías», Universidad de Valencia, 5-9 septiembre 2017, pp. 1-24.

Keulder, Christiaan (ed.) (2000a) Introduction. En State, society and Democracy. A Reader in Namibia, Windhoek, Gambsbert MacMillan Publishers, pp. 1-15.

Keulder, Christiaan (2000b) Traditional leaders». En Keulder, Christiaan (ed.) *State, society and Democracy. A Reader in Namibia,* Windhoek, Gambsbert MacMillan Publishers, pp. 150-170.

Kirshenblatt-Gimblett, Barbara (2004) Intangible heritage as metacultural production, *Museum International*, Vol. 221-222/56, pp. 52-65.

Klein, Naomi (2015) Naomi Klein: el cambio climático es la narrativa más poderosa contra el capitalism, *Diario Público*, 23/03/2015.

Levante-EMI/EFE (2009) El valor cultural de juzgar el agua, *Levante, El Mercantil Valenciano*, 01/10/2009, p. 16.

Mamdani, Mahmood (1998) *Ciudadano y súbdito. África contemporánea y el legado del colonialismo tardío,* México, Siglo XXI.

Martínez, María (2005) Vigencia de una institución medieval: el Consejo de Hombres Buenos de Murcia, *Murgetana*, nº 112, pp. 21-67.

Massó, Ester (2011a) *La franja de Caprivi en el Estado de Namibia: ¿etnicidad, regionalismo o proyecto nacionalizante?* Berlín, Editorial Académica Española.

Massó, Ester (2011b) *La franja de Caprivi en el Estado de Namibia: ¿etnicidad, regionalismo o proyecto nacionalizante? ANEXOS,* Berlín, Editorial Académica Española.

Massó, Ester (2016) ¿Giro decolonial en el patrimonio? La Liberation Heritage Route como alternativa poscolonial de activación patrimonial, *Revista Investigación y Pensamiento,* 72-274, pp. 1277-1295

Montaner, Elena (2008) El Consejo de Hombres Buenos, patrimonio oral e inmaterial de la región de Murcia, *Papeles de Geografía*, nº 47-48, pp. 185-191.

Mouffe, Chantal (1993) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical,* Barcelona, Paidós.

Narváez, Roberto (2016) ¿Un ejercicio de aplicación de la justicia intercultural? El caso Waorani en la amazonía ecuatoriana, *Revista Antropologías del Sur*, nº 3-6, pp. 163-179.

Ngcongco, Leonard D. (1982) *La historiografía en el África Austral*, Barcelona, Mondadori.

Ostrom, Elinor (1990) *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*, Nueva York, Cambridge University Press.

Parolari, Paola (2018) Migrazioni, interlegalità, pluralismo giuridico. Prospettive giusfilosofiche, *Rivista di filosofia del diritto*, nº 1, pp. 33-50.

Pellicer, Joan E. (1996) El tribunal de las Aguas de Valencia, *Catalònia*, nº 45, pp. 14-16.

Pelluchon, Corine (2018) *Manifiesto animalista. Politizar la causa animal,* París, Alma Éditeur.

Pisani, André du (1999) La décolonisation des esprits et ses contradictions. En Diener, Ingolf y Graefe, Olivier (eds.) *La Namibia contemporaine. Les premiers jalons d'une société post-apartheid,* París, Karthala, pp. 231-238.

Plaza, Javier (2000) El Tribunal de las Aguas de la Vega de Valencia. En *Curso de Derecho Civil Valenciano*, Valencia, *Revista General de Derecho*, p. 1107 ss.

Salas, Javier (2016) Bienvenidos al Antropoceno: 'Ya hemos cambiado el ciclo natural de la Tierra'. *El País*, 09/09/2016.

Saldi, Leticia (2015) «Huarpes no tan huarpes» y «hombres modernos»: interpelaciones étnicas y disputas por las últimas tierras irrigadas en Mendoza (Argentina), *AIBR*, Vol. 10(2), pp. 203-229.

Sánchez-Carretero, Cristina (2017) Hacia una antropología del conflicto aplicada al patrimonio. En Santamarina, Beatriz (ed.) *Geopolíticas patrimoniales. De culturas, naturalezas e inmaterialidades: una mirada etnográfica*, Valencia, Neopàtria, pp. 215-230.

Sen, Amartya (2010) *La idea de justicia*, Madrid, Taurus.

Singer, Peter (2003) *Un solo mundo*, Barcelona, Paidós.

Smith, Laurajane (2006) *Uses of Heritage*, New York, Routledge.

Soriano, Lola (2011) Pilar Ortiz, primera síndica de honor del Tribunal de las Aguas. *Las Provincias*, 11 noviembre 2011.

Sousa, Boaventura (2007) Introdução. Conferencia pronunciada en el marco del seminario *Estado, direito e pluralismo jurídico –perspectivas a partir do Sul global*, 10 de mayo de 2007, Universidad de Coimbra (Portugal).

Vidal, Pablo (2009) Huerta, tradiciones y costumbres. El tribunal de las aguas de Valencia. Antropología de una institución. En AA.VV.: *Tribunal de las Aguas de Valencia y Consejo de Hombres Buenos de Murcia. La voz del patrimonio inmaterial*, Valencia, Fundación CajaMurcia, pp. 62-64.

Zeller, Wolfgang (2000) Interests and socio-economic development in the Caprivi Region from a historical perspective, Windhoek, *NEPRU Occasional Paper*, 19.

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 15/06/2019 Aceptado: 01/10/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Massó Guijarro, Ester (2019) Agua, tierra y paz: tribunales consuetudinarios y el patrimonio del Antropoceno, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 91-116.

Sobre el autor • About the Author

Ester Massó Guijarro (Alicante, 1980) es doctora por la Universidad de Granada (2009), licenciada en Filosofía y en Antropología Social y Cultural (2003) por la misma Universidad, y Máster en Cooperación Internacional por las Universidades de Granada y de Santiago de Compostela (2005). Ha realizado estancias de investigación en el Instituto de Ciências Sociais de la Universidad de Lisboa (Portugal), la Universidad de Windhoek (Namibia) y el Nordiska Afrikainstitutet de Uppsala (Suecia).

Ha sido investigadora contratada predoctoral (FPU) en la Universidad de Granada y posdoctoral (JAE DOC) en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Madrid). Ha impartido docencia en licenciatura, posgrado y formación continua universitaria. Entre 2012 y 2019 ejerció como profesora en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada. En la actualidad es profesora titular en el Departamento de Filosofía I (Área de Filosofía Moral) de la misma Universidad.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Moscovici y Pichon-Rivière: diálogo posible entre la psicología social y la educación patrimonial

Moscovici and Pichon-Rivière: A possible dialogue between social psychology and heritage education

Georgie Echeverri Vásquez
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.
mensajerodevida@gmail.com

Desirree dos Reis Santos
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil.
desirsantos@gmail.com

Regina Glória Nunes Andrade
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.
reginagna@terra.com.br

Abstract:

This paper aims at weaving a theoretical dialogue between the interactional epistemology of Serge Moscovici and the Conceptual, Referential and Operational Scheme (ECRO) developed by Enrique Pichon-Rivière. Taking into account that these are psychosocial approaches based on communication as a process, we analyze how they can become the basis of concrete educational practices, such as the heritage education model implemented by the *Museu do Samba* in Rio de Janeiro. This analysis allowed us to conclude that the cultural mediation scheme as well as the materialization of the ECRO by means of experiential learning are effective pedagogical tools in processes of social construction of memory and recognition of cultural identity.

Keywords: Interactional epistemology; ECRO; Experiential Learning; Heritage and Samba.

Resumen:

En este artículo tejemos un diálogo teórico entre la epistemología interaccional de Serge Moscovici y el Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO) desarrollado por Enrique Pichon-Rivière. Teniendo en cuenta que se trata de propuestas psicosociales fundamentadas en la comunicación como proceso, analizamos la forma como pueden convertirse en la base de prácticas educativas concretas, tales como el modelo de educación patrimonial implementado por el *Museu do Samba* en Río de Janeiro. Dicho análisis permitió concluir que el esquema de mediación cultural así como la materialización del ECRO a través de la educación experiencial son herramientas pedagógicas eficaces en procesos de construcción social de la memoria y de reconocimiento de la identidad cultural.

Palabras clave: Epistemología interaccional; ECRO; educación experiencial; patrimonio y samba.

1. Introducción

En este artículo nos proponemos abordar, desde el punto de vista psicosocial, el modelo de educación patrimonial desarrollado por el *Museu do Samba*, en Río de Janeiro (Brasil), a partir de la construcción de un diálogo teórico entre dos grandes maestros de la Psicología Social del siglo XX, Serge Moscovici (1925-2014) y Enrique Pichon-Rivière (1907-1977). La pertinencia de dicho diálogo obedece a que fue justamente a partir de algunas premisas teórico-metodológicas provenientes de sus campos de investigación que el *Museu do Samba* construyó las bases de su Núcleo de Educación Patrimonial.

Comenzaremos haciendo referencia a lo que entendemos hoy por psicología social y sus diferentes vertientes; posteriormente, nos detendremos en las premisas teóricas de la epistemología interaccional propuesta por Serge Moscovici y en el Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO) desarrollado por Enrique Pichon-Rivière. Finalmente, luego de abordar la historia del *Museu do Samba*, explicaremos cómo se pueden materializar dichas premisas en prácticas pedagógicas de mediación cultural, a la luz de lo que actualmente se denomina nueva museología.

Que Moscovici y Pichon-Rivière aparezcan juntos en un texto que aborda el samba como patrimonio cultural no significa, de modo alguno, que tuvieran algún gusto por ese género musical —no hay evidencias que así lo indiquen— o que pertenecieran a una misma escuela de pensamiento, toda vez que el campo de acción de ambos investigadores se desarrolló en entornos diferentes. Más adelante veremos que es posible establecer un diálogo e, incluso, cierta congruencia entre sus teorías; pero antes de hacerlo es necesario saber qué entendemos por psicología social.

Cuando hacemos alusión a ella es frecuente acudir a la definición clásica de Gordon Allport (1954), según la cual la psicología social es una disciplina que intenta explicar los sentimientos, pensamientos y comportamientos del individuo en la presencia real o imaginada de otras personas. Álvaro y Garrido (2006) afirman que la psicología social es una disciplina que parte de una perspectiva integradora, porque estudia la realidad social articulando niveles de explicación tanto psicológicos como sociológicos. Es por esa razón que la historia de la psicología social está íntimamente asociada al desarrollo gradual de la psicología y la sociología como ciencias independientes de la filosofía, y que los dos primeros manuales de psicología social, escritos respectivamente por McDougall (1908) y Ross (1908), provinieron de esas ciencias.

Desde el punto de vista metodológico, Doise (2002) explica que es posible articular diferentes niveles de explicación de un fenómeno desde el punto de vista psicosocial. El primer nivel estaría relacionado con los procesos intraindividuales, es decir, la forma como los individuos organizan su experiencia con el medio ambiente. Un segundo nivel, denominado interindividual o situacional, se enfocaría en las dinámicas de interacción de los sujetos. El tercer nivel se concentraría en las posiciones que los actores ocupan en el entramado social; y el cuarto y último nivel, denominado ideológico, abordaría los sistemas de creencias, representaciones y normas sociales que orientan tanto los comportamientos como el pensamiento socialmente construido.

Farr (1998) y Ferreira (2010) afirman que, a partir del desarrollo histórico de la disciplina, es posible hablar de una psicología social psicológica, de corte más individualista y con mayor predominancia en los Estados Unidos, y una psicología social sociológica, desarrollada especialmente en Europa. Esa denominación comenzó a cristalizarse en los años 70, luego de lo que se conoció como la crisis epistemológica de las ciencias sociales, que hasta

entonces se habían orientado por el estatuto de la unidad metodológica del positivismo científico, subestimando determinantes sociales e históricos en el desarrollo de la ciencia.

Es en esa década que comenzaron a aparecer nuevas propuestas teóricas y metodológicas que reivindicaban la dimensión social de la psicología social, tales como 1) la teoría de la identidad social (Tajfel *et al*, 1984) y la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961) dentro de la psicología social europea; 2) la psicología social latinoamericana que, partiendo de un enfoque socio-histórico, rompía con el paradigma experimentalista e individualista de la psicología social norteamericana y se concentraba en la formación de conciencia comunitaria para el cambio social (Martín-Baró, 1989, 1996 ; Lane y Codo, 1989; Sawaia, 2014) ; y 3) la psicología social posmoderna, aglutinada especialmente alrededor de los princípios del construccionismo social propuesto por Gergen (1997).

2. Propuestas psicosociológicas de Moscovici y Pichon-Rivière

Serge Moscovici fue un psicológico social cuya vida estuvo marcada, como él mismo lo cuenta (Moscovici, 2005), por la diáspora judía y la discriminación antisemita en su Rumania natal. Luego de haber sido miembro del Partido Comunista Rumano, termina desilusionándose del régimen y llega como refugiado a París, donde desarrolla su carrera académica. En 2003, en el discurso de aceptación del premio otorgado por la Fundación Internacional Balzan por su contribución a la psicología social europea, Moscovici (2003) reivindica la autonomía científica de esta disciplina al considerar que su objeto de estudio se sitúa en un campo de fenómenos «mixtos», que son a la vez individuales y sociales, característicos de nuestras culturas contemporáneas.

Los trabajos desarrollados por Moscovici, especialmente los relacionados con la psicología de las minorías activas (Moscovici, 2011) y con la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961), se fundamentan justamente en una epistemología interaccional, es decir, en la posibilidad de construcción social del conocimiento. Como explica Marková (2006, 2017), esa epistemología está basada en el modelo dialógico del *Ego-Alter-Objeto* por medio del cual es posible identificar la forma como los grupos piensan y hablan sobre los fenómenos cotidianos, mediados siempre por la presencia del otro. Es importante destacar aquí la palabra «mediados», porque ella denota el carácter comunicacional de ese proceso de construcción social del conocimiento, que trasciende los cánones epistemológicos tradicionales (Hessen, 1925).

Al estudiar los trabajos de Moscovici, especialmente su tesis de doctorado sobre la forma como los franceses de la década de 1950 pensaban y hablaban sobre el psicoanálisis (Moscovici, 1961; 1976), es posible evidenciar el papel fundamental que el autor les da a las representaciones sociales como sistemas comunicacionales de interpretación de la realidad, que varían según los grupos, y a las que él se refiere como teorías del sentido común. Podemos hablar de Moscovici, entonces, como un científico social que reivindica el papel del sentido común en la construcción social de la realidad y que, como explica Guareschi (2007), propuso una alternativa al materialismo cientificista y al individualismo cartesiano de la psicología experimental.

Si Serge Moscovici fue un precursor, Enrique Pichon-Rivière también lo fue. Suizo de nacimiento e hijo de una familia burguesa francesa que migró al Norte de la Argentina cuando él tenía apenas cuatro años, Pichon-Rivière se crió, como él mismo lo afirma (Pi-

chon-Rivière, 1971), en medio del conflicto que le suscitaban las prácticas culturales tanto guaraníes como europeas. Médico psiquiatra y fundador de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), a Pichon-Rivière se le reconoce como un personaje cuya producción intelectual se sitúa en un momento histórico, que va desde la Década Infame —desde el derrocamiento del presidente Hipólito Yrigoyen en 1930 hasta el golpe militar de 1943—, pasando por el inicio y proscripción del peronismo hasta llegar a lo que Buzzaqui denomina «ilusión transformadora de los 70» (Buzzaqui, 1998, p. 20).

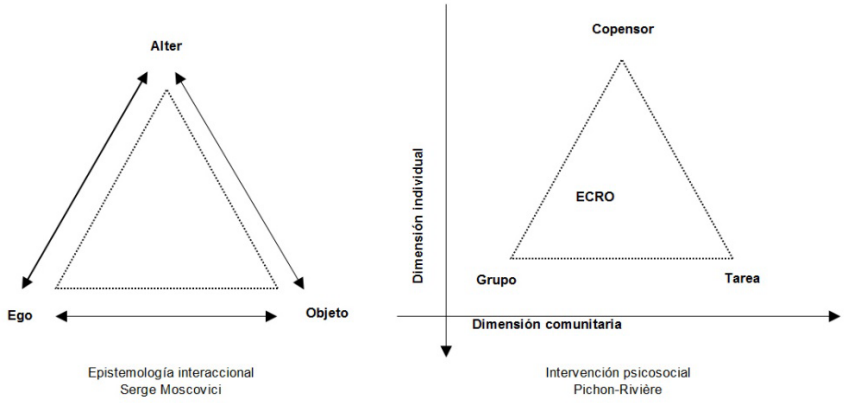
Desde el punto de vista de la psicología social, Pichon-Rivière (1988:121) propone una visión integradora del «hombre en situación» que se alcanzaría a partir de una epistemología convergente en la que las ciencias humanas funcionarían como una unidad operacional. Para él, la psicologia social es la «ciencia de las interacciones que se orienta a un cambio social planificado», lo que de alguna manera se puede entender como un diálogo, no necesariamente explícito, con la vertiente sociohistórica de la psicología social latinoamericana, que también concibe al sujeto en la praxis, en relación dialéctica con la estructura social (Pampliega de Quiroga, 1992; Lane y Codo, 1989).

Pichon-Rivière es reconocido por ser el padre de una técnica denominada «grupo operativo», en cuya base se encuentra el Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO), entendido como un «instrumento que se orienta hacia el aprendizaje a través de la tarea y que permite la comprensión horizontal —la totalidad comunitaria— y vertical —el individuo que está inserto en ella— de una sociedad en permanente situación de cambio y de los problemas de adaptación del individuo a su medio» (Pichon-Rivière, 1988, p. 122). El autor se refiere con frecuencia al concepto de «interjuego dialéctico», que Buzzaqui (1999) interpreta como la confluencia entre lo psicosocial, entendido como realidad individual del sujeto, y lo sociodinámico, que correspondería a la realidad externa.

Al concentrarnos en la forma como Moscovici y Pichon-Rivière entienden lo social, el primero desde una epistemología interaccional y el segundo a partir de la praxis transformadora del grupo, encontramos un punto de confluencia entre ambos investigadores, que podemos identificar en la Figura 1. Para Moscovici todo proceso de construcción social del conocimiento pasa por una relación triádica, que es dialógica y al mismo tiempo tensional (Marková, 2006): en esa relación el *Alter* no es necesariamente otra persona; puede ser otro grupo, otra sociedad, etc., que piensa y actúa de forma específica con respecto a un objeto determinado.

En Pichon-Rivière también hallamos una relación triádica, pero en el nivel microgrupal, en el que aparece la figura de un *copensor* o facilitador del proceso, dinamizando el grupo a partir de la ejecución de una tarea determinada, que está orientada al aprendizaje y al cambio. En esa dinámica dialéctica, en la que se cruzan las dimensiones individual y comunitaria, lo más importante no es el grupo como totalidad, sino la relación —el vínculo en términos pichonianos— que los integrantes construyen alrededor de la tarea (Echeverri y Andrade, 2018).

Figura 1. Modelo comunicacional de Moscovici y Pichon-Rivière



Fuente: Elaboración a partir de Moscovici y Pichon-Rivière

En el caso específico del *Museu do Samba*, que abordaremos a continuación, tanto la epistemología interaccional como el ECRO se materializan en un modelo comunicacional de mediación cultural que la institución adoptó como base de su programa de educación patrimonial, fundamentado en los principios de la educación experiencial (Kolb, 1984). Pero, para entender esa materialización es necesario presentar al lector un contexto histórico, de forma tal que pueda dimensionar el alcance y el impacto social de esa propuesta educativa.

3. Fundación del Centro Cultural Cartola

El *Museu do Samba* está ubicado en la parte baja del morro de Mangueira, una favela localizada en la Zona Norte de Río de Janeiro. Fue fundado en 2001 por Nilcemar y Pedro Paulo Nogueira, nietos de Angenor de Oliveira (1908-1980), conocido en el mundo del samba como Cartola, y de Doña Zica (1913-2013), una carismática líder comunitaria.

Inicialmente se llamó Centro Cultural Cartola porque el objetivo era preservar la memoria del sambista negro, quien fuera uno de los compositores y cantantes de samba más icónicos del Brasil y uno de los fundadores de la emblemática escuela de samba *Estação Primeira de Mangueira*. Nogueira (2015) explica que la creación de un centro para la preservación de la memoria de su abuelo obedeció a la necesidad de valorar el papel de los sambistas tradicionales, en un contexto donde primaba y aún prevalece la lógica económica del carnaval de Río de Janeiro, reduciendo a un evento anual la complejidad del samba como expresión identitaria y cultural.

Por esa razón, el Centro Cultural, concebido como organización no gubernamental, inicialmente se concentró en la protección de fuentes primarias y publicaciones de terceros sobre la trayectoria musical de Cartola y se convirtió, en 2007, en la institución protagonista del proceso de declaración del samba de Río de Janeiro como patrimonio cultural inmaterial del Brasil. El Centro Cultural Cartola, siguiendo los lineamientos metodológicos establecidos por el Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional de Brasil (IPHAN), lideró una investigación histórica con el propósito de probar que el *samba de partido-alto*, el *samba de terreiro* y el *samba-enredo,* al ser las matrices o formas primigenias del samba de Río de Janeiro, eran una expresión viva de la ancestralidad africana y, por lo

tanto, un patrimonio asociado a la identidad negra de los brasileños que debía ser preservado (IPHAN, 2014).

Pero, ¿por qué apenas en 2007 fue declarado oficialmente como patrimonio cultural inmaterial? Una forma de entender esa contradicción puede ser a través de Munanga (1999, 2009), que explica que la identidad afrobrasileña está relacionada con la negritud como categoría sociohistórica y no biológica y, en ese orden de ideas, lo blanco se asocia a lo bueno y armonioso, mientras lo negro se vincula a lo negativo y malo. Como señalan Nogueira y Santos (2018), es posible evidenciar, desde el punto de vista de la historiografía oficial, que el proceso colonial condujo a que la herencia europea siempre fuese más valorada, razón por la cual la identidad nacional brasileña se construyó a partir de símbolos y valores eurocéntricos y no integralmente brasileños.

Nogueira (2015) cita una experiencia real, ocurrida en una escuela pública adyacente al Centro Cultural Cartola durante la exposición itinerante *Para no perder la memoria: Doña Zica 100 Años*, realizada en 2014: en medio de un taller con estudiantes de secundaria, la historiadora Martha Abreu, reconocida investigadora sobre cultura popular de la Universidad Federal Fluminense (UFF), les pregunta por qué en los libros de historia del Brasil aparece el príncipe regente Don Juan VI y no se hace referencia a Cartola, Doña Zica o Zé Espinguela, organizador de los primeros carnavales de Río de Janeiro a finales de la década de 1920. Una estudiante responde: «porque los que escribían la historia pensaban que eso no era importante».

Esa respuesta simple y contundente demuestra cómo en el sentido común de muchos brasileños, la historia del negro ocupa un lugar marginal cuando no invisible (Lopes, 2004), y el samba, por consiguiente, también hace parte de esa historia no contada, cuyas voces, como lo explican Nogueira y Santos (2018), han sido deslegitimadas, subestimadas y silenciadas. Esa situación permite entender, entonces, por qué fue necesaria la promulgación de las Leyes 10.639 de 2003 y 11.645 de 2008, que establecen como obligatoria la enseñanza de la cultura e historia afrobrasileña e indígena.

Ahora bien, con la declaración del samba de Río de Janeiro como patrimonio cultural por parte del IPHAN en 2007, el Centro Cultural Cartola se convirtió en un lugar de salvaguarda de ese bien inmaterial, creándose a partir de 2009 el Centro de Referencia, Documentación e Investigación del Samba Carioca. Dicho centro de referencia dio lugar tanto a la implementación del Programa Memoria de las Matrices del Samba de Río de Janeiro como al Núcleo de Historia Oral, en el que se registran, en formato audiovisual y siguiendo la metodología de la historia oral (Alberti, 2004), las narrativas de los sambistas como fuentes primarias de información.

Dada la dinámica que el Centro Cultural Cartola fue conquistando a lo largo de los años como espacio de reconocimiento y resistencia para los sambistas, en 2015 cambió de denominación y se convirtió en el *Museu do Samba*, adscrito a lo que teóricamente se considera nueva museología (Desvallés y Mairesse, 2013; Chagas y Cavulla, 2017), es decir, aquella que no se concentra apenas en los objetos, sino que involucra las prácticas que están asociadas a ellos y, especialmente, las comunidades a las que están dirigidos; en otras palabras, un museo que construye y legitima la memoria social.

Es en ese contexto y en el marco de nuestra experiencia de investigación-acción participativa (Tripp, 2005) que surge el Núcleo Educativo del *Museo do Samba* como plataforma teórica y metodológica construida a partir de premisas psicosociales abordadas en los campos de investigación de Serge Moscovici y Enrique Pichon-Rivière. Dichas premisas, a

la postre, se convirtieron en el soporte de las prácticas educativas que desarrolla actualmente la institución y que podrían ser adaptadas a otros contextos socioculturales. Para entender esa relación entre modelo teórico y práctica educativa, consideramos procedente referirnos a tres líneas de análisis, que serán explicadas y ejemplificadas a continuación.

3.1. El Museu do Samba como museo vivo

Cuando se hace referencia a un museo lo más probable es imaginarlo con exposiciones abiertas al público. De hecho, el *Museu do Samba* las tiene y cualquier visitante puede conocer la historia del samba a lo largo del siglo XX recorriendo la *Ocupação Samba 100 Anos*; acercarse a la historia de vida del maestro Cartola a través de la exposición *Simplesmente Cartola*; o dimensionar la importancia de Doña Zica visitando la exposición *Dona Zica da Mangueira e do Brasil*. Ahora bien, el factor diferencial del Museu do Samba en comparación con los museos tradicionales, que se enfocan en la exhibición de objetos, es la narrativa, que se construye a partir de un proceso denominado mediación cultural.

Apoyándose en la epistemología interaccional de Moscovici, la primera línea de análisis se enfoca precisamente en la *mediación cultural,* entendida como un proceso comunicacional basado en el diálogo. Lejos de crear la figura de un guía, que memoriza fechas y eventos históricos y los recita, el *Museu do Samba* se enfoca en la formación de mediadores culturales, es decir, personas que dimensionan la tríada *Ego-Alter-Objeto* por medio del desarrollo gradual de competencias informacionales, emocionales y relacionales, que están íntimamente imbricadas.

Las competencias informacionales se refieren al samba como objeto, es decir, los conocimientos que el mediador debe adquirir sobre el samba como expresión sociocultural que abarca elementos musicales, poéticos, estéticos, religiosos e, incluso, gastronómicos, contextualizados desde el punto de vista histório y sociopolítico. En otras palabras, un mediador cultural del *Museu do Samba* debe conocer desde cómo funciona la percusión de una batería de escuela de samba hasta el papel que esa misma escuela de samba representa como conquista de ciudadanía para el pueblo negro en el Brasil.

Las competencias emocionales se refieren a la capidad de conexión afectiva que el mediador debe construir con el sujeto o con el grupo, lo que se logra inicialmente mediante la identificación de su perfil sociodemográfico, su edad y los intereses que lo llevaron a visitar el museo. En los últimos años se volvió una práctica común en el *Museu do Samba* el uso de metáforas que permiten esa conexión, tales como el uso de una mariposa elaborada en celofán termosensible que se encuentra guardada dentro de un pequeño cofre de plata: el mediador explica que esa mariposa es el samba, que vive en un lugar maravilloso —la cajita de plata—, y que depende de ellos —brasileños o extranjeros— que ese samba viva o muera. Una vez en contacto con la palma de la mano del visitante, la mariposa adquiere movimiento, estableciéndose un vínculo afectivo con el mediador, que aprovecha el momento para iniciar una discusión sobre lo que es un patrimonio cultural inmaterial. Como muestra la Figura 2, cuando el ejercicio se hace con grupos de niños, el efecto es aun más impactante porque la potencia simbólica de la metáfora (Echeverri y Andrade, 2018) despierta la imaginación de los participantes y, por consiguiente, enriquece la narrativa.

Finalmente, las competencias relacionales se refieren justamente a la posibilidad de construir una narrativa co-elaborativa y dialógica, que integre la información que el mediador posee con los aprendizajes previos de los visitantes, siempre alrededor de la práctica; en otras palabras, las competencias relacionales materializan la tríada moscoviciana

de la epistemología interaccional no solo a través de la palabra sino de la acción, y es aquí donde construimos un puente teórico y sobre todo metodológico con el modelo de intervención de Enrique Pichon-Rivière, que es nuestra segunda línea de análisis denominada *materialización del ECRO*.

Figura 2. Metáfora de la mariposa viva



Fuente: Núcleo de Educación Patrimonial *Museu do Samba*

3.2. El patrimonio no se enseña, se descubre

A lo largo de su existencia, el *Centro Cultural Cartola* y luego el *Museu do Samba* se convirtieron en puntos de referencia para investigadores de diferentes áreas académicas, desde la museología, pasando por la educación, hasta llegar a la psicología social. Una de las investigaciones que más contribuyó a la construcción del Núcleo Educativo del *Museu do Samba* fue la desarrollada por Echeverri y Andrade (2016a, 2016b, 2018) que consistió en la adaptación del ECRO de Enrique Pichon-Rivière a un programa de educación para la ciudadanía con niños de la favela de Mangueira.

Aquí es importante continuar profundizando en lo que Pichon-Rivière (1984) propone como Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO), y una forma de hacerlo sería deconstruyendo el acrónimo: se trata de un *esquema conceptual* porque abarca un conjunto general de conocimientos que se puede rectificar, ratificar y transmitir; es un *esquema referencial* porque funciona como sistema abierto de ideas que le permitem al sujeto orientarse en el mundo; y es un *esquema operativo* porque concentra la dinámica grupal alrededor de la ejecución de una tarea específica.

En el caso del *Museu do Samba*, *la materialización del ECRO* corresponde a la adaptación de esas premisas teórico-metodológicas al contexto del samba como patrimonio cultural imaterial. El *esquema conceptual* se refiere a la información y los conocimientos relacionados con el samba como herencia y riqueza colectiva que hace parte de la identidad de los brasileños; el *esquema referencial* es el conjunto de elementos cognitivos, afectivos y actitudinales asociados al samba, que el mediador cultural logra identificar durante la interacción dialógica; y el *esquema operativo* está directamente relacionado con las diferentes técnicas de mediación cultural, cuya aplicación se basa en el modelo de la educación experiencial y depende de la edad y de los intereses de los visitantes.

Como explican Echeverri y Andrade (2018), la clave para que las actividades desarrolladas por un grupo conduzcan a aprendizajes significativos para sus miembros está en la formulación misma de la actividad y en la sagacidad del mediador cultural —copensor en términos pichonianos—para que los participantes descubran universos insospechados, y ese *aprendizagem por descoberta,* como se dice en portugués, se activa a partir del concepto de aventura.

Una forma práctica de entender esa materialización del ECRO a la que venimos haciendo alusión sería analizando una visita con niños de preescolar, que van al *Museu do Samba* en compañía de sus padres. El mediador cultural, antes de comenzar la *aventura*, les dice que ellos tendrán en su poder una llave mágica -una llave metálica brillante- y que con ella podrán abrir una puerta que los conducirá a un lugar maravilloso: se trata de la puerta de vidrio de una de las exposiciones. Ahora bien, esa llave está amarrada a una cuerda dorada -¡un hilo de oro!- que todos, tanto niños como padres, deberán sostener durante el recorrido inicial y que los identificará como parte de una comunidad que camina unida. Esos elementos simbólicos continuarán presentes durante toda la visita, porque es a partir de ellos que el mediador cultural logra tejer una narrativa coherente.

Otro ejemplo ilustrativo de la forma como la aventura atraviesa el modelo de educación experiencial ocurre al final de las visitas, cuando el mediador cultural crea una escena imaginaria de carnaval y reta al grupo, independientemente de su edad o perfil sociodemográfico, para que cree una batería de escuela de samba con los instrumentos disponibles. Es en ese momento cuando el proverbio chino «dime y olvidaré, muéstrame y recordaré, involúcrame y aprenderé», tan comúnmente citado en la educación experiencial (Builes, 2003; Wojcikiewicz y Mural, 2010), se transforma en una aventura de acción colectiva que moviliza tanto el cuerpo como las emociones de los participantes.

3.3. Identidad cultural y acupuntura territorial

Hasta este punto ha sido posible mostrar la congruencia de la epistemología interaccional moscoviciana y del modelo de intervención psicosocial pichoniano en dos líneas o vectores de análisis aplicados al modelo de educación patrimonial propuesto por el *Museu do Samba*: la mediación cultural y la materialización del ECRO como procesos netamente comunicacionales. Ahora bien, si observamos con atención, pareciera que se trata apenas de un programa que funciona *ad intra* muros y, como analizamos al abordar la historia del *Museu do Samba*, dicha institución se enmarca dentro de los principios de una museología que le sirve a la comunidad a la que se dirige. ¿Cuál es, entonces, el impacto real de dicho programa? La respuesta a esta pregunta configura la tercera línea de análisis que hemos denominado *acupuntura territorial*.

Cuando abordamos el samba como territorio subjetivo que trasciende las fronteras geográficas y se construye desde lo simbólico (Haesbaert y Limonad, 2007), es posible evidenciar que el *Museu do Samba* ha ido convirtiéndose en un museo-ágora (Nogueira y Santos, 2018; Franco, 2014), es decir, en un espacio de participación ciudadana donde los sambistas de los diferentes segmentos, al reconocerse en la isonomía, pueden reflexionar y discutir abiertamente sobre los temas de su interés. Al referirmos a diferentes segmentos estamos haciendo alusión, por ejemplo, a *mestres-sala*, *porta-bandeiras*, *diretores de harmonia*, *baianas*, *passistas,* que hacen parte de las diferentes escuelas de samba y que no cuentan con espacios donde abordar las problemáticas que les preocupan o aquejan. Los

seminarios y conversatorios organizados por el *Museu do Samba* contribuyen a suplir esa carencia de escenarios propicios para el debate y la construcción colectiva.

Ahora bien, la *acupuntura territorial* a la que hacemos alusión como tercera línea de análisis se refiere al territorio geográfico objetivo, es decir, a la favela de Mangueira y sus adyacencias. Así como en la medicina tradicional china, el uso de agujas puede tratar el dolor y activar líneas de energía en un tejido humano, el *Museu do Samba,* desde el punto de vista metafórico, ha ido convirtiéndose en esa aguja activadora de procesos pedagógicos dentro de las instituciones educativas del territorio, a través de *parcerias* o alianzas estratégicas. El objetivo de dichas alianzas es que la identidad del samba como práctica sociocultural, asociada al reconocimiento de la ancestralidad africana y al papel del hombre negro y la mujer negra en la sociedad brasileña, transversalicen los currículos escolares, en consonancia con lo establecido en las Leyes 10.639 de 2003 y 11.645 de 2008.

Sea este, pues, el momento de abordar tres experiencias concretas que ilustran esa tercera y última línea de análisis y que demuestran que el modelo de educación patrimonial propuesto por el *Museu do Samba*, a partir de la psicología social, puede funcionar cuando se aplica en los entornos escolares. La primera experiencia corresponde a la *Escola Municipal Uruguai*, una escuela pública localizada en el área de influencia geográfica del *Museu do Samba*, cuyos estudiantes de secundaria participaron de las visitas mediadas durante 2017, divididos en grupos y aplicando el modelo ECRO citado anteriormente.

La coordinadora pedagógica de la institución de aquella época, con estudios superiores en relaciones étnico-raciales, convenció a todos los docentes de la escuela para que en sus respectivas asignaturas propusieran trabajos de investigación a los estudiantes relacionados con el territorio que habitaban. Fue así como algunos grupos investigaron la vida y obra de mujeres negras brasileñas, muchas de ellas desconocidas; otros estudiantes produjeron reportajes audiovisuales sobre el territorio y sus personajes. Finalmente, los trabajos realizados por los estudiantes fueron expuestos en el *Museu do Samba*, en el marco de una feria cultural llamada *ADN África*, que se prolongó durante todo un día.

En esa feria hubo una exposición fotográfica que llamó particularmente la atención: el profesor de español, que además era fotógrafo profesional, les propuso a las estudiantes de su curso que participaran de un *photo shoot* o sesión fotográfica en la que ellas fueran las modelos. Como muestra la Figura 3, las chicas decidieron exponer sus cabellos rizados, lo cual no era habitual en su cotidianidad. La experiencia sirvió para abordar prácticas de racismo que aún son frecuentes en la sociedad brasileña, relacionadas con el cabello crespo, y abrió un espacio para trabajar el concepto de autoestima y su relación con el empoderamiento de la mujer negra. La alianza estratégica del *Museu do Samba* con la *Escola Municipal Uruguai* continúa fortaleciéndose y se convirtió en referencia para otras instituciones, como el *Espaço de Desenvolvimento Infantil Morro dos Telégrafos*, localizado en la parte alta de la favela de Mangueira y de donde proviene el segundo ejemplo.

Figura 3. Feria Cultural *ADN África*



Fuente: Núcleo de Educación Patrimonial *Museu do Samba*

Preocupada por la falta de sentido de pertenencia de los estudiantes y sus familias por el territorio que habitaban, especialmente en lo relacionado con el manejo de las basuras, la entonces profesora y hoy coordinadora pedagógica de la institución decidió crear una campaña llamada *Lixo na lixeira por amor à Mangueira*, cuya traducción no rítmica al español sería *Basura en el cesto de la basura por amor a Mangueira*. La profesora, que registraba las historias de vida de sus estudiantes y el origen de sus familias en un diario de campo, optó por articularlas con la historia del territorio y del samba como sinónimo de identidad, partiendo de la premisa según la cual no se ama ni se valora lo que no se conoce. Fue así como diseñó un plan para que todos los grupos de la institución, que acoge niños menores de seis años, fueran con sus padres a vivir una aventura en el *Museu do Samba*, como muestra la Figura 4. Dicha aventura, desarrollada de acuerdo con la materialización del ECRO expuesta en el presente artículo, permitía que los participantes interactuasen con Cartola y Doña Zica, dos títeres negros que representaban la historia de amor y música de la pareja más emblemática de Mangueira. Ese ejercicio de vincular las familias a la dinámica del *Museu do Samba* como espacio cultural que «nos pertenece a todos los que vivimos en Mangueira» comenzó en 2018 como experiencia piloto y se institucionalizó en 2019.

Figura 4. La historia de amor y música de Cartola y Doña Zica



Fuente: Núcleo de Educación Patrimonial *Museu do Samba*

La tercera y última experiencia que se enmarca dentro de la acupuntura territorial a la que venimos haciendo alusión ocurrió en la *Creche Municipal Vovó Lucíola,* un parvulario localizado a pocos metros del *Museu do Samba*. Cuestionada porque los docentes de la institución se habían propuesto desarrollar actividades de educación artística con los ni-

ños a partir del cubismo, la coordinadora acudió al *Museu do Samba* buscando apoyo para sensibilizar a los profesores, de modo que lograran ver en el samba no solo su potencial identitario, sino también la posibilidad de convertirlo en eje transversal de las prácticas pedagógicas.

La sensibilización se realizó, así como las visitas mediadas con los niños y sus padres. Una vez comprometidos, los docentes optaron por preparar una fiesta especial para *Squel*, una muñeca negra —juguete poco común aún en el mercado brasileño, donde más de la mitad de la población se reconoce negra— que tenía el mismo nombre de Squel Jorgea, la *porta-bandeira* de la escuela de samba *Estação Primeira de Mangueira*, vecina del parvulario. La *porta-bandeira* es uno de los personajes más emblemáticos en el desfile de una escuela de samba durante el carnaval, toda vez que es la persona que lo encabeza al lado del *mestre-sala* y que lleva la bandera que identifica a la agremiación.

Como muestra la Figura 5, la fiesta de la muñeca *Squel* fue particularmente especial, no solo porque algunos integrantes de la batería de la escuela de samba *Estação Primeira de Mangueira* estuvieron presentes, alegrándola con su percusión característica, sino porque el *Museu do Samba* hizo la gestión para que la Squel humana pudiera asistir, *sambar* con los niños y compartir con ellos uno de los momentos más especiales en la historia de la institución. Desde entonces, el samba y la identidad mangueirense, simbólicamente representada en los colores verde y rosado que identifican a la escuela de samba, están presentes en la vida cotidiana de la *Creche Vovó Lucíola*, que continúa realizando sus fiestas y eventos especiales con las familias en el *Museu do Samba*, lugar que, como los niños dicen, *«é a casa do tio Cartola»*.

Figura 5. Squel Jorgea en la fiesta de la muñeca *Squel*



Fuente: Núcleo de Educación Patrimonial *Museu do Samba*

4. Conclusiones

En este artículo abordamos el modelo de educación patrimonial desarrollado por el *Museu do Samba*, una organización no gubernamental localizada en la favela de Mangueira, en la Zona Norte de Río de Janeiro (Brasil), a partir de los aportes conceptuales de dos maestros de la psicología social del siglo XX: Serge Moscovici y Enrique Pichon-Rivière. No obstante pertenecer a escuelas de pensamiento psicosocial diferentes, el artículo trazó un eje de convergencia teórica entre ambos, especialmente en lo relacionado con el enfoque

dialógico de la epistemología interaccional desarrollada por el primero y con el Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO) propuesto por el segundo.

Una vez contextualizadas dichas premisas teóricas y mostrada su confluencia desde el punto de vista comunicacional, fue posible evidenciar su aplicabilidad como soporte teórico-metodológico del programa de educación patrimonial de una institución museológica, cuya misión es salvaguardar el samba como patrimonio cultural inmaterial del Brasil. La consistencia de dicha aplicabilidad pudo ser evidenciada al describir el modelo de mediación cultural basado en el desarrollo de competencias comunicacionales y al ilustrar la forma como el ECRO del samba se convierte en práctica educativa a través de estrategias de educación experiencial.

Finalmente, el texto presentó experiencias reales de impacto comunitario, que englobamos bajo el concepto de acupuntura territorial, con el propósito de demostrar que es posible crear acciones transversales de intervención, orientadas al fortalecimiento y reconocimiento de la identidad cultural en clave de ciudadanía y a la visibilización de memorias silenciadas por la dinámica colonial.

Al abordar formas concretas y posibles de diálogo entre postulados teóricos y abordajes metodológicos, nos mueve el interés de estimular a más investigadores sociales para que exploren formas alternativas de relacionar perspectivas psicosociales con procesos comunicacionales reales, desarrollados especialmente en el campo de la educación, de modo que esas experiencias puedan ser difundidas desde el punto de vista académico y adaptadas a contextos socioculturales diferentes, generándose de esa forma una dinámica positiva de coconstrucción del conocimiento.

5. Referencias bibliográficas

Alberti, Verena (2004) *Ouvir contar: textos em história oral*, Río de Janeiro, Editora FGV.

Allport, Gordon Willard (1954) The historical background of social psychology, en Gardner Lindsey (ed.) *Handbook of Social Psychology*, Reading, M.A., Addison-Wesley, pp. 3-56.

Álvaro, José Luis y Garrido, Alicia (2006) *Psicología Social: perspectivas psicológicas e sociológicas*, São Paulo, McGraw-Hill.

Builes Jaramillo, Juan Felipe (2003) *El abordaje de la educación experiencial*, Medellín, autor.

Buzzaqui Echevarrieta, Adrián (1999) El «grupo operativo» de Pichon-Rivière: análisis y crítica, [Tesis de doctorado en Psicología Social], Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Chagas, Mário y Cavulla, Rondelly (2017) Museu do Samba Carioca: samba, ginga e movimento, *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, nº 5, pp. 89-107.

Desvallées, André y Mairesse, François (eds.) (2013) Conceitos-chave de Museologia, São Paulo, Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus/Pinacoteca do Estado de São Paulo/Secretaria de Estado da Cultura.

Doise, Willem (2002) Da Psicologia Social à Psicologia Societal, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 18(1), pp. 27-35.

Echeverri, Georgie y Andrade, Regina (2016a) Cultura cidadã: aproximação psicossocial da norma legal no contexto de uma favela carioca, *Revista de Paz y Conflictos*, no 2, pp. 151-178.

Echeverri, Georgie y Andrade, Regina (2016b) Aventureiros: proposta alternativa de educação para a cidadania com crianças de uma favela carioca, *Comunicación*, nº 35, pp. 45-65.
Echeverri, Georgie y Andrade, Regina (2018) *Aventureiros: Programa de Educação para a Cidadania com crianças da Mangueira (Rio de Janeiro-Brasil)*, Beau Bassin, Editorial Académica Española.
Farr, Robert (1998) *As raízes da Psicologia Social moderna*, Petrópolis, Vozes.
Ferreira, Maria Cristina (2010) A Psicologia Social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, nº 26, pp. 51-64.
Franco, Maria Ignez Mantovani (2014) Museus: engajamento e colaboração, *Cadernos de Sociomuseologia*, Vol. 47(3), pp. 29-42.
Gergen, Kenneth (1997) Social psychology as social construction, en Craig McGarty y Alexander Haslam (eds.) *The message of social psychology*, Londres, Blackwell Publishers, pp. 113-128
Guareschi, Pedrinho (2007) O que é mesmo Psicologia Social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje, en Ana Jacó-Vilela y Leny Sato (eds.) *Diálogos em Psicologia Social*, Porto Alegre, Evangraf, pp. 37-52.
Haesbaert, Rogério y Limonad, Ester (2007) O território em tempos de globalização, *Etc... espaço, tempo e crítica*, Vol. 2(2), pp. 38-52 .
Hessen, Johannes (1925) *Teoría del Conocimiento*, Instituto Latinoamericano de Ciencia y Artes.
Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional y Centro Cultural Cartola (2014) *Dossiê das Matrizes do Samba no Rio de Janeiro*, Brasilia, IPHAN.
Kolb, David (1984) *Experiential learning: experience as source of learning and development*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall.
Lane, Silvia y Codo, Wanderley (eds.) (1989) *Psicologia Social: o homem em movimento*, São Paulo, Brasiliense.
Lopes, Nei (2004) *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, São Paulo, Selo Negro.
McDougall, William (1908) *Introduction to social psychology*, Londres, Methuen.
Marková, Ivana (2006) *Dialogicidade e representações sociais: a dinâmica da mente*, traducción Hélio Magri Filho, Petrópolis, Vozes.
Marková, Ivana (2017) A fabricação da teoria das representações sociais, *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 47(163), pp. 358-375.
Martín-Baró, Ignacio (1989) *Sistema, grupo y poder: Psicologia social desde Centroamérica*, San Salvador, UCA.
Martín-Baró, Ignacio (1996) O papel do psicólogo, *Estudos de Psicologia*, nº 2, pp. 7-27.
Moscovici, Serge (1961) *A psicanálise, sua imagem e seu público*, Petrópolis, Vozes.
Moscovici, Serge (1976) *La psychanalyse, son image et son public*, 2ème édition, París, Presses Universitaires de France.
Moscovici, Serge (2003) *Discurso de aceptación del Premio Balzan categoría Psicología Social*, Berna, Fundación Internacional Balzan.
Moscovici, Serge (2005) *Crónica dos anos errantes: narrativa autobiográfica*, traducción de Teresinha Amarante, Río de Janeiro, Mauad.
Moscovici, Serge (2011) *Psicologia das minorias ativas*, Petrópolis, Vozes.
Munanga, Kabengele (1999) *Mestiçagem e identidade afro-brasileira*, Petrópolis, Vozes.
Munanga, Kabengele (2009) *Negritude: usos e sentidos*, Belo Horizonte, Autêntica.

Nogueira, Nilcemar (2015) *O Centro Cultural Cartola e o processo de patrimonialização do samba carioca*, [Tesis de doctorado en Psicología Social], Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Nogueira, Nilcemar; Andrade, Regina y Echeverri, Georgie (2016) Ancestralidade africana da cultura e da identidade do samba, *Revista Subjetividades*, nº16, pp. 166-180.

Nogueira, Nilcemar y Santos, Desirree (2018) (Re)conhecendo patrimônios: o papel social do Museu do Samba, *e-Cadernos CES*, online, nº 30.

Pampliega de Quiroga, Ana (1992) *El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichon-Rivière: enfoques y perspectivas en psicología social*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.

Pichon-Rivière, Enrique (1988) *O processo grupal*, traducción Marco Aurelio Fernández Velloso, São Paulo, Martins Fontes.

Pichon-Rivière, Enrique (1971) *Del psicoanálisis a la psicología social*, Buenos Aires, Galerna.

Ross, Edward (1908) *Social psychology*, Nueva York, Macmillan.

Sawaia, Bader Burihan (2014) Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? *Psicologia e Sociedade*, nº 26, pp. 4-17.

Tajfel, Henri, Jaspars , Joseph y Fraser, Scott (1984) The social dimension in European Social Psychology, en Henri Tajfel (ed.) *The social dimension*, Cambridge, Cambridge University Press.

Tripp, David (2005) Pesquisa-ação: uma introdução metodológica, *Educação e Pesquisa*, Vol. 31(3), pp. 443-466

Wojcikiewicz, Stiven y Mural, Zachary (2010) Deweyian framework for youth development in experiential education: perspectives from sail training and sailing instruction, *Journal of Experiential Education*, Vol. 33(2), pp. 115-119.

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 30/04/2019 Aceptado: 01/10/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Echeverri, Georgie, Santos, Desirree y Andrade, Regina(2019) Moscovici y Pichon-Rivière: diálogo posible entre la psicología social y la educación patrimonial, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 117-131.

Sobre el autor • About the Author

Georgie Echeverri Vásquez es comunicador social de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, así como magíster y doctorando en Psicología Social de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), donde actualmente trabaja como profesor del Instituto de Psicología. Es investigador y mediador cultural en el *Museu do Samba* de Río de Janeiro.

Desirree dos Reis Santos es historiadora y doctoranda en Museología y Patrimonio de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Actualmente se desempeña como Gerente Técnica del *Museu do Samba* y Consejera Municipal de Cultura de Río de Janeiro en el área de patrimonio cultural.

Regina Glória Nunes Andrade es Doctora en Comunicación de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) y Profesora Titular de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Es la coordinadora del convenio de cooperación científica entre el *Museu do Samba* y el Programa de Posgrado en Psicología Social de la UERJ.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Paz, conflicto y violencia en Ecuador, 2019

Peace, conflict and violence in Ecuador, 2019

Sandra Maurera C.
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
symaurera@utpl.edu.ec

Abstract

This documentary and qualitative research, based on the theories and concepts established by Johan Galtung (1964, 1969 and 2003), has two objectives. In first place, to reveal the basic ideas of peace, conflict and violence that were build by the online written Ecuadorian (*El Universo, El Diario, El Comercio,* etc.) and International press (*France24*) during the events that occurred in October of 2019, after the 883 decree was known. Once this review is concluded, the second stipulated objective is to propose some guidelines that could be carried out in the UTPL classrooms. This review is carried out in several Ecuadorian institutions selected from the notions raised by Berger and Luckmann (2003 [1968]): University, Church, Civil Society, opposition, etc. The study shows that any collegiate career could support peace and conflict from a positive perspective; but it also proposes that the UNESCO subject of Culture and Education for Peace of the UTPL extend its work through classes -Ethical and moral, for example - administered by scientific, technical and humanistic careers.

Keywords: Peace; Violence; Conflict; Ecuador

Resumen

Esta investigación cualitativa y documental, fundamentada en los postulados de Galtung (1964, 1969 y 2003), se propone dos objetivos: develar las ideas básicas de paz, violencia y conflicto que la prensa escrita *on line* ecuatoriana (*El Universo, El Diario, El Comercio,* etc.) e internacional (*France24*) construyó durante los hechos acaecidos en el mes de octubre de 2019, luego de que se conociera el decreto 883. Concluida esta revisión, estipula un objetivo ulterior: proponer algunos lineamientos que podrían llevarse a cabo en las aulas de la UTPL. La revisión se realiza en diversas instituciones ecuatorianas seleccionadas a partir de las nociones planteadas por Berger y Luckmann (2003 [1968]): Universidad, Iglesia, Sociedad Civil, oposición, etc. El estudio muestra que cualquier carrera podría abonar en pro de la paz y el conflicto desde una perspectiva positiva; pero también propone que la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz de la UTPL extienda su labor a través de asignaturas –Ética y moral, por ejemplo– administradas por las carreras científicas, técnicas y humanísticas.

Palabras clave: paz; violencia; conflicto; Ecuador.

1. Introducción

Publicó el gobierno de la República del Ecuador en el mediodía del 2 de octubre, el decreto 883 con el que anunciaba que a partir de las 00:00 del día siguiente concluía el subsidio del combustible fósil y sus derivados que el gobierno ecuatoriano había asumido unas cuatro décadas atrás, también comunicaba el retiro de la nación andina de la Organización de Países Exportadores de Petróleo. Acompañó este anuncio con otras medidas económicas, una de las cuales resultó bastante impopular: los contratos ocasionales se renovarían con un 20% menos de honorarios.

A las pocas horas, a medida que la población conocía la mencionada ordenanza, el incremento del malestar se evidenciaba en las redes sociales y en los medios de comunicación tradicionales (radio y TV); también diversas asociaciones anunciaron acciones que ejecutarían en el futuro inmediato como muestra de su repudio a la propuesta gubernamental. Por ejemplo, informaron el gremio de transportistas de Ecuador que suspendería indefinidamente el servicio en todo el país y los indígenas que marcharían hacia Quito (Gutiérrez y Serrano, 2019). Ese mismo día por la tarde se registraron focos dispersos de agitación en distintos cantones.

Alarmaba el espiral de choques que se había desatado el 3 de octubre. Las redes sociales y la prensa testimoniaban que en las principales ciudades, como Guayaquil y Quito, se extendían las trifulcas entre fuerzas del orden y adversarios de las medidas; las noticias sobre saqueos, muchos heridos y centenares de detenido se multiplicaban por doquier. Frente a este panorama el gobierno decretó estado de excepción (Gutiérrez y Serrano, 2019), pero las protestas no cesaron. El 4 de octubre la violencia se había esparcido por el Ecuador.

Tras once días de protestas lideradas por movimientos indígenas y sociales contra el decreto, se instaló una mesa de diálogo integrada por las partes en conflicto gracias a la intervención de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana y a la ONU; el 14 de octubre en horas de la tarde la Secretaría de Comunicación divulgó que el Decreto Ejecutivo 894 dejaba sin efecto el controversial y breve 883. El último informe de la Defensoría del Pueblo contabilizó 8 fallecidos y 1.340 personas atendidas en centros de salud por algún hecho asociado con las protestas (El Universo, 2019); en tanto, la ministra de Gobierno, María Paula Romo, reportó 1.330 detenidos (Campaña, 2019).

Desde los estudios de la paz, ¿cómo se explican estos hechos? ¿Qué condiciones, causas y consecuencias se pueden describir de esos días? ¿Cómo los actores sociales y políticos acometieron la situación? ¿Cómo la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) podría ayudar a evitar que se repitan o, al menos, colaborar en la minimización de situaciones similares? Asunto serio implica responder estas interrogantes, la magnitud de los hechos se calcula por los costes dilapidados y también por la variedad de actores que se involucraron; no obstante, un estudio siempre debe delimitarse a fin de lograr una apreciación más verás y efectiva. La tarea de carácter documental que se ha trazado este consiste en descubrir las concepciones de «paz», «violencia» y «conflicto» que la prensa ecuatoriana e internacional hiciera circular sobre los hechos desarrollados en esos días. Para ello, fundamentado en las nociones básicas que Johan Galtung (1964 y 1969) propuso, rastreará la plasmación de estos conceptos en una serie de titulares localizados en la web a partir de

las acciones realizadas por ciertas instituciones[1] que pueden considerarse importantes en el acontecer nacional.

Específicamente, se enfoca en dos objetivos primordiales: el primero consiste en develar las ideas básicas de paz, violencia y conflicto que la prensa escrita *on line* ecuatoriana e internacional construyó durante los hechos acaecidos en el mes de octubre de 2019, luego de que el Presidente de la República del Ecuador, Lenin Moreno, presentará el Decreto 883. Concluida esta revisión, estipula un objetivo ulterior: proponer algunos lineamientos que desde las aulas podrían llevarse a cabo en el seno de la UTPL.

Para conseguir el par de objetivos, el artículo se estructura en seis apartados: el primero constituye la Introducción, contextualiza el tema y establece los objetivos; el tercero exterioriza los lineamientos metodológicos cimentados en los supuestos Berger y Luckmann (2003 [1968]): la selección del septeto institucional escrutado (v.g. la iglesia, las fuerzas del orden, la Presidencia de la República o el gobierno materializada en Lenin Moreno; la sociedad civil; la agrupación indígena, la universidad y la oposición representada en Rafael Correa), la prensa *on line* que refirió a estos actores y los titulares seleccionados. La interpretación de los datos considerando los conceptos de paz y violencia propuestos por Galtung (1964 y 1969) compone la cuarta parte. La siguiente justifica la necesidad de educar en la paz y estructura algunos lineamientos que podrían atenderse desde la UTPL. La sexta contiene las conclusiones a la que condujo la indagación. El segundo, que pasaremos a desarrollar de inmediato, constituye el fundamento teórico de esta investigación y considera como figura central a Johan Galtung y sus nociones sobre paz positiva y paz negativa; violencias personal y estructural, conflictos latente y manifiesto.

2. Postulados teóricos: Los Estudios sobre la paz y Johan Galtung

Paz. Lat. Pax, publica tráquillitas; otium. Es lugar común en el qual los oradores se estienden contando los bienes que se siguen della, y los males de la guerra su contraria. La paz de Iudas. Hazer pazes. Poner paz. Tomar paz en la iglesia. Pacificar, pacifico (Covarrubias, 1611, p. 581).

Como se distinguió en el fragmento, Sebastián de Covarrubias Orozco en 1611 en el primer diccionario monolingüe de la lengua castellana definió la lexía «paz» como 'tranquilidad pública', lo que entendemos como «sosiego en el que vive una comunidad». Completó el lema con otra idea: 'el espacio en que los oradores expresan los beneficios que produce la paz y de las contrariedades que genera la guerra'. La primera es una denotación abstracta, general y *per se*; la segunda es concreta, se materializa a través de un ejemplo y, además, ofrece una mirada en la que equipara la paz y la guerra. Pasado un siglo, la Real Academia Española en su primera gran obra, el *Diccionario de Autoridades* (1727),[2] expone una concepción mejorada porque contempla doce entradas, de ellas interesan tres:

PAZ. Vale tambien la pública tranquilidad y quietud de los Reinos; como opuesta a la guerra. Latín. *Pax. Tranquillitas.* ACOST. Hist. Ind. lib. 7. cap. 15. Enviaron Embaxadores mui rhetóricos, con señalados presentes, ofreciéndose por súbditos, pidiéndole su buena paz y amistad. [v.173]

1. Como veremos en líneas próximas, trabajaremos con el concepto de instituciones sociales propuesto por Berger y Luckmann (2003 [1968]).

2. En las citas, siempre se respeta las grafías original utilizadas en los textos.

PAZ. s. f. Virtud que pone en el ánimo la tranquilidad y sossiego, opuestos a la turbación y passiones. Es uno de los Dones del Espíritu Santo. Es del Latino *Pax.*

PAZ. Se toma tambien por el sossiego y buena correspondencia de unos con otros, especialmente en las familias; como opuesta a las dissensiones, riñas y pleitos. Latín. *Pax.* PIC. JUST. f. 242. Con todo esso, por el bien que me hacía, estaba con ella en paz.

Advertimos un ligero pero importante cambio. En la primera se aproxima significativamente a Covarrubias, habla de la paz de los reinos, luego expresa que se opone a la guerra. De modo que la institución, además de la definición con elementos internos, acudió a un opuesto («guerra») para definirla. La segunda designación se acerca a un estado individual, quizá deja filtrar la visión del cristianismo, habla del alma en reposo; como antónimo alude a «turbación» y «pasiones». La tercera entrada citada retoma el vocablo «sosiego», además de 'buenas relaciones entre grupos de allegados' a fin de ilustrar este significado. Como en los casos precedentes, contrapone la definición a ciertas voces. Visto de este modo, en lo que respecta a la Academia, la definición de «paz» no siempre requirió de antónimos para lograrse.

En el segundo cuarto del siglo decimonónico, la Academia cambió francamente el tono, abandonó la definición gracias a rasgos propios como la lograda por Covarrubias. Ahora construyó el vocablo apoyándose absolutamente en la antonimia: «turbación» y pasión», «guerra» y «disensiones», «riña» y «pleitos»:

Virtud que ponen en el ánimo la tranquilidad y sosiego, opuesto a la turbación y pasiones. Es uno de los dones del Espíritu Santo. Pax. || La pública tranquilidad y quietud de los reinos, como opuesto á la guerra. *Pax,* tranquillitas.|| El sosiego y buena correspondencia de unos con otros, especialmente en las familias, como opuestas a las disensiones, riñas y pleitos. *Paz. //* Genio pacifico, sosegado y apacible || El ajuste ó convenio que se concuerda entre los príncipes para dar la quietud á sus pueblos, especialmente después de las guerras (RAE, 1832, p. 557).

Transcurrido ochenta y dos años de esta última definición, a inicios del siglo XX, justo el mismo año en que Alemania le declaró la guerra a Rusia y se diera inicio a la I Primera Guerra Mundial (1914), salió de la imprenta la edición 14.ª del *Diccionario* de la Real Academia de la Lengua. En la entrada del término «paz» se lee:

Virtud que pone en el ánimo la tranquilidad y sosiego, opuesto a la turbación y las pasiones. Es uno de los dones del Espíritu Santo. Pax. || Pública tranquilidad y quietud de los Estados, en contraposición a la guerra. || Sosiego y buena correspondencia de unos con otros, especialmente en las familias, en contraposición a las disensiones, riñas y pleitos. // Genio pacifico, sosegado y apacible || Ajuste o convenio que se concuerda entre los príncipes para dar la quietud a sus pueblos, especialmente después de las guerras (RAE, 1914, p. 774).

La facultada corporación realizó modificaciones de forma (v.g. elimina tildes, actualiza léxico, omite artículos, etc.) pero no de fondo. El antónimo como recurso le permitió definir «paz». Las diversas acepciones de «paz» más reciente que recoge el *Diccionario de la lengua española* y que son de nuestro interés son las siguientes:

1. f. Situación y relación mutua de quienes no están en guerra.
2. f. Pública tranquilidad y quietud de los Estados, en contraposición a la guerra o a la turbulencia.
3. f. Tratado o convenio que se concuerda entre los gobernantes para poner fin a una guerra.

4. f. Sosiego y buena correspondencia de unas personas con otras, especialmente en las familias, en contraposición a las disensiones, riñas y pleitos.

Como advertimos, continúa apalancándose en la oposición, en el contraste con la «guerra». Pero, además, las tres primeras, que aluden a la *res pública*, contienen en la definición la voz «guerra». Como se aprecia, pasamos de definiciones *per se* en Covarrubias Orozco a una fase de sugerencia, de asomo, mediante palabras antinómicas, para en una última fase, la actual –noviembre de 2019– lograr la definición manifiestamente a través de la voz «guerra». ¿Qué significa ha tenido definir por la oposición? ¿Ha sido atendido antes esta perspectiva de la paz?

Concluida I Guerra Mundial, ideólogos iniciaron los estudios considerados científicos sobre la paz, cuyo objetivo era determinar las causas de los enfrentamientos bélicos; empero no evitaron el desencadenamiento de la segunda gran guerra. En 1942, se fundó *Peace Research Institute* en Dundas (Canadá) y la década siguiente el *The Department of Sociology at Harvard* que también trató el tópico. Después de los horrores de la II Guerra Mundial las voluntades en procura de la paz se acrecentaron a ambos lados del Atlántico. En el propio 1945, año en que concluyó el segundo enfrentamiento mundial, Kenneth Boulding imprimió *The Economics of Peace* y en 1957 consiguió la publicación de *Journal of Conflict Resolution* en la Universidad de Michigan (EE. UU.). En 1959, se fundó el *Richardson Peace Research Centre* en Lancaster (Inglaterra) y en Suecia comenzó a funcionar el *Stockholm International Peace Research Institute* (SIPRI). *Grosso modo*, en este escenario emerge la figura Johan Galtung, quien en Oslo (Noruega) de ese productivo 1959 creó un departamento para investigaciones sobre la paz, conocido desde 1966 como *International Peace Research Institute*.

En 1964, Galtung logró la tirada del primer número de *Journal of Peace Research*, en cuyo prólogo delineó su ideario, transformando para siempre la perspectiva que hasta entonces prevalecía en los estudios sobre la paz. En el mencionado ensayo, a partir de dos opuestos mundos hipotéticos, uno que viviría bajo «Guerra general y completa» o GCW y otro que disfruta de «paz general y completa» o GCP, consideró que las investigaciones sobre la paz podían realizarse de dos modos. «There are two aspects of peace as conceived of here: negative peace which is the absence of violence, absence of war – and positive peace which is the integration of human society. Correspondingly, there are two branches of peace research»[3] (p. 2). Con ello puntualizó que Occidente solía definir y afrontar de modo inapropiado el problema, empleaba, por ejemplo, los conceptos de paz como los tratados al principio de este estudio. De acuerdo con Galtung (1964), la explicaba desde la «guerra» o como simplemente 'ausencia de guerra' o como el segmento histórico que corre entre dos guerra, también como el resultado del triunfo de un Estado o de una ideología sobre el correspondiente opositor (Del Arenal, 1987). En el ensayo, también manifestó el noruego que la conspiración contra la paz no es simplemente la guerra sino la violencia, cualquier clase de violencia como las raciales en África y Norteamérica, las religiosas en Asia y las económicas en Sudamérica.

Recomendó, asimismo, que las investigaciones sobre la paz debían ocuparse de reducir la violencia y promocionar la integración de los diversos grupos hasta entonces antagónicos. Un lustro después, Galtung (1969) presentó dos nuevos binomios: i) violencia personal

3. Traducción: se conciben dos clases de paz: paz negativa que es la ausencia de violencia, ausencia de guerra, y paz positiva que significa la integración del ser humano a la sociedad. En consecuencia, hay dos ramas de la investigación de la paz.

y violencia estructural y ii) nivel manifiesto y nivel latente del conflicto.[4] Con el propósito de explicar el primero, se responde una pregunta: ¿Puede hablarse de violencia cuando no hay un ejecutante explícito? Sostiene que la personal se da cuando hay un actor manifiesta y explícitamente identificado como generador de violencia (v.g. un hombre llamado Pedro Pérez golpea a su esposa). El segundo caso trata de la violencia en la que es imposible identificar un actor directo y responsable (v.g. un millón hombres mantiene a sus esposas en ignorancia).

Puso sobre el tapete una suerte de violencia social o de distribución desigual de oportunidades; personas que no acceden a la educación o los servicios médicos o que tienen escasa esperanza de vida padecen violencia estructural. Notoriamente, la violencia estructural se asocia con los gobiernos y atañe a los estados. En tanto, la personal, aunque las políticas de estados y las leyes podrían penalizarla o la educación cuestionarla, no son su responsabilidad directa de los gobiernos. El conflicto manifiesto se ve, se siente, se conoce, hay pruebas indiscutibles de su presencia; el conflicto latente, se supone a través de la violencia estructural existente.

Los tres esquemas dicotómicos sistematizados por Galtung (1969) no fueron para nada reduccionistas; por el contrario, concentraron tanta complejidad que desde los Estados Unidos emergieron ecos antagónicos, liderados por Kenneth Boulding (1945),[5] quien interpretaba la paz estable como una probabilidad mínima de guerra y en función de esas ideas presidía una tendencia investigativa importante, cuyos objetivos gravitaban alrededor de evitar las guerras. La polémica fue muy provechosa porque en el afán de justificar una y otra perspectiva se multiplicaron las investigaciones que hoy ofrecen sustanciales constructos epistemológico, ontológico y axiológicos. Algunos autores han caracterizado y categorizado las distintas perspectivas surgidas en el seno de estas divergencias ideológicas, de ellas nos ajustamos a la ofrecida por Jiménez Bautista (2009), quien destaca tres etapas: La primera o fundacional, que se traduce en el inicio de estudios científicos y se dedicó a investigar desde la paz negativa; la segunda o fase de expansión y especialización, que corresponde a la vertiente abierta por Galtung y se ocupa de inquirir desde la paz positiva y que permitió la consolidación de la irenología; la tercera, y que se focaliza en la considerada paz neutra, es entendida como una fase de hibridación o amalgama, que se caracteriza por la derrota de la división y el triunfo del enfoque ecléctico, la configuración interdisciplinar y el respaldo de respetables instituciones como la ONU y diversidades de ONG, etc.

Las concepciones que Galtung propuso cuatro décadas antes de que feneciera el segundo milenio, han sido revisadas reiteradamente y por distintos investigadores, incluso, por él mismo. Aquí seguidamente las acotaremos a los intereses de esta disertación.

- *Paz negativa*: el concepto puede sintetizarse en la recitada frase latina «si vis pacem, para bellum» («si quieres paz, prepare la guerra» o «si quieres paz, prepárate para la guerra») que el romano Flavio Vegecio Renato (pp. 383-450) legara en su obra *De re militari*. La frase que atrapa muy bien el sistema de vida de aquellos escenarios, donde las arcas se llenaban de lo arrebatado al otro en la refriega. En la actualidad, gracias a las revoluciones industrial y tecnológica las naciones pueden sostenerse y progresar sin acudir a la batalla;

4. Mejor desarrollado en 2003.

5. No está dentro de los márgenes de este estudio abordar esta querella; sin embargo, acotamos que sobre ella se halla un buen resumen y de primera mano en Kenneth Boulding (1977, pp. 75-86).

de hecho, en el mundo hay una veintena de países que no cuentan con ejércitos, entre ellos uno de la región, Costa Rica, que prescindió de este en el año 1948.

Definir «paz» como 'ausencia de guerra' es el procedimiento que los lexicógrafos nominan definición exclusiva (Martínez, 2009), la definición del lema se consigue acudiendo a un antónimo, voz que también debe definirse o conocerse su significado, de modo la que definición exclusiva remite a otra definición. En este caso en particular, hay que saber qué es una «guerra» o definirla para conceptualizar «paz». Ese juicio o concepción que se tiene de «paz» se mantiene en la ideología de buena parte de la población mundial; por ello, aún permanece en el *DLE* (2019) como apreciamos arriba. Los temas que estudia esta vertiente serían guerra, carrera armamentística y tecnología bélica; pero también contaminación, machismo, abusos a infantes, xenofobia, hambre, maltrato psicológico y verbal, etc.

- La *paz positiva* implica caracterizar y definir la paz desde sus rasgos propios como lo hizo Covarrubias (1611): «publĩca traquĩllitas» o «tranquilidad pública». También por la normalización elaborada por Harto de Vera: «(a) realización de la justicia; b) mantenimiento del orden; c) tranquilidad emocional» (Harto, 2016, p. 130). La triada se traduce en salud emocional porque los sujetos saben que se desenvuelven en una comunidad en la que se honran los derechos humanos; en la que reina un clima de justicia, armonía y cooperación entre los distintos miembros y estamentos. Obviamente, si reúne estas características, carece de legitimidad la violencia de cualquier tipo, ni directa o personal, ni indirecta o estructural, y los conflictos no solo deberían dirimirse desde el respeto y la aceptación del otro como diversidad, sino que también deberían ser aprovechados para crecer y progresar en justicia social. Entre otros, los temas de investigación bajo esta óptica serían cooperación para el desarrollo sustentable, educación, avances en salud, ecología, desarme, migración y refugiados. Como advertirnos, la paz positiva exige el compromiso consciente de laborar por instituir una paz fundamentada en la justicia, que forme seres practicantes de valores positivos, seguros de que sus expectativas y necesidades humanas obtendrán respuestas de acuerdo con sus potencialidades y responsabilidades (Muñoz, 2004).

En virtud de lo antes dicho, se comprende que las temáticas, las investigaciones, las noticias que abordan la paz negativa girarían en torno a la idea de si hay o no violencia –estructural o personal– en una sociedad; mientras los tópicos, los estudios y las noticias que circularían sobre la paz positiva aludirían a si hay o no justicia en una determinada comunidad. *Violencia personal o directa* es una tipo de choque cara a cara. Francisco Jiménez Bautista y Francisco A. Muñoz Muñoz (2004a) la definen de este modo:

> Son aquellas situaciones de *violencia* en que una acción causa un daño directo sobre el sujeto destinatario, sin que haya apenas mediaciones que se interpongan entre el inicio y el destino de las mismas. Es una relación entre entidades humanas (personas, grupos, etnias, instituciones, estados, coaliciones, etc.) de *violencia* siguiendo un proceso sujeto-acción-objeto, sin que casi nada obstaculice la ejecución del mismo. En consecuencia, para evitarla bastaría con que el sujeto o los sujetos que deciden ejecutarla decidieran en sentido contrario. La *guerra* tradicional ha sido interpretada como el más claro caso de violencia directa en la que los ejércitos, los soldados, quitaban la vida a sus víctimas.

En estos momentos, las investigaciones en esta área abordarían temas que nutren la prensa amarilla con todos los datos que le otorgan especificidad al texto; por esa razón, tópicos como los enumerados por Jiménez Bautista y Muñoz Muñoz (2004a) serían plan-

teados por esta clase de investigaciones: «agresiones como asesinatos, robos, maltratos domésticos, violaciones, etc.» (Jiménez y Muñoz, 2004a, p. 1227).

- *La violencia estructural* o la imposibilidad de que la población se desarrolle plenamente la engendra un Estado, un gobierno o una institución que menosprecie los derechos universales. Es una violencia indirecta porque no hay posibilidad de acusar exacta o privativamente a alguien de las calamidades que rodean a los individuos. La violencia estructural se traduce en injusticia social porque con disposición y compromiso se subsanarían los padecimientos. Galtung apunta que «es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible» (Galtung, 2016, p. 150) y que, además, «deja marcas no solo en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu». Para el ideólogo noruego, «la violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos (Galtung, 2016, p. 154).

Hasta ahora, nadie sintetiza tan bien la teoría del *conflicto* que Galtung logró configurar con bastante precisión a principios del siglo XXI[6] como en 2009 lo consiguió Calderón Concha. De conformidad con el autor, Galtung define el conflicto a través de las siguientes categorías: es crisis y oportunidad; es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano; es una situación de objetivos incompatibles, no se solucionan, se transforman; implica una experiencia vital holística; es una dimensión estructural de la relación y es una forma de relación de poderes (Calderón, 2009, p. 67). En este orden de ideas, no hay ni habrá una sociedad sin conflicto, empero este es beneficioso para ella. No es un problema, si bien es un camino espinoso, puede y debe ser usado para conseguir la paz, porque es el umbral de la paz. Dos niveles de conflicto configuran el segundo binomio: el manifiesto y el latente. Aquel, ya personal, ya estructural, se observa directamente, deja evidencias; por eso, es empírico. El segundo no puede palparse en la realidad, incluso puede decirse que no existe, pero sobre él se teoriza y podría aparecer en cualquier momento en sociedades en las que prive la desigualdad, en las que haya una distancia significativa, notable, entre el nivel de realización real y el potencial.

Una vez explicado el constructo teórico que nutrirá este trabajo y permitirá el análisis de las categorías propuestas, el próximo parágrafo recogerá los fundamentos metodológicos que facilitaron adelantar la investigación.

3. Ruta metodológica

3.1. ¿Cómo escogimos a los sujetos de estudio?

La teoría sociológica sobre la construcción social de la realidad[7] postulada por Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2003 [1968]) refiere que cuando la persona humana se instala en la sociedad o adquiere conciencia de que vive en una agrupación social en un espacio y un tiempo determinados, también reconoce que su dinámica mediante la habituación se

6. Galtung termina de configurar en 2003 los rasgos de los conflictos latente y manifiesto, y sus reconocidos triángulos que había asomado en sus obras anteriores.

7. La discusión que se había planteado anteriormente sobre el sujeto cognoscente y el objeto por aprehender la había tratado la filosofía con claridad desde los griegos (v.g. ¿Qué es real y qué no es?, ¿cómo saberlo?, ¿se sabe realmente?, etc.). Con la aparición de esta obra en 1968, se aceptó que «la sociología del conocimiento debe [...] ocuparse de la construcción social de la realidad» (Galtung, 1968, p. 29). A partir de ella, los sociólogos también dieron respuesta al modo cómo el humano capta el mundo, considerando el determinismo social.

llena de convenciones, reglas, patrones, comportamientos, responsabilidades asignadas, organización, jerarquización, etc.

Aprehendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada: Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena (Berger y Luckmann, 2003, p. 37).

El sentido común le indica al actor social cómo se actúa y cómo se interpretan las instituciones en consonancia con la realidad cotidiana, considerada como la realidad por excelencia por estos teóricos. Entonces, el sujeto se empodera de diversas facticidades históricas y objetivas que estructuran la sociedad en la que se desenvuelve. Suele hacerlo a través de los roles que cada institución juega dentro de una estructura social. Berger y Luckmann (2003 [1968]) entienden los roles como ciertas pautas definidas de comportamiento que se espera ejecuten o sigan los miembros de una sociedad en situaciones concretas. En este orden de ideas, las instituciones se tipifican gracias a la reiteración y aceptación de su rol dentro de la sociedad. Este entendimiento circunstancial explica que, por más apremio que tengamos, no solicitemos un medicamento en una ferretería. En el caso que nos atañe como ya lo sugirió Barrios (2000) –apoyada en Berger y Luckmann (2003 [1968]) y en los reportes que *El Heraldo* de Barranquilla hizo del conflicto colombiano–, según el rol se espera que la responsabilidad de la defensa del orden sea asumida por los militares; «el recordatorio de valores o discursos morales por parte de la Iglesia; la desestabilización del sistema por parte de la insurgencia; la búsqueda de conciliación por parte de la sociedad civil, etc.» (Barrios, 2000, p. 44). Este repartimiento de tareas podría complementarse con palabras de la autora antes citada: la colectividad suele esperar de los de los medios de comunicación que informen o transmitan «una realidad objetiva de características similares a las del mundo natural.»[8] (Barrios, 2000, p. 41).

A partir de estas ideas, establecimos que estudiaríamos más que a sujetos, a instituciones, lo que haríamos dentro de los siguientes parámetros: revisaríamos la presidencia a través de la figura de Lenin Moreno, quien desea ejecutar unas medidas económicas que la población entendía que afectarían dramáticamente su presupuesto; las fuerzas públicas como su principal aliado y defensora del orden; la Iglesia como acicate y predicadora de valores positivos y del reconocimiento del prójimo; la oposición estuvo representada por Rafael Correa como el principal antagonista; la sociedad civil como una agrupación de personas que no representa ninguna institución porque sus objetivos son independientes «del Estado, de la actividad política 'profesional' y del mercado» (Boisier, Lira, Bolívar y Rojas, 1995, p. 4) y de quien se supone mueve el altruismo; el Consejo Nacional de Coordinación de Nacionalidades Indígenas (CONAIE) que «es una organización Nacional que aglutina en su seno a las Nacionalidades, Pueblos, comunidades, Centros y Asociaciones indígenas del Ecuador» y que reconoce como sus objetivos: «consolidar a los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, luchar por la tierra y territorios indígenas, luchar por una educación propia (intercultural bilingüe), luchar contra la opresión de las autoridades civiles y eclesiales, luchar por la identidad cultural de pueblos indígenas, contra el colonialismo y por la dignidad de pueblos y nacionalidades indígenas». La otra institución trabajada fue la universidad que si bien representa el conocimiento, debe ser entendida

8. Si bien esta institución ha recibido múltiples críticas de especialistas de las ciencias sociales, aquí aludimos a la fe del ciudadano común, que es la mayoría. Un trabajo muy interesante sobre el rol de la prensa es *¿Víctimas, héroes o cómplices? Memorias en disputa sobre el rol de la prensa durante la última dictadura militar* de Marcelo Borrelli (2010).

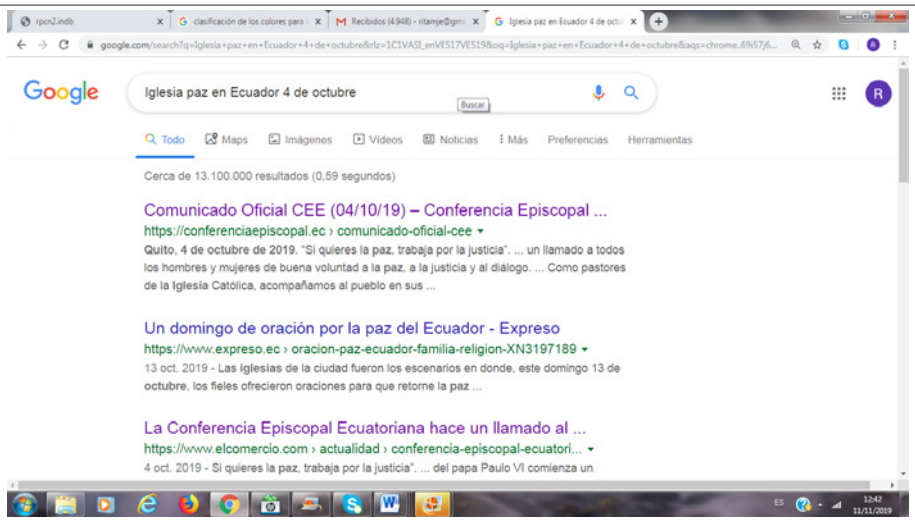
esencialmente como la gran defensora de los ideales y de los sueños debido a que su población juvenil nutre a los movimientos estudiantiles (Meyer, 2008 [1969]).

Identificadas las instituciones o figuras simbólicas con las que trabajaremos, en el próximo parágrafo comunicaremos cómo escogimos y cuáles resultaron ser los titulares que integraron nuestro corpus y que permitieron la concreción de los objetivos de esta pesquisa.

3.2. ¿Cómo se seleccionaron los titulares y la prensa escrita on line?

El día lunes 28 de octubre de 2019 en el buscador Google colocamos palabras como las siguientes: «Iglesia paz en Ecuador 4 de octubre». Siempre mantuvimos constantes «paz en Ecuador 4 de octubre» y de conformidad con las nociones de Berger y Luckmann (2003 [1968]) y de Barrios (2000) variamos la primera por «iglesia»; «CONAIE»; «Rafael Correa»; «Lenin Moreno»; «Fuerzas del orden», «Policía nacional» o «Fuerzas Armadas», etc. Esta última alternativa fue la que aportó la noticia más temprana con respeto a esta institución; etc. La demostración de la búsqueda se ilustrará a continuación:

Imagen 1 *Modelo de búsqueda*



Como criterio regular escogíamos el primer titular que con fecha 4 de octubre ofreció el mencionado buscador, salvo en tres ocasiones: Rafael Correa, Lenin Moreno y la universidad. Fue así porque cuando indagamos sobre la imagen de paz a través del expresidente la primera opción la representó una prensa internacional; entonces, decidimos acompañar la construcción nacional con la internacional. En el caso de Lenin Moreno porque el segundo titular que apareció dentro de los criterios de búsqueda contenía el expresión «paz». La universidad porque el 4 de octubre fue referenciada por el mismo medio en dos vertientes.

Vale agregar que cuando hubo momentos en los que la pesquisa no dio resultados del 4 de octubre, bajo esa circunstancia elegíamos el titular que databa de la fecha más cercana a la demandada, por eso, hay titulares del 8, 12, 13 o 14 de octubre de 2019.

3.3. ¿Por qué el 4 de octubre y no otra fecha?

Porque, como referimos en la contextualización del conflicto que dio inicio a este trabajo, el 4 de octubre ya las protestas y actos violentos se habían extendido por todo el país; de hecho, el 3 de octubre Lenin Moreno, Presidente de la República, declaró estado de ex-

cepción. El cuadro siguiente da cuenta de los 10 reportajes seleccionados e interpretados en este estudio:

Cuadro 1. *El corpus*

Institución	Fecha	Prensa on line	Titular
Rafael Correa	4/10/2019	*France24*	Segundo día de estado de excepción en Ecuador: 350 detenidos y alza de combustible
Rafael Correa	4/10/2019	*El Diario*	Correa culpa a Moreno de una "crisis moral": "Le quedó inmenso el traje de presidente"
CONAIE	4/10/2019	*Pichincha Universal*	Indígenas se mantienen en el paro nacional
Iglesia	4/10/2019	*El Comercio*	La Conferencia Episcopal Ecuatoriana hace un llamado al diálogo
Fuerzas Armadas	4/10/2019	*El Telégrafo*	Las FF.AA. prestan servicio de transporte público a la ciudadanía
Sociedad civil	8/10/219	*Expreso*	La sociedad civil saldrá a la calle 9 de octubre este miércoles
Universidad	4/10/2019	*El Universo*	Universitarios se unieron a los reclamos en Cuenca; en Ambato hubo paralización de servicio de transporte
Universidad	4/10/2019	*El Universo*	La solidaridad y el trabajo primaron en medio del paro
Lenin Moreno	13/10/2019	*El Universo*	Terminó el paro indígena en Ecuador: Nuevo decreto reemplazará al 883
Lenin Moreno	14/10/2019	*Metroecuador*	¡Al fin llega la paz en Ecuador! Lenin Moreno deroga Decreto

Fuente: Elaboración propia

4. ¿Qué descubrimos sobre concepciones de paz manifiestas en la prensa ecuatoriana en las noticias del 4 de octubre?

Como se apreció, la prensa revisada utilizó todas las fórmulas duales propuestos por Galtung (paz negativa y paz positiva; violencia estructural y violencia directa; y conflicto manifiesto y conflicto latente), alguna en menor frecuencia que otras. Los resultados hallados señalan que la realidad que más se construyó fue el conflicto: apareció en 7 de los 10 titulares revisados. De este septeto, en 4 se reconoció el conflicto y lo refirieron en pleno desarrollo, 2 hablaron de un conflicto pasado y uno de un conflicto latente. Según Galtung (2003) y Calderón Concha (2009) fue muy saludable el rol de la prensa porque el conflicto puede usarse para el bien de la colectividad, de acuerdo cómo se use puede ser la vía que conduzca al crecimiento de la sociedad conflictuada.

La violencia estructural fue usada en 4 ocasiones (una asociada con la Universidad y, de las tres restantes, dos se edificaron sin ninguna institución explícita. En el primer caso, *France24* comunica «Segundo día de estado de excepción en Ecuador: 350 detenidos y alza de combustible»; sin embargo, nunca imputó a un responsable institucional como el agente detonante de los hechos. ¿Qué mano detuvo a 350 personas y alzó el precio del combustible? No lo notició. *El Universo* tituló con «La solidaridad y el trabajo primaron en medio del paro». Tampoco mencionó al ejecutor de la acción y proveyó de vida o logró una prosopopeya con «la solidaridad» y «el trabajo», parece que ambos comportamientos

poseen vida propia. *El Diario* dispuso la otra violencia estructural a través de un titular que fue reiteración de un *twitter* emitido por el expresidente Rafael Correa, mismo que le sirvió para configurar la violencia directa que emergió una única vez. Los hechos se contaron a través de la paz positiva en 4 ocasiones, mientras que la paz negativa emergió 2 veces. Únicamente en una ocasión lo hizo la prensa ecuatoriana (*Pichincha Universal*). Estos resultados vuelven a presentar favorablemente la prensa ecuatoriana, específicamente, a *El Comercio* y *El Universo*, medios que se distribuyeron equitativamente las 4 ocurrencias.

Cuando la búsqueda específica correspondió a Rafael Correa no apareció como primera opción alguna prensa nacional, sí la internacional *France24* y fue el medio de comunicación que acudió a la paz negativa y a la violencia estructural. Paz negativa porque habló de «detenidos» y violencia estructural porque refirió el «alza del combustible», principal preocupación de los ecuatorianos, puesto que la población concebía a este incremento como la pieza de dominó que desencadenaría el aumento de casi todos los rubros que necesitaba para la praxis de su cotidianidad. Sin embargo, el nombre del expresidente no se refirió en el titular sino en el interior de la noticia:

> Moreno está dando a Ecuador un giro más al centro después de una década de un Gobierno de izquierdas con el expresidente Rafael Correa. Bajo su mandato, Moreno está aplicando medidas de austeridad como el fin de los subsidios a la gasolina (que estaban en vigor desde hace más de 40 años) y otras políticas, para tener acceso a un préstamo de 4.200 millones de dólares del Fondo Monetario Internacional.

El modo como están reseñados los hechos también describieron alguna suerte de violencia personal y directa porque se comparó por sus nombres y responsabilidades en el gobierno de Ecuador a dos figuras de gran importancia en la política nacional vigente: Rafael Correa, expresidente, y Lenin Moreno, presidente. Por otro lado, se notició que el propósito de Moreno no es la justicia social o paz positiva, sino obtener una deuda, lo que podría representar una pesada carga que debería pagar en el futuro el pueblo ecuatoriano, así que sugirió un conflicto latente.

La primera noticia nacional a la que tuvimos acceso la representó *El Diario* con el siguiente titular: *Correa culpa a Moreno de una ''crisis moral'': ''Le quedó inmenso el traje de presidente''*. Este órgano divulgativo replicó como su titular fragmentos de la manifestación que el expresidente hizo en su *twitter*. Con ello, acude a la violencia estructural porque habla de ''crisis moral'' en la sociedad, en general, empero activa simultáneamente la violencia directa porque culpa explícitamente a Moreno de la mencionada crisis. En función de esto, asimismo, se distingue que *El Diario* reconoció la existencia, la manifestación de un conflicto y lo hace a través de la paz negativa debido a la aparición del sustantivo «crisis».

Con respecto al CONAIE, el *Pichincha Universal* se acercó al comportamiento de *El Diario*, aunque fue menos incisivo. En su titular «Indígenas se mantienen en el paro nacional» reconoció un conflicto manifiesto con el sintagma nominal «paro nacional» y con el contenido semántico del verbo «mantener» (prosigue, sigue, se ejecuta, etc.), de igual modo, esta combinación ostenta paz negativa; sin embargo, evitó la violencia directa.

La sociedad civil como figura de oposición no se mencionó hasta el 8 de octubre y lo hizo el *Expreso*. Con su titular sugiere un conflicto que recae en el verbo neutro «salir», no lo evidencia, solo lo insinúa. Por el contexto, por el conocimiento previo, se sabe de la situación apremiante que vivía el Ecuador y, por ello, se infiere el significado de «salir». No agrega algún dato más que permita dilucidar qué ocurría; de hecho, si contextualizamos

la noticia en un escenario de fiesta, esta tendría un significado de regocijo. Conque «salir» podría estar operando como eufemismo.

Abiertamente aparece la Conferencia Episcopal Ecuatoriana como representante de la Iglesia con el rol esperado y asignado desde las estructuras sociológicas construida por el sujeto cognoscente occidental. Esta institución representa la paz espiritual como se ha visto en los diferentes conceptos de paz tratados, pero también labora por la reconciliación de ideas, ideologías y distintos seres humanos: La noticia de ese mismo modo construyó la imagen de esta institución. El titular reconoce un conflicto desde la paz positiva, la Iglesia llama al diálogo.

El telégrafo construyó a las Fuerzas Armadas mediante paz positiva: las Fuerzas Armadas ni siquiera aparecen como garantes del orden, ni como representante gubernamental, sino como servidores públicos, como ofrecedores de un beneficio social: prestan servicio de movilidad ante una insuficiencia estructural sugerida, nada explicita.

El Universo edificó la figura de la Universidad exteriorizando un conflicto gracias al verbo «reclamar» y la violencia estructural «paralización de servicio de transporte». El titular emplea a los universitarios como ejecutores de la acción «reclamo» que no implica violencia, sí conflicto, cuyo valor es positivo en las investigaciones sobre la paz: el conflicto es saludable y hasta necesario para avanzar. Ahora bien, por un lado, reseña que un servicio se ve afectado y, por otro, no imputa, no menciona a un causante. Ese mismo diario notició de otro modo la institución universitaria: «La solidaridad y el trabajo primaron en medio del paro». Es evidente la paz positiva, «solidaridad» y «trabajo», así lo manifiestan. Esta mirada la combinó con la exposición de un conflicto manifiesto: «en medio del paro».

La localización de información que involucró al presidente, Lenin Moreno, no arrojó reportaje alguno entre el 4 y el 12 de octubre; de hecho, la primera información data del 13 de octubre y apareció en *El Universo*: «Terminó el paro indígena en Ecuador: Nuevo decreto reemplazará al 883». El titular da por concluido el conflicto desde la paz negativa (paro indígena) y, además, permitió interpretaciones adicionales. La desavenencia se imputó a una agrupación humana étnica reconocida, esa prensa la redujo a una parte institucional del Ecuador, así que la configuró desde la violencia estructural.

Ajustados a los criterios de búsqueda expuestos, hallamos que la palabra «paz» no aparece explícitamente en los titulares de prensa hasta que el decreto 883 fue derogado y sustituido por otro. Surgió cuando en el buscador introdujimos la estructura que escogimos para buscar y el nombre del presidente de la República. A este recurso acudió *Metro-ecuador* el 14 de octubre con el título «¡Al fin llega la paz en Ecuador! Lenin Moreno deroga Decreto». Como se aprecia, se trata de paz positiva, no reconoce un conflicto latente ni manifiesto, sino que sugiere o recuerda uno superado. Además, aparece un nombre específico Lenin Moreno sino como el sujeto ejecutante, sí como responsable de que se haya concretado la tan esperada acción de paz, así que también hay un hacedor de paz directa, un ejecutor.

Examinado el rol de las instituciones conforme con Berger y Luckmann (2003 [1968]) y de Barrios (2000), conseguimos que casi siempre los titulares de prensa constriñen las instituciones con el rol consabidos. Entre los esperados tenemos la Iglesia, institución que opera como defensora de la moral («hace un llamado al diálogo»), también Correa ejecuta muy bien su papel de opositor. Los dos momentos seleccionados en el que *El Universo* refirió a la universidad, desde el punto de vista del contenido, mantiene el rol de esta institución. Esto se aprecia en el titular «Universitarios se unieron a los reclamos en Cuen-

ca» y en el interior de la noticia titulada «La solidaridad y el trabajo primaron en medio del paro». Este fue el escrito en el desarrollo de la noticia: «Las universidades también se pronunciaron y desarrollaron sus actividades con normalidad y flexibilidad en caso de atrasos y faltas.» La diferencia está en el matiz de la noticia: en la primera hay «reclamo», en la segunda el lector debe deducir a través del conocimiento previo las actividades que desarrolló la universidad. La cita mencionada reconoce el conflicto.

En el titular, la sociedad civil no aparece francamente como conciliadora, pero sí en el interior de la noticia. El encabezado de la crónica sintetizaba el accionar de la sociedad civil: «La manifestación pide el cese a los saqueos y que regrese la orden social». Con arreglo a estos escritos, el *Expreso* presentó la sociedad civil como se esperaba. Del mismo modo, los titulares que narran la actuación de la presidencia acreditan que el comportamiento estuvo acorde con lo esperado, a esta institución se le relacionó con el fin de la discrepancia. El accionar del CONAIE fue registrado como el representante de la oposición a cualquier gobierno, cumplió tal cual lo señalan sus objetivos desde su creación.

El Telégrafo configura a las FF.AA. de modo inesperado para las estructuras mentales de la sociedad: «Las FF.AA. prestan servicio de transporte público a la ciudadanía». Ese fue el titular en momentos en los que muchas imágenes que circulaban demostraban actos que algunos calificaban de exceso de esta institución[9].

En consonancia con los resultados obtenidos hasta aquí, podríamos insistir en un cambio en la elaboración de los titulares, que se trabajara para que los comunicadores valoren positivamente los conflictos y los noticien desde la paz positiva. Esta podría ser la propuesta para la UTPL; sin embargo, sabemos que podemos aspirar a más como lo expondremos en las próximas líneas.

5. Nuestro segundo objetivo: posibilidades de la UTPL

Galtung (1964) reconoce para aquel entonces los esfuerzos que se realizaban con el objeto de cambiar la mentalidad de nuestra especie. Aseguraba que las propuestas giraban en torno a la integración humana, se cree que las distancias culturales y lingüísticas podrían generar los conflictos que repercutieron en graves enfrentamientos como las dos guerras mundiales, los diversos exterminios humanos a determinadas agrupaciones, etc. Por eso, algunas ideas para la paz positiva pasan por valorar positivamente la diversidad, por afanarse en la inclusión, beneficiar el intercambio y la comunicación. En este orden de ideas, la concepción que se ha manejado aquí y que ha legado el autor noruego amplía el concepto de paz, no solo va más allá de la guerra, sino que abarca todos los órdenes de la vida humana (v.g. equilibrio ecológico, desarrollo sostenible, respeto a la vida animal y a la dignidad humana, oportunidad de igualdades para autorrealizarse, desarrollo integral del individuo, seguridades asistencial y ciudadana), aun los más cotidianos (v.g. derecho al ocio, mercados y tiendas en el que cualquier ciudadano pueda adquirir lo que requiera, disfrutar del cine, del teatro, de un partido de fútbol, caminar por calles y parques limpios, organizados y decorados) y un extenso etcétera que abre la posibilidad de que cualquier profesión pueda asomarse a esta temática y esa es la gran oportunidad de la UTPL.

9. Por ejemplo, cuando rastreamos información a partir de estas tres estructuras «fuerza públicas», «excesos» y «4» de octubre», internet sí arrojó que EL COMERCIO tituló *CIDH y Defensoría del Pueblo rechazan uso excesivo de la fuerza por parte de la Policía Nacional*.

Al margen de las titulaciones Gestión Ambiental y Ciencias Humanas y Religiosas que indiscutiblemente cualquier especialista en irenología encontrarían de gran provecho, todas las carreras de la UTPL aunque no lo parezcan a simple vista, podrían formar para la paz como lo bosquejaremos inmediatamente.

Tanto Gastronomía como Turismo podrían considerar alguna asignatura o contenidos que rescataran y publicitaran la cocina de los grupos minoritarios ecuatorianos (indígenas, afrodescendientes y montubios) y su ubicación geográfica. Lo propio podría ejecutar la carrera de Derecho, a la que le correspondería reconocer y divulgar las leyes que protegen y otorgan la ciudadanía a estos conglomerados e, incluso, abordar la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*,[10] de modo que el Ecuador comience a trabajar por el fortalecimiento de las lenguas ancestrales.

La titulación Ingeniería Química desde la asignatura Ética y Moral podría reflexionar sobre el desarrollo, uso y efecto de las armas químicas y biológicas. Una actividad similar podría replicarse en las titulaciones Bioquímica y Farmacia. Agropecuaria y Alimentos también podrían incorporarse a este quehacer. Incluso, un valor agregado tendría si estas disciplinas aprovechan la perspectiva transdisciplinar para desarrollar conjuntamente investigaciones de gran envergadura e impacto, lo que sin duda proyectaría aún más a nuestra universidad.

Telecomunicaciones podría pensar en proyectos de investigación o trabajos de grado en el que los estudiantes diseñen y hagan funcionar aparatos que les permitan la comunicación a las poblaciones que, debido a su ubicación, aún se encuentran limitadas en esta esfera. Sobre la asignatura Ética y moral que consta en su malla curricular podrían, así mismo, abordarse temas como la robótica y la ética. Vale señalar que ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre el futuro y el rol humano en la carrera por el desarrollo de su versión más computarizada (*robot, androide* o *cyborg*) no solo sería tarea obligatoria de los docentes de Computación, sino también de aquellos vinculados con la comunicación a distancia.

La carrera de Comunicación, como se ha evidenciado en este estudio, mucho tiene para aportar al afianzamiento de la paz en Ecuador y otras latitudes. Si los futuros profesionales de la comunicación, que representan un espectro de amplia y profundo alcance, reciben formación en las nociones que tratamos *supra*, tendrían la alternativa de notificar los conflictos y la violencia sin afectar la construcción y difusión de la paz positiva. En su silueta curricular cuenta con dos asignaturas que les facilitarían esta obra: Ética Periodística y Ética y Moral.

Dado que en la UTPL, la titulación Ciencias de la Educación cuenta con diversas menciones tales como Lengua y Literatura, Educación Básica, Inglés, Educación Infantil, Físico-Matemáticas, Químico-Biológica, Matemática y Física, Psicopedagogía y Educación Inicial crece la posibilidad de su gestión en esta materia. Solo los comunicadores superan al maestro en su alcance difusor a distancia, pero ningún estamento llega presencial y directamente a tantos ciudadanos como los docentes, he ahí la transcendencia y el impacto de la labor educativa. Ahora, proyectemos a los muchos docentes de Educación Inicial formados en y comprometidos con la paz positiva, recreemos la labor que podrían efec-

10. Luego de trabajar tres años, entre otras instituciones, la Federación Internacional PEN, el Programa Mercator (Centre Internacional Escarré per les Minories Etniques i les Nacions, CIEMEN), la Comisión Europea, la Fundación para los Derechos Colectivos de los Pueblos, el Centre UNESCO de Catalunya y la Fundación Jaume Bofill, consiguieron en 1996, en Barcelona (España) formalizar esta *Declaración*.

tuar en cada aula en las más de dos décadas que cumplirán como docentes de Ecuador: Se pierde de vista sus alcances.

Es comprensible o casi imperativo que estas actividades docentes e investigativas estén dirigidas o, al menos, orientadas por la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz. Así mismo, se le recomienda a la encomiable Cátedra que en esta loable labor considere el abordaje de la teoría de conflicto estipulada por Galtung, porque el conflicto debe esperarse o emerger necesariamente en cada sociedad, la dinámica vivencial lo impone de esta forma: El reto, lo controversial, complejo e ideal consiste en conducir el conflicto hacia la paz positiva.

6. A modo de cierre

Aquí nos hemos apoyados en el ideario que Johan Galtung estructuró en más de medio siglo dedicado al estudio de la paz en la humanidad a fin de revisar la mirada que la prensa *on line* realizara de los hechos encolerizados acaecidos en Ecuador en el mes de octubre de 2019. Los resultados indican que la voz «paz» no predominó en los titulares de prensa en esos días. Solo una vez aparece y ocurre cuando ya han culminado los hechos violentos. Visto así, la prensa revisada no se propuso como principal tarea promocionar la paz y no tenía por qué hacerlo, puesto que ese no es su rol fundamental como institución. Tampoco su función consiste en promocionar la violencia estructural o directa ni los conflictos latente o manifiesto. Los comunicadores se enfocaron en reproducir el conflicto, es decir, en reportar los hechos que se desarrollaban, así que cumplieron su deber primordial: notificar los aconteceres. Para divulgar el conflicto apenas una vez apareció la violencia personal o directa, lo que significa que entendieron que se trataba de una discrepancia estructural. En este sentido, recogieron lo que preocupaba al ecuatoriano común, que la ejecución del incremento desequilibrara o rompiera su paz, entendida como seguridad económica.

La propuesta esencial en la que la UTPL podría responder al estado de paz positiva está vinculada con todos los títulos que otorga dado que el concepto de paz vigente lo permite. Dejamos en evidencia que desde cualquier ámbito educativo podemos formar para la convivencia, que se traduce en paz positiva para Galtung.

7. Referencias bibliográficas

Barrios, Marta Milena (2000) Violencia y paz en los discursos de la prensa un análisis desde la construcción social de la realidad, *Investigación & Desarrollo*, nº 11, pp. 38-73. https://www.redalyc.org/pdf/268/26801103.pdf [Consultado el 18 de octubre de 2019].

Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (2003 [1968]) *La construcción social de la realidad*, Madrid, Amorrortu [Consultado el 18 de octubre de 2019].

Boisier, Sergio; Lira, Luis; Bolívar Quiroga, Gladys Zurita y Rojas, Claudio (1995) Sociedad civil, actores sociales y desarrollo regional, *Documento 95/14.* Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/9663/S9500092_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consultado el 21 de octubre de 2019].

Boulding, Kenneth (1945) *The Economics of Peace*, New York, Prentice Hall.
Boulding, Kenneth (1977) Twelve Friendly Quarrels with Johang Galtung, *Journal of Peace Research*, nº 14, pp. 75-86.
Boulding, Kenneth (1978) *Stable peace*, Austin, University of Texas Press.
Borrelli, Marcelo (2010) ¿Víctimas, héroes o cómplices? Memorias en disputa sobre el rol de la prensa durante la última dictadura militar, *AVATARES de la comunicación y la cultura*, nº 1, pp. 2-16. En línea:
http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/avatares/article/viewFile/2519/2378 [Consultado el 21 de noviembre de 2019].
Calderón Concha, Percy (2009) Teoría de conflictos de Johan Galtung, *Revista Paz y conflicto*, nº 2, pp. 60-81. En línea: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf [Consultado el 3 de noviembre de 2019].
Campaña, Marieta (2019) 1.330 personas fueron aprehendidas durante las protestas en Ecuador, *Expreso,* 15 de octubre de 2019. En línea: https://www.expreso.ec/actualidad/detenidos-protestas-paro-nacional-heridos-cifras-XB3201505 [Consultado el 15 de noviembre de 2019].
Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (2014) *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.* Sitio web de CONAIE: https://conaie.org/2014/07/19/que-es-la-conaie-2/ [Consultado el 15 de noviembre de 2019].
Covarrubias Orozco, Sebastián de (1611) Tesoro de la lengua castellana, o española. Luis Sánchez. En línea: http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000178994&page=1 [Consultado el 28 de octubre de 2019].
Del Arenal, Celestino (1987) La investigación sobre la paz: pasado, presente y futuro. En *Congreso Internacional sobre la paz, T II. Instituto de investigaciones jurídicas. Serie J: Varios,* 37. En línea: http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/249/2.pdf [Consultado el 28 de octubre de 2019].
El comercio (2019) CIDH y Defensoría del Pueblo rechazan uso excesivo de la fuerza por parte de la Policía Nacional. *El Comercio*, 4 de octubre de 2019. En línea: https://www.elcomercio.com/actualidad/derechos-humanos-policia-manifestaciones-paralizacion.html. [Consultado el 15 de noviembre de 2019].
El Universo (2019) Ocho fallecidos y 1.340 heridos en las protestas en Ecuador, según la Defensoría del Pueblo. *El Universo,* 15 de octubre de 2019. En línea: https://www.eluniverso.com/noticias/2019/10/15/nota/7560137/ocho-fallecidos-1340-heridos-protestas [Consultado el 15 de noviembre de 2019].
Galtung, Johan (2016) La violencia cultural, estructural y directa, *Cuadernos de estrategia*, nº 183, pp. 147-168. En línea: file:///C:/Users/syr/Downloads/Dialnet-LaViolencia-5832797%20(3).pdf [Consultado el 9 de noviembre de 2019].
Galtung, Johan (2003) *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
Galtung, Johan (1969) Violence, Peace, and Peace Research, *Journal of Peace Research*, Vol. 6(3), pp. 167-191. En línea: http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf [Consultado el 9 de noviembre de 2019].
Galtung, Johan (1964) An Editorial, What is peace research? *Journal of Peace Research, Vol.* 1, pp. 1-4. En línea: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002234336400100101 [Consultado el 9 de noviembre de 2019].

Gutiérrez, Joel y Serrano, Waldo (2019) Cronología de la crisis en Ecuador. *Voz de América.* El 10 de octubre de 2019. En línea: https://www.voanoticias.com/a/ecuador-cronologia-crisis/5118692.html [Consultado el 16 de noviembre de 2019].

Harto de Vera, Fernando (2016) La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta, *Cuadernos de estrategia*, nº 183, pp. 120-145. En línea: file:///C:/Users/syr/Downloads/Dialnet-LaConstruccionDelConceptoDePaz-5832796%20(4).pdf [Consultado el 16 de noviembre de 2019].

Jiménez Bautista, Francisco (2009) Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, Nº. Especial, pp. 141-189. En línea: https://www.redalyc.org/pdf/105/10512244007.pdf [Consultado el 16 de noviembre de 2019].

Jiménez Bautista, Francisco y Muñoz, Francisco A. (2004a) Violencia directa. En López Martínez, Mario (Dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos:* L-Z. Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía. En línea: https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Violencia%20directa.html. [Consultado el 16 de noviembre de 2019].

Jiménez Bautista, Francisco y Muñoz, Francisco A. (2004b) Violencia estructural. En: López Martínez, Mario (Dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*: L-Z. Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía. https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Violencia%20estructural.html [Consultado el 16 de noviembre de 2019].

Martínez de Sousa, José (2009) *Manual básico de lexicografía*, Gijón, España, Trea.

Meyer, Jean (2008 [1969]) El movimiento estudiantil en América Latina, *Sociológica*, Vol. 23(68), pp. 179-195. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732008000300007 [Consultado el 20 de noviembre de 2019].

Muñoz Muñoz, Francisco A. (2004) *La paz imperfecta.* https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf [Consultado el 16 de noviembre de 2019].

Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua española.* En línea: http://lema.rae.es/drae2001/ [Consultado el 28 de octubre de 2019].

Real Academia Española (1832) *Diccionario de la lengua castellana.* En línea: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/diccionario-de-la-lengua-castellana-1/html/dca9e372-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_568.html [Consultado el 28 de octubre de 2019].

Real Academia Española (1737) *Diccionario de Autoridades*. En línea: http://web.frl.es/DA.html [Consultado el 28 de octubre de 2019].

Corpus

Beltrán, B. (4 de octubre de 2019). La Conferencia Episcopal Ecuatoriana hace un llamado al diálogo. *El Comercio.* https://www.elcomercio.com/actualidad/conferencia-episcopal-ecuatoriana-llamado-paro.html [Consultado el 11 de noviembre de 2019].

El Diario (4 de octubre de 2019) Correa culpa a Moreno de una ''crisis moral'': ''Le quedó inmenso el traje de presidente'. *El Diario.* http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/511140-correa-culpa-a-moreno-de-una-crisis-moral-le-quedo-inmenso-el-traje-de-presidente/ [Consultado el 11 de noviembre de 2019].

El telégrafo (4 de octubre). Las FF.AA. prestan servicio de transporte público a la ciudadanía. *El telégrafo.* https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/ecuador/1/fuerzas-armadas-transporte-excepcion [Consultado el 11 de noviembre de 2019].

El Universo (13 de octubre de 2019). Terminó el paro indígena en Ecuador: Nuevo decreto reemplazará al 883. *El Universo.* https://www.eluniverso.com/noticias/2019/10/13/

nota/7558853/paro-ecuador-comenzo-dialogo-paz-gobierno-dirigencia-indigena [Consultado el 11 de noviembre de 2019].

El Universo (4 de octubre de 2019). La solidaridad y el trabajo primaron en medio del paro. *El Universo.* https://www.eluniverso.com/noticias/2019/10/04/nota/7546045/solidaridad-trabajo-primaron-medio-paro [Consultado el 11 de noviembre de 2019].

El Universo (4 de octubre de 2019). Universitarios se unieron a los reclamos en Cuenca; en Ambato hubo paralización de servicio de transporte. *El Universo*. https://www.eluniverso.com/noticias/2019/10/04/nota/7546339/universitarios-se-unieron-reclamos-cuenca [Consultado el 11 de noviembre de 2019].

Fernández, P. (4 de octubre de 2019). Indígenas se mantienen en el paro nacional. *Pichincha Universal.* http://www.pichinchauniversal.com.ec/indigenas-se-mantienen-en-el-paro-nacional/ [Consultado el 11 de noviembre de 2019].

France24 (4 de octubre de 2019). Segundo día de estado de excepción en Ecuador: 350 detenidos y alza de combustible. *france24.* https://www.france24.com/es/20191004-estado-excepcion-ecuador-detenidos-combustible [Consultado el 11 de noviembre de 2019].

López, V. (8 de octubre de 2019): La sociedad civil saldrá a la calle 9 de octubre este miércoles. *Expreso*. https://www.expreso.ec/guayaquil/ecuador-guayaquil-9-de-octubre-convocatoria-concentracion-fiestas-octubrinas-YJ3182436 [Consultado el 11 de noviembre de 2019].

Martínez, A. (14 de octubre de 2019). ¡Al fin llega la paz en Ecuador! Lenín Moreno deroga Decreto. *Metroecuador*. https://www.metroecuador.com.ec/ec/noticias/2019/10/14/al-fin-llega-la-paz-ecuador-lenin-moreno-deroga-decreto-883.html [Consultado el 11 de noviembre de 2019].

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 14/05/2019 Aceptado: 14/07/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Maurera C., Sandra (2019) Paz, conflicto y violencia en Ecuador, 2019, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 133-151.

Sobre el autor • About the Author

Sandra Yaritza Maurera Caballero se tituló como Profesora en *Educación Especial* (1996) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Caracas). En esta misma institución, se recibió como *Magíster en Lectura y Escritura* en el año 2002. Laboró como docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en la Universidad Católica Andrés Bello y en el Instituto de Educación Especial «Dr. Pedro González Melián». Ha publicado en diversos países como Venezuela, Chile, Serbia. Actualmente se desempeña como docente, en las modalidades a distancia y presencial, en la sección de Psicopedagogía del Departamento de Ciencias de la Educación de la UTPL.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Memorias corporales de mujeres indígenas excombatientes de las FARC en Colombia: De «guerreras a princesas» en los Espacios Territoriales de Formación y de Capacitación (ETCR) de Tierra Grata y Pondóres

Body memories of ex-combatant indigenous women of the FARC in Colombia: From «warriors to princesses» in the Territorial Training and Training Spaces (ETCR) of Tierra Grata and Pondóres

Ángela Santamaria
Centro de Paz, Conflictos y Postconflictos
Universidad del Rosario, Colombia
angela.santamaria@urosario.edu.co

Abstract:

This article explores the corporal memories of a group of indigenous women ex-combatants of the FARC settled in the Colombian Caribbean, under analyze in the specialize literature. Using the methodological approach of participatory-action research, the critical pedagogy, and the communitarian feminism, techniques such as social cartographies, autobiographical workshops, memory albums, doll making and ethnographic observations, were implemented, to make these memories as a place of representation and identity construction. The corporeal memories of this group of indigenous women, showed the emergence of new identities in production and recreation, between the tensions of corporal discipline and individual autonomy conveyed by indigenous traditional dresses, the FARC's uniform and the «trousseau of the princesses».

Key words: Corporal Memories; Women ex-combatants; Indigenous and FARC.

Resumen:

En este artículo se exploraron las memorias corporales poco estudiadas, de un grupo de mujeres indígenas excombatientes de las FARC asentadas en el Caribe colombiano. Desde un enfoque metodológico basado en la investigación-acción-participativa, la pedagogía crítica, y el feminismo comunitario, se implementaron técnicas como las cartografías sociales, los talleres autobiográficos, los álbumes de la memoria, la elaboración de muñecas y observaciones etnográficas, para visibilizar estas memorias como lugar de representación y construcción identitaria. Las memorias corporales de este grupo de mujeres indígenas, mostraron la emergencia de nuevas identidades en producción y recreación, entre las tensiones del disciplinamiento corporal y la autonomía individual indígenas y guerrillera, vehiculadas por las mantas y los vestidos tradicionales indígenas, el uniforme de las FARC, y el «ajuar de las princesas».

Palabras clave: Memorias corporales; mujeres excombatientes; indígenas y FARC.

1. Introducción

Este artículo consagra algunos resultados de un proceso de investigación-acción-participativa (IAP) desarrollado con 34 mujeres excombatientes y 10 hombres de las FARC desde mayo de 2017 hasta mayo del 2018 en los departamentos de Cesar y Guajira. Este, estuvo centrado en la reconstrucción de sus memorias corporales y procesos de construcción identitaria en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reconciliación (ETCR) de Pondóres y Tierra Grata. Sin embargo, por cuestiones de espacio me concentraré aquí, en la experiencia de seis de las mujeres indígenas participantes. El objetivo de este artículo es dar algunas herramientas de comprensión sobre sus identidades, para contribuir al vacío frente a la intersección entre la pertenencia étnica/género.

Para ello, me apoyaré en el término «memorias corporales» en contextos de guerra, propuesto en Irlanda del Norte y Mozambique, refiriéndome a las memorias sensoriales cotidianas creadas desde los cuerpos de las mujeres excombatientes, y excluidas del relato común y dominante (Katto, 2013; Wahidin, 2016). Al respecto Foucault (1982) menciona que sobre el cuerpo, aparece la huella de los sucesos pasados, sus deseos y los desfallecimientos. Así, he optado por las corpografías/mapas del cuerpo como herramienta metodológica privilegiada para acceder a las experiencias de mujeres indígenas, explorando recuerdos desde el cuerpo de la «guerrera» que muta hacia una corporalidad de mujer indígena en los ETCR, alejadas del contexto comunitario indígena.

Retomando los trabajos de Pérez (2017) sobre los cuerpos de los guerreros del ELN, y sus procesos de construcción corporal y subjetiva en el contexto del conflicto colombiano, quise hacer énfasis en la experiencia de este grupo de mujeres indígenas, ya que en la literatura existente la pertenencia étnica de las excombatientes, ha sido poco explorada. Así, mi lugar privilegiado de observación fue el cuerpo de estas exguerrilleras indígenas en contextos de guerra, como lugar de construcción identitaria, entendida esta, como el proceso de interconexión, y, como productor de representaciones simbólicas de una matriz de significados sociales y culturales. Por ello, me parece importante poner en el centro de reflexión a este grupo de mujeres indígenas, puesto que sus cuerpos y las memorias corporales emergentes de la visualización y diagramación de estos, se erigen como lugar privilegiado para comprender «la diferencia» en contextos de reincorporación, poniendo en el centro del debate la diversidad de sus prácticas corporales (Maluf, 2002). En el contexto colombiano, es importante destacar el informe sobre las memorias del Movimiento Quintín Lame, elaborado por el Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH (2015). Este documento, se fundó en varias entrevistas con excombatientes indígenas, tres de ellas eran mujeres. Sin embargo, sin desconocer la importancia del informe, las memorias de las mujeres ex combatientes indígenas, siguen siendo sub-exploradas.

La lucha insurgente ha sido considerada como «un asunto de hombres», olvidando la «corpOralidad de las guerreras» como instrumento en donde se vive, se significa y se narra la guerra y la reincorporación. En este sentido, el valioso trabajo desde el «feminismo de la diferencia» ofrece elementos importantes, sin profundizar sin embargo sobre la experiencia de las mujeres indígenas (Londoño, 2005). Es así, como busco darle aquí, prioridad a sus relatos y memorias corporales.

Algunas autoras a nivel internacional afirman que son pocos los análisis sobre las relaciones de poder que afectan a los cuerpos de las mujeres en los contextos bélicos (Anctil 2017; Butler, 2009). Esta brecha en la literatura impide comprender suficientemente las experiencias complejas de las mujeres indígenas en los grupos armados desde sus memo-

rias sensoriales. En este sentido, varias publicaciones cuestionan la dicotomía tradicional entre los hombres/«violentos» y las mujeres/ «pacíficas» (Enloe, 2004). Por ello, pienso es importante enfatizar en la complejidad identitaria de las mujeres excombatientes durante la transición política.

Gran parte de la literatura sobre las mujeres en «escenarios intrafilas» plantea dos perspectivas analíticas. Por un lado, esta presenta «subjetividades femeninas débiles y sin capacidad de agencia» a partir de roles pasivos (CNHM, 2017). Por otro lado, estos roles de pasividad y dominación son cuestionados, sugiriendo que no siempre las mujeres permanecen como espectadoras pasivas o «víctimas» durante la guerra (Jiménez, 2014). Con frecuencia estas han asumido nuevos roles y responsabilidades, participando en las luchas armadas (Gardam y Charlesworth, 2000). Sin embargo, reiterativamente, la experiencia particular de las excombatientes indígenas no es suficientemente trabajada. Así, quiero destacar a Brown (2014), quien analiza la experiencia ruandesa, mostrando como las mujeres Hutus, fueron también perpetradoras de violencia al participar activamente en asesinatos y violaciones a otras mujeres.

Frente al caso colombiano, Dietrich (2012) e Ibarra 2009, mencionan la trivialización de los relatos y las memorias escritas de las mujeres en la lucha insurgente como un mecanismo de marginación y subordinación. El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) elaboró el informe «La guerra inscrita en el cuerpo» en el que da especial prioridad a los relatos de mujeres víctimas de violencia sexual en el escenario «intrafilas», analizando las reglas y normas que se expresan en sus corporalidades, y que entran a ser una constante regulación de la vida cotidiana (CNMH, 2017). Los cuerpos de las mujeres (de víctimas y perpetradoras) se encuentran en la intersección de los sistemas de poder, como producto de la misma narrativa de violencia/agencia en el conflicto armado colombiano. Por lo tanto, el cuerpo es un lugar político para entender la complejidad de la violencia contra y por parte de las mujeres, la perpetuación del militarismo y el patriarcado durante la guerra y el proceso de reincorporación, y para promover la reconstrucción de la memoria de las mujeres (Anctil, 2017; CNMH, 2015, 2017; Lelière *et al.,* 2004). Sin embargo, las memorias corporales de las mujeres indígenas excombatientes continúan siendo una suerte de caja negra.

2. La metodología

Mi enfoque metodológico se funda en la IAP (Fals-Borda y Moncayo, 2009) y la pedagogía crítica como base para la reconstrucción de memorias a través de los procesos formativos comunitarios. Sin embargo, he constatado como tras su aplicación en las comunidades indígenas, estas, tienden a visibilizar mayoritariamente, las memorias de los hombres indígenas, quienes culturalmente ocupan lugares de poder. Para contrarrestar lo anterior, he ido articulando este enfoque con el feminismo comunitario propuesto por Lorena Cabnal (2016), y una caja de herramientas metodológicas centradas en la visibilización de las memorias corporales de las mujeres indígenas, y en este caso particular de las mujeres indígenas exguerrilleras. Las técnicas privilegiadas en este artículo, fueron los mapas del cuerpo utilizados en otros contextos transicionales africanos (la República del Congo, Ruanda, Costa de Marfil), para acceder a la experiencia corporal de la violencia y agencia de las mujeres indígenas, poco documentada y estudiada, ya que se han privilegiado técnicas y enfoques metodológicos centrados en las narrativas políticas y guerreras mascu-

linas. Así, basándome también en los trabajos biográficos sobre mujeres exguerrilleras, y el uso de diarios y retratos de estas para visibilizar sus cuerpos y memorias individuales propuestos por Nieto-Valdivieso y Londoño (2006), busqué hacer visibles las memorias corporales indígenas, generalmente, ocultas bajo las memorias colectivas de las comunidades y en este caso, las memorias guerrilleras (Thomann, 2016). Centrándome en las memorias corporales de la reincorporación de este grupo de mujeres indígenas, propuse las siguientes preguntas: ¿Cómo acceder a las memorias corporales de este grupo de mujeres excombatientes indígenas en una situación de incertidumbre política y precariedad social? ¿Qué metodologías y talleres inspirados en el feminismo comunitario, la IAP y los estudios sobre la memoria de mujeres exguerrilleras me permitieron la recreación de espacios para la reconstrucción de memorias plurales? ¿Cuáles fueron los resultados de esta experiencia?

3. Memorias de cuerpos de mujeres indígenas en transición

Este primer encuentro fue el resultado de un largo y difícil proceso de construcción de confianza con las lideresas de los ETCR para la obtención de los datos tras los talleres durante el proceso formativo. Los temas generales del proceso formativo y el enfoque de la investigación, fueron discutidos durante las 6 visitas durante la fase preparatoria. Las estrategias de aprendizaje e investigación, y las preguntas y herramientas metodológicas fueron discutidas en el marco de un taller de memoria colectiva. Durante este, dos de las lideresas propusieron las siguientes preguntas: ¿Cómo podemos materializar las historias y las experiencias de las mujeres excombatientes de los ETCR en un libro con perspectiva de género y étnica? ¿Qué tipo de herramientas podemos proponer para revitalizar la cultura de las mujeres indígenas excombatientes? Cada grupo compuesto por 5 personas y una tallerista, iniciaron la elaboración de los mapas corporales a través de la diagramación del cuerpo de una de las mujeres del grupo, recordando diferentes momentos de la guerra y el período de reincorporación. Al final de la sesión, una poderosa imagen apareció ante mis ojos en el muro del quiosco donde trabajábamos: Un Atlas Corporal sobre las memorias corporales. Este Atlas, para retomar el concepto de Richter y Warburg (2013), abrazó la representación de múltiples fronteras, rupturas y límites corporales. A primera vista, esta frontera fue invisible durante las conversaciones y primeros encuentros que sostuvimos durante la preparación del Diplomado. Sin embargo, los trazos y líneas de los mapas revelaron los complejos y penetrantes procesos de deconstrucción de la identidad guerrera, y de la reconstrucción de la identidad de género y étnica.

Tras la obtención de las 8 corpografías, inicié el análisis de estas en Bogotá, contrastando los datos obtenidos, con algunas observaciones etnográficas en el marco de reuniones de trabajo con el SENA, desde su división de acceso al trabajo, y la transferencia de «competencias blandas» a excombatientes de los ETCR. Igualmente, los trabajos de Nieto-Valdivieso, Anctil e Ibarra me permitieron interpretar los mapas, observando las transformaciones vestimentarias exigidas por distintos actores implícitamente o no, como el SENA, las comunidades indígenas, las familias, los excomandantes autoridades en los ETCR, los representantes de entidades nacionales e internacionales, a las mujeres indígenas exguerrilleras. Así, ubiqué un nuevo proceso de re-disciplinamiento corporal, dibujado en los mapas, y presente en las narrativas de las excombatientes indígenas durante los ejercicios de socialización de estos. La exigencia de tener un código vestimentario «civil», viéndose

obligadas en algunos casos por las normas de los ETCR, o por el SENA o la ONU, a esconder y enterrar la imagen corporal, la memoria y los códigos vestimentarios asociados a la identidad guerrera que las acompañó durante varias décadas.

Figura 1: Elaboración propia con base en las corpografías realizadas por las mujeres participantes (Diciembre 2017, Pondóres, Guajira).



Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior, estaba atravesado por el horror que el uniforme y el fúsil de las FARC representaba para familias, comunidades, y actores gubernamentales y de la sociedad civil, a diferencia del caso de la reconversión de exmilitares, en la que la transición identitaria, les permite hablar abiertamente de sus saberes y competencias militares anteriores. Por motivos de espacio, me centraré aquí en el análisis detallado de uno de los mapas corporales elaborado por un grupo de mujeres exclusivamente de origen indígena. Este, mostró un cuerpo dividido habitado por identidades y experiencias juxtapuestas. Sin embargo, a pesar de la distinción entre las dos mitades opuestas de un mismo cuerpo, estas coexistían bajo un solo rostro. La figura de una mujer sonriente con dos «colas de caballo» representó a Sol, una joven exguerrillera Kankuama. La mitad izquierda de su cuerpo portaba

camuflaje militar y «botas pantaneras». Una representación de un rifle en miniatura, apareció al lado de una gran mano abierta. A pesar del disciplinamiento y la uniformización de los cuerpos indígenas, mujeres como Sol, describieron espacios de libertad y autonomía durante las largas marchas por la Sierra Nevada de Santa María y el uso del cómodo uniforme y las botas, que no se ceñían al cuerpo, y las hacía sentir a todas iguales. Las botas, según ella, le permitieron disfrutar de los paisajes inéditos, y el intercambio con los pueblos indígenas en tierras a las que no tiene acceso «cualquiera». A pesar de las dificultades que debían enfrentar las mujeres cargando el pesado equipo (el cual pesaba aproximadamente 5 kilos), retándose físicamente para poder aguantar como los «compañeros», Sol, describió el placer de bañarse por ejemplo en los manantiales cristalinos de la Sierra, y el contacto con la montaña.

A veces ni siquiera podíamos bañarnos porque nos estaban cercando. Pero otras veces, lo hacíamos en aguas cristalinas y ríos hermosos. En esas ocasiones teníamos 20 minutos para bañarnos y lavar el uniforme. Lo que más me gustaba era el contacto con la naturaleza, con los animales. En medio de todo, teníamos una vida muy sana, en el corazón de la montaña. Estaba prohibido por reglamento cortar árboles o cazar a los animales (Sol, Pondóres, diciembre de 2017).

Otros espacios de libertad evocados por ella, fue la posibilidad de dormir al aire libre, oyendo los ruidos de la Sierra, y la dotación de uniformes, lo que no les exigía gastar recursos en vestuario. Esta mimesis con la alta montaña, y la vida colectiva asociada a esta, se fue perdiendo poco a poco en los ETCR, según la narrativa de Sol.

Figura 2. Del rifle a la cartera... transformaciones radicales

	Antes: lado izquierdo del cuerpo	**Después: lado derecho del cuerpo**
	*Tipo de vestido:* Uniforme militar compuesto por pantalones camuflados y una camiseta larga color verde militar.	*Tipo de vestido:* pantalones camuflados de color rosado, azul y gris.
	*Objetos y accesorios:* Rifle asociado a la idea de fuerza (escrito con letras mayúsculas). *Colores*: verde fosforescente y negro.	*Objetos y accesorios:* Cartera verde, con botones y cremallera rosada. *Colores*: rosado, azul y negro.
	*Emociones positivas evocadas:* *Ubicado en la cabeza:* Amor, resiliencia, optimismo, fuerza, autodeterminación. *Ubicado en el aparato sexual y reproductivo:* Placer, autodeterminación. *Ubicado en las manos*: Fuerza.	*Emociones positivas evocadas:* *Ubicadas en la cabeza:* resiliencia, sueños, amor, alegría, fuerza, autodeterminación, optimismo, empoderamiento. *Ubicadas en el aparato sexual y reproductivo:* Placer, autodeterminación, autocuidado. *Ubicadas en las manos:* Fuerza, sanación.
	*Emociones y experiencias negativas:* *Ubicadas en la cabeza:* angustia, miedo, violencia psicológica, discriminación. *Ubicadas en el aparato sexual y reproductivo:* dolor, dificultades de la vida cotidiana, como las relacionadas con el senderismo.	*Emociones y experiencias negativas:* *Ubicadas en la cabeza:* incertidumbre, angustia. *Ubicadas en el tubo gástrico:* Miedo, angustia. *Ubicadas en el aparato sexual y reproductivo*: Dolor.

Fuente: Elaboración Paula y Sol.

Tras el análisis cualitativo de cada detalle de los mapas y de la narrativa de Sol, identifique como hito de esta geografía corporal, la referencia al uniforme de las FARC. Sol, quien seguía usando pantalones y botas militares, representó un camuflaje colorido para la transición, mostrando la dificultad de dejarlo atrás, al constituir este, un símbolo identitario, una segunda piel. Algunas mujeres, como María, indígena wiwa, lo seguían guardando en secreto, en las estanterías de los alojamientos. Otras como Lina, mujer wayúu, decidieron quemarlo como un comienzo de su nueva vida. La omnipresencia del uniforme y las botas, apareció también en los relatos y narrativas. El deseo de portarlo, fue definitivo en el caso de Paula, indígena kankuama, enfermera y excomandante, quien a sus 45 años, así lo narró:

> La violencia paramilitar contra el pueblo Kankuamo fue muy dura en mi comunidad. Mataban a cualquiera que tuviera el apellido Arias, y todos nos llamamos ¡Arias! Recuerdo cuando ví por primera vez a las mujeres guerrilleras caminando con sus botas y sus uniformes en el pueblo. Parecían tan fuertes y yo quería ser como ellas. Cuando cumplí quince años, me fuí con ellos sin decírselo a nadie, ni siquiera a mi novio (Paula Galindo, Tierra Grata, enero de 2018).

La guerrilla se convirtió en una opción deseable para ella debido a la posibilidad de recuperar el control y la fuerza a través del porte de armas, las botas y el uniforme, tras la situación de vulnerabilidad experimentada en los contextos comunitarios azotados por la violencia paramilitar. El camuflaje militar, fue asociado en sus narrativas a emociones y sentimientos positivos como el amor, la resistencia, el optimismo, la fuerza y la autodeterminación. Me fue difícil entender cómo las representaciones del uniforme de las FARC podían fundarse en este tipo de emociones, ya que, para mí, este ha sido un símbolo de horror y guerra. Una de las participantes, quién estaba en estado de embarazo, me mostró varias fotos de bebés recién nacidos, portando rifles enormes. Estas imágenes me impactaron y reavivaron mis prejuicios y mi miedo. Sin embargo, contuve mis emociones y traté de comprender las razones por las que se habían unido a las FARC, imaginando que, para ellas, dotar al bebé de un arma, implicaba una suerte de bautizo y bienvenida a su comunidad de afectos.

Después del desarme y su concentración en las zonas de normalización, los cuerpos de las excombatientes indígenas y sus subjetividades fueron expuestas a los responsables del proceso de reincorporación: es decir, a los observadores de las Naciones Unidas y los miembros de la cooperación internacional encargados de observarlos, medirlos y analizarlos. El proceso de deconstrucción de la identidad de las guerreras, y sus corporalidades fue doloroso para algunas mujeres indígenas, para quienes su uniforme simbolizaba la seguridad física y emocional, y un conjunto de valores que jugaban el papel de referentes emocionales fundamentales. En el caso de María:

> Me dolió quitármelo. Todavía lo guardo. Además, fue muy difícil dejar mi rifle atrás. Para nosotros, las armas eran nuestra protección y el uniforme era un símbolo de respeto e identidad. Me permitía caminar libremente y descubrir muchos lugares. Me permitió defenderme, alcanzar metas personales y ser parte de una lucha colectiva (María, Pondóres, diciembre de 2017).

Sin embargo, a medida que pasaban los meses, algunas excombatientes comenzaron a usar vestidos, reinventando sus identidades de género con ropas coloridas. Poco a poco,

comenzaron a dejar atrás sus botas y uniformes. Estas fueron reemplazadas por sandalias, y muchas participantes comenzaron a pintarse las uñas, y cambiaron radicalmente su apariencia. Durante mis visitas, fui testigo de la transformación de mujeres, como Paula y María. La oportunidad de recrear sus códigos vestimentarios, a través de la reconfiguración de su identidad corporal fue muy interesante pues me ayudó a desarrollar mi capacidad de escucha y a comprender y respetar sus necesidades. Sin embargo, tuve que trabajar fuertemente en una comunicación asertiva, enfatizando en mi rechazo a la lucha armada de las FARC, pero al mismo tiempo, comprender el afecto y respeto que estas tenían por sus uniformes y fusiles.

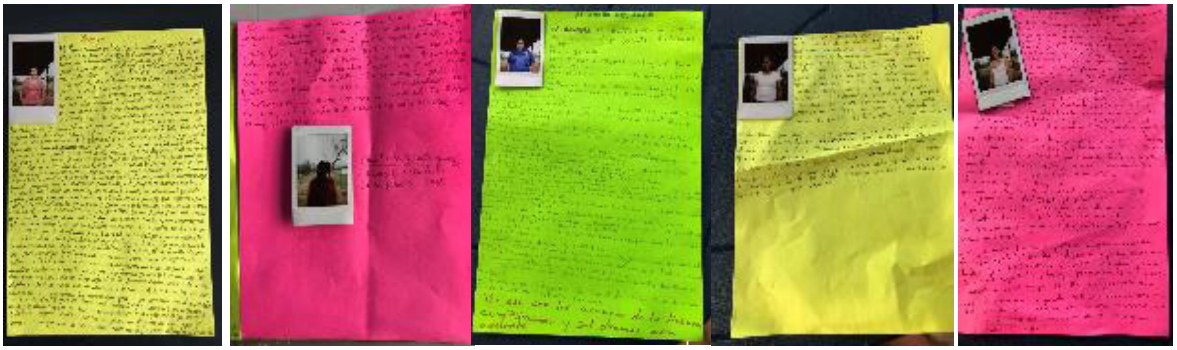
4. Los rostros de la reincorporación: talleres autobiográficos interculturales

A continuación, quiero centrarme en el análisis de los relatos de dos mujeres indígenas excombatientes quienes participaron voluntariamente en el taller de autobiografías. Este ejercicio fue desarrollado durante dos días en la segunda fase del proceso formativo, con la participación de todas las mujeres. Sin embargo, no todas optaron por el lenguaje escrito, e hicieron aportes a la historia de estas dos protagonistas como en el caso de Paula, Pili y Lina. Es importante resaltar que esta herramienta metodológica buscó articular la observación etnográfica, los mapas corporales y las narrativas asociados a estos, ahondando en la pertenencia étnica y en las tensiones que esta implicó en el proceso de reincorporación. Más allá de la producción de fuentes primarias, busqué la co-construción de testimonios «dignificantes» de las luchas y el compromiso de estas mujeres indígenas. Observé durante mi inmersión en los ETCR, los enormes retos y las dificultades económicas, y los profundos procesos de estigmatización y discriminación a las se veían expuestas. Por ello, busqué el fortalecimiento de sus capacidades participativas, su autoestima y su empoderamiento político. Al profundizar en el análisis de sus trayectorias, vi como la frontera entre víctimas/ victimarias emergió tenuemente y llena de porosidades. Por ello, con el apoyo de mi colega psicóloga, quisimos ofrecer también un espacio de reconocimiento de sus afectos. El taller estuvo dividido en tres fases (álbumes de la memoria, circulando la palabra y muñecas y ancestras), cada una con un objetivo diferente.

4.1. Álbumes de la memoria

Esta primera fase, buscó proponer momentos de reconocimiento colectivo y de auto-reconocimiento de los cuerpos y emociones, a través de una sesión fotográfica con una polaroid. Cada participante recibió su retrato corporal inmediatamente después de la toma fotográfica, como regalo, y para su utilización durante el ejercicio autobiográfico. Así, quería romper con el uso extractivo de las fotografías en este tipo de talleres, en donde rara vez se realiza un ejercicio de devolución del material fotográfico, como una forma de reconocimiento de los cuerpos de las mujeres indígenas excombatientes en este momento de la transición. El reconocimiento de estas memorias corporales no contadas a través de la corpografía, buscó ser reforzado por el retrato de las mujeres indígenas exguerrilleras, y un taller de reconstrucción de narrativas personales antes de la incorporación y después de ella, enfatizando en el vínculo con sus comunidades indígenas. Pude realizar además observaciones etnográficas durante estos dos procesos. Me impactó saber que durante muchos años fue imposible para ellas tener acceso a fotografías por el peligro inminente

de que su posición geográfica fuera ubicada por el uso de celulares. Una llamada o una foto, hacía la diferencia entre la vida o la muerte en el monte. El ejercicio permitió, además, la participación de algunas mujeres como fotógrafas, quienes apoyaron la toma de las fotografías, escogiendo los paisajes que servían de fondo, dando además consejos sobre las poses y expresiones corporales más convenientes para el ejercicio.



Fue así, como comencé a indagar en la creación de un espacio intercultural para rescatar este tipo de recuerdos y sus formas de encarnación. Como lo afirma Gutiérrez (2017), la relación entre los testimonios y el arte es muy interesante. Para acceder al hueso del trauma y sus representaciones simbólicas, propone la articulación entre la producción de testimonios y las actividades artísticas (Gutiérrez, 2017). Este de tipo de metodologías también son retomadas por Smith (1999) y McLean (2018) como formas decoloniales de colabor. El lenguaje de las imágenes, las fotografías, las metáforas y el lenguaje del cuerpo como espacio de observación pueden contribuir al cerramiento de brechas entre las culturas. Así, puesto que las formas creativas son altamente simbólicas y pueden penetrar en diferentes ámbitos de la conciencia y proporcionar transformaciones personales y culturales, este ejercicio sirvió como una herramienta de recolección de testimonios de vida (Lengel, 2005; Al-Adeeb, 2008). Obras similares como la de Dena Al-Adeeb (2008) reconstruyen la memoria femenina dolorosa proporcionando herramientas para la curación personal y colectiva. Me inspire también en la obra de Christine Vega (2018) y Vizenor (2008), quienes visibilizan sus propias heridas, como un acto activista para recordar y reconstruir.

4.2. Circulando la palabra

La mayoría de las mujeres participantes entraron muy jóvenes a la guerrilla, después de experiencias tempranas de violencias múltiples. Sol inició su historia narrando experiencias de duelo y abandono, y el ingreso a la guerrilla, como único medio para escapar a la sumisión de su padre y hermano indígenas. Estudios realizados por Blair y Nieto (2004), Ibarra (2009), Lelière *et al.*, (2004), Londoño y Nieto (2006) y Toro (1994), coinciden en que las condiciones para la incorporación de las mujeres en las guerrillas contemplan situaciones dramáticas de limitación económica, baja escolaridad de sus miembros, trabajo infantil para incrementar el ingreso familiar, familias tradicionales que cumplen con los estereotipos de género, padres y en algunos casos madres maltratadores y prácticas de violencia contra las mujeres y niñas.

En palabras de Ibarra, muchas mujeres ingresaron a la guerrilla por venganza, buscando poder, como escape o huida del maltrato familiar y/o por déficit emocional y buscando camaradería y *esprit du corps* (2009). Narrativas de incorporación como acto de agencia,

son analizadas por Anctil, en el caso de las excombatientes de Santander (2017). En este sentido, en la Guajira y en el Cesar, observé la experiencia de Sol, María y Pili, indígenas kankuama, wiwa y wayúu respectivamente, quienes fueron víctimas a muy corta edad de la violencia paramilitar que azotó sus territorios y comunidades indígenas. Estas ingresaron a la guerrilla buscando venganza, tramitando sus duelos, o buscando transformarse en guerreras, como respuesta al asesinato de padres o a la violación sexual de parientes cercanas por parte de las AUC. Estas formas de violencias diferenciadas y superpuestas, impidieron a estas mujeres indígenas el seguimiento de un proceso de escolarización normal. Por ello, María, me pidió ser su escribiente durante la realización de su autobiografía, pues estaba validando sus estudios, y justamente en el aprendizaje de la lectoescritura.

Así, por parejas, las talleristas nos adentramos en sus historias, escuchando atentamente y escribiendo pasajes de sus vidas. Otras mujeres, me solicitaron hojas y se dedicaron a escribir durante la noche. Al día siguiente, me preparé para adentrarme en sus dolores y alegrías, en un círculo de la palabra, que construimos cuidadosamente a través de un óvalo blanco formado por las sillas plásticas blancas, que jugaron el papel de contenedor emocional. Fuimos testigas durante más de 5 horas de los recuerdos dolorosos, y las memorias corporales que emergieron a través de distintos registros, lenguajes y tonos. La mayoría de las mujeres participantes oscilaban entre los 18 y los 41 años. Las participantes más jóvenes, fueron Pili y Sol, quienes estaban entre los 18 y 21 años. Estas dos jóvenes, fueron criadas y formadas en la guerrilla, pues su ingreso tuvo lugar hacia los 11 años. Ninguna de ellas, tuvo hijos durante la guerra. Algunas están en pareja, o en embarazo, y es desde allí y sus relaciones de amistad, que han venido estructurando sus referentes emocionales y económicos para la elaboración de micro-proyectos productivos para su reincorporación. Lamentablemente, durante su reincorporación su situación sigue siendo de alta vulnerabilidad.

4.2.1. Sol: mujer kankuama

Esta mujer indígena nació aproximadamente en 1996 en territorio Kankuamo en la Sierra Nevada de Santa María. Su verdadero nombre es Adriana. Combatió en el Frente 19 durante más o menos 10 años, después de su ingreso a los 11 años de edad. El período de su incorporación, corresponde con fuertes violencias paramilitares contra su territorio ancestral, y la persecución de los líderes Kankuamos por el secuestro y asesinato en territorio Kankuamo de Consuelo Araujo, «la Caciqua», a manos de las FARC, ante su rescate iniciado por el ejército nacional. A sus 23 años, tras la desmovilización, terminó sus estudios de bachillerato en el ETCR, y es actualmente una de las encargadas de los temas de género en Tierra Grata. Sol describió su incorporación a la guerrilla de la siguiente manera:

Mi abuela me crio, nunca conocí a mi madre. Yo viví varios años en Valledupar con ella hasta que murió. Su muerte, fue muy difícil para mí, pues mi padre me vino a buscar tras su muerte, y me llevó para la Sierra cuando yo tenía 9 años. Mi vida con él fue muy dura y triste. Yo vivía con él y con mi hermano, y me tocaba hacerme cargo de la casa. Yo no quería vivir más con ellos, y me gustaba ver a los guerrilleros cuando llegaban al pueblo. Yo desde pequeña me quería ir con ellos, para tener una mejor vida. Le pedí varias veces al comandante el ingreso, pero él me decía siempre que estaba muy pequeñita. Sólo hasta que cumplí 11 años, después de varios intentos, aceptó mi ingreso y me asignó a la rancha [la cocina]. Paula me dio la bienvenida. Ella siempre me ha cuidado, y durante esos años me enseñó muchas cosas. Ella ha sido como una madre para mí (Sol, Pondóres, diciembre de 2017).

Sol resaltó en su autobiografía, experiencias traumáticas tempranas asociadas a la pérdida de su cuidadora principal, su abuela materna, y la ruptura con su comunidad originaria de afectos constituida por esta y su tía materna. Tras la muerte de la primera, y ante la imposibilidad de su tía de hacerse cargo de su crianza, su padre, indígena kankuamo, con quien no tenía mucho contacto, retomó la potestad sobre ella, trasladándola a una comunidad indígena atravesada por la violencia paramilitar ante el control territorial histórico de la guerrilla. Esta situación de aislamiento, transformación de su rol de niña, a encargada de oficios diversos en un hogar compuesto por hombres indígenas, la exposición a la violencia paramilitar de forma directa en territorio Kankuamo, la ruptura con su tía y la obligación de asumir roles tradicionales en el cuidado de padres y hermanos, culturalmente normalizados en la comunidad, pero no en el caso de Sol, incubó un profundo rencor hacia su padre, el cual se vio suspendido, cuando esta se incorporó a la guerrilla y se transformó en una niña soldado. Por ello, algunas excombatientes indígenas como ella, hacen referencia a la incorporación como una forma de ruptura con los estereotipos sexuales, y una respuesta al «entronque patriarcal» enfrentado por las mujeres y niñas indígenas. Así, es interesante como las escogencias de esta niña y luego joven indígena, recogen varios de los planteamientos del feminismo territorial comunitario propuesto por Lorena Cabnal, quien aboga por la defensa del «cuerpo-tierra-territorio» de las mujeres y niñas indígenas en los contextos comunitarios (2016). Así, lo manifestó en el siguiente apartado:

> Durante los años de guerra, caminando la Sierra, fui testigo de cómo los pueblos indígenas ejercen demasiada subyugación de sus mujeres. Por ejemplo, cuando una niña indígena se desarrolla (primera menstruación), se la entregan a un hombre por lo general mayor, en matrimonio. Así, ella ya no puede estudiar, pues se tiene que ocupar del marido y los niños. Y le toca a ella, estar atendiéndolo todo el día. Aquí, con la guerrilla, todos hacemos los mismos trabajos de la misma manera. Para tomar las decisiones, todo se vota (Sol, Pondóres, diciembre de 2017).

Siguiendo el razonamiento de Cabnal en el caso de Sol, pienso que esta se unió a las FARC como una forma de resistencia contra el «entronque patriarcal» que deben enfrentar las mujeres y niñas indígenas en sus comunidades, el cual, constituye un amalgama de concepciones patriarcales de los colonos y de algunos hombres indígenas, que ejercen formas de violencia contra estas a través de matrimonios forzados a temprana edad, que como lo afirma la autora, no hacen parte de las memorias ancestrales espirituales de los pueblos originarios, y por ende, deben ser combatidas y revisadas por los emergentes procesos territoriales de mujeres indígenas (2017). En el mismo sentido, una antigua comandante Paula, afirmó:

> Conocimos el patriarcado en nuestras comunidades. Pero en las FARC, obtuvimos conocimientos que nos permitieron tener una visión crítica de la tradición indígena. Las mujeres indígenas a menudo están subordinadas a la cultura. Nos dicen que las mujeres indígenas nacimos para estar en casa y hacer mochilas, para cuidar a los niños y a los animales y para servir a nuestros esposos. Pero mire, a lo largo de esta batalla nunca hemos visto a una mujer cabilda [líder indígena] (Paula, Pondóres, diciembre de 2017).

Después de 25 años en la guerra, Paula y Sol mantienen su identidad Kankuama. La afiliación étnica se materializó en historias personales como un importante marcador iden-

titario. Julia, otra de las exguerrilleras kankuama insistió en este hecho: «Cuando me uní, a diferencia de afuera, me sentía orgullosa de ser una mujer indígena, nadie se burlaba de mí. Aquí, todos somos iguales» (TG, Enero 2018). Para éstas ex combatientes indígenas hubo una revitalización de su identidad étnica durante la reincorporación, enriquecida por el discurso de género de las FARC. Sin embargo, la dificultad del diálogo con las autoridades indígenas, fue dando lugar a una identidad indígena de las mujeres exguerrilleras, desarrollada en el relacionamiento con entidades nacionales e internacionales, quienes han adoptado el enfoque diferencial.

En la misma línea, otras ex combatientes wiwa y wayuú, como Pili y María, afirmaron cómo fueron testigos de terribles masacres y violencia sexual contra mujeres de la mano de los paramilitares y decidieron unirse a la guerrilla a causa de ello. Verbalizaron sus sueños de reincorporación en torno a proyectos sociales y planes de estudio para aquellas comunidades indígenas «que son los guardianes de los árboles, las aguas cristalinas y viven en el frío inclemente y el hambre de la Sierra» (María, TG, enero de 2018). Los batallones, frentes y comandantes se convirtieron en referentes emocionales para ellas, los cuáles comenzaron a dar paso a recompuestas relaciones familiares indígenas tras la desmovilización.

Las mujeres indígenas excombatientes, narraron acciones feministas a muy corta edad, basadas en el deseo de autonomía, emancipación, y en algunos casos venganza. En todos los casos, estas cuestionaron las estructuras de poder paramilitar, o las designaciones de la cultura patriarcal indígena, generando una transgresión del género y los roles tradicionales establecidos al interior de sus comunidades (2009).

Fue así, como muchas de ellas encontraron en la representación corporal de la guerrillera, en el símbolo del uniforme y del fusil, una mujer poderosa, libre, con oportunidades que su espacio social y cultural no les ofrecía. Así, rompieron con un tipo de mujer, familia, destino social y sexualidad indígenas, al entrar a la guerrilla. Su incorporación les permitió hacer parte de la revuelta que muchas mujeres habían iniciado contra el trabajo doméstico y la redefinición feminista del trabajo, la lucha de clases y la crisis capitalista, para retomar los términos de Federici (2016, p. 29).

4.2.2. María, mujer wiwa

María nació el 2 de Julio de 1978 en San Juan del Cesar (Guajira). Es hija de una familia humilde de la región de Potrerito. Su padre era miembro de una familia afrocolombiana y su madre es de origen wiwa. Tenía 8 hermanos con quienes creció en una finca en Curazao[1]. Durante el círculo de palabra, María recordó su infancia antes de la guerrilla, cuando vivía en la finca familiar. Sus recuerdos estaban atravesados por la alegría y la nostalgia sobre el bienestar que sintió al lado de sus padres y hermanos durante su infancia.

Me crie ahí en el ambiente del pueblo. La casa de mis padres era de barro en morcones de madera de guayacán, corazón fino, varas de fique y barro. Tenía un patio grande, árboles de chirimoya, limón, cerezas, cultivos de yuca, maíz, popocho, cuatro filos, ahuyama, batata, fríjol de cabecita negra o guajirito, fríjol rosado y patilla. A nosotros nos criaron a punta de fríjol y maíz. Todos los días nos tocaba pilar y hacer bollo o arepa. Se acompañaba con queso y suero. La sobremesa era agua de maíz. Criábamos gallinas criollas, marranos, chivos y bestias. Mi papá trabajaba en los cultivos ya mencionados e iba a vender a Valledupar yuca, maíz, chirimoya y limón. Él era también amansador de bestias, mulas y caba-

1. El corregimiento de Curazao pertenece al municipio de San Juan del Cesar, y está ubicado en la Baja Guajira.

llos. Mis padres eran analfabetas. La familia de mi padre, nunca compartió su relación con mi madre, por ser ella indígena. Poco a poco fuimos organizando la finca de mis padres. En esa época la vida era buena en esa región. Dormíamos con las puertas abiertas, en una enramada. La gente y las poblaciones en esa época eran sanas. La situación se daña desde 1996[2] con la incursión de los paramilitares y el desplazamiento de los pobladores (María, Tierra Grata, Enero 2018).

A diferencia de sus dos compañeras, María evocó recuerdos positivos de su infancia al lado de su padre, quien representó para ella seguridad y afecto. Sin embargo, tuvo que dejar su familia nuclear para entrar en el servicio doméstico a muy corta edad para contribuir a la economía familiar y los estudios de sus hermanos. Su padre era cantor en el pueblo, y su madre se encargaba de la finca. En octubre del 2002 su familia fue desplazada por la violencia paramilitar. Es así, como ingresa a las FARC debido al asesinato de su padre y las amenazas contra su familia.

Como no todo es color de rosa, el 18 de octubre del 2002 nos desplazan, y se dañan los sueños de esa gran familia. Yo era la mayor con mi hermano. Me llené de miedo, pues habían matado a mi padre, y a todos los de mi familia nos habían amenazado. Yo veía cuando los guerrilleros pasaban por el camino de la finca, y entonces me fui con ellos. Fue algo muy duro para mi familia que yo me fuera. También para mí, fue difícil acostumbrarme a la vida en las montañas, en el monte. Aprender a caminar en la noche, las largas marchas con el peso del equipo, aprender a defenderse de un adversario que no conocíamos, ni entendíamos. Estábamos en medio de un conflicto, era muy difícil (María, Tierra Grata, enero del 2018).

Al igual que muchas de las excombatientes entrevistadas por Ibarra (2009), María se incorporó a las FARC por venganza y para asegurar su vida y la de su familia frente a nuevas incursiones paramilitares. Su decisión en este sentido, «estuvo prescrita por la polarización del conflicto y las disputas por el control territorial» (Ibarra 2009). María describió a la organización como una escuela en donde aprendió a valorarse y a ser una mejor persona. Sin embargo, manifestó buenas relaciones con sus hermanos y su madre, a quien rendía tributo permanentemente reivindicando su pertenencia wiwa.

Yo me pinto yendo a todos esos caseríos con ayuda para los indígenas que están en el olvido total por parte de los gobernantes. A pesar de que ellos se mueren de hambre, no dejan a la Sierra Nevada sola. Protegen los sitios sagrados, y prohíben que la gente que llega se bañe. Tienen costumbres propias en sus kankurwas, en donde los *Mamos* mambean la conchita de mar con hoja de coca (María, Tierra Grata, enero del 2018).

Sus actividades se han centrado en el último año en actividades agrícolas en la Granja Nueva Colombia a través de la siembra de tomates, yuca, maíz y fríjol orgánicos. Como lo observé en varios de los ejercicios desarrollados con María, ella reivindicó durante todo el proceso formativo su identidad wiwa. Sin embargo, no observé ningún acercamiento a las organizaciones indígenas wiwa, ni a las comunidades wiwa cercanas a Póndores, a pesar de que durante los ejercicios de memoria y la elaboración de «ancestras y muñecas», todas, representaron como uno de sus principales referentes a sus abuelas kankuama, wiwa y wayúu respectivamente. María está en pareja con un joven excombatiente, con quien tuvo a su primer hijo hace algunos meses. Observé como el cuerpo colectivo guerrero dibujado por el grupo de María en la primera parte del Diplomado, fue transformándose

2. La incursión paramilitar inicia en el departamento en la década de los años 1980 hasta su desmovilización en el 2006.

y re-significándose a través de la reinvención de una nueva corporalidad alrededor de la maternidad, en conexión con sus orígenes indígenas, en los ejercicios individuales como el retrato y la autobiografía (Pérez, 2017). Retomando los términos de Armitage, su cuerpo militarizado y la anulación de lo hegemónicamente considerado como lo femenino, fue cediendo hacia una corporalidad desmilitarizada, reinventada desde su identidad indígena, la seductora imagen de la mujer caribeña, un nuevo cuerpo para el trabajo agrícola y ahora una mujer embarazada (Armitage, 2003). Como lo afirma Ibarra en su trabajo, en el caso de María, la dilación de la maternidad hasta la reincorporación ha implicado la emergencia del cuerpo embarazado.

4.3. Evocando a las abuelas indígenas

En la fase final del proceso, desarrollé un taller sobre la elaboración de muñecas. Quiero detenerme en primer lugar en Lina, una joven wayúu de unos 20 años. Lina, originaria de La Guajira, no participó en los talleres autobiográficos, sin embargo, se mostró muy entusiasmada por el taller «Ancestras y muñecas» (Foto 4). Ante mi pregunta sobre porqué escogió representar a su abuela wayúu, me contó lo siguiente:

> Mi abuela era una mujer wayúu. Ella me cuidó desde que yo tenía 7 años hasta que me fui para la guerrilla. Al volver a visitar a mi familia después del desarme, mi abuela ya había muerto. Por eso decidí recordarla a través de esta muñeca (Lina, Tierra Grata, Abril 2018).

Las prácticas corporales de las mujeres wayúu implican que la niña se someta a procesos de formación o moldeamiento corporal (como el aprendizaje de los oficios del hogar, uso de *japunas* y *tirapos* (fajas), y rituales como el «encierro»). En este proceso formativo tradicional, las abuelas, tías y madres juegan un rol fundamental (Durán, 2010). Por ello, durante la representación corporal del objeto-muñeca, aparecieron diferentes sentidos y representaciones simbólicas sobre los cuerpos de las mujeres indígenas, como en el caso de Lina. Algunas culturas como la wayúu, han utilizado las muñecas para narrar cuentos, expresar deseos o temores, materializar lenguajes y comunicaciones diversas o establecer vínculos con otro espacio-tiempo. En este caso, me interesaba profundizar en la representación de los cuerpos de las mujeres indígenas wayúu por parte de las participantes, poco estudiada en la región (Durán 2010). Retomando esta idea, Lina, joven exguerrillera wayúu, a través de la elaboración de la muñeca de la Abuela Lucinda, contribuyó a la reproducción de los saberes indígenas asociados a ella, reafirmando su pertenencia étnica al clan que esta lideró en vida. Es importante recordar que las mujeres wayúu, poseen una práctica cultural denominada: «las wayunkeras» o mujeres de barro. Estas permiten la transmisión cultural del legado de las mujeres wayúu, y han sido usadas como recurso pedagógico para iniciar a las niñas en la educación sexual, en el rol de la mujer en la cultura, y sus prácticas tradicionales relacionadas con la corporeidad (Durán 2010).

El taller de muñecas, permitió también a Paula, mujer kankuama, representar a su abuela Mama Chichi, mayora Kankuama, también fallecida. Fue así como emergieron las mantas guajiras, wiwa y kankuamas vistiendo a las mujeres-ancestras. Este taller, nos relanzó a la memoria colectiva de los referentes femeninos indígenas de las participantes. Como lo afirma Ibarra, algunas identidades pre-incorporación como la indígena, quedaron en segundo plano, siendo postergadas y reemergiendo durante la reincorporación (Ibarra, 2009). Sin embargo, estas mujeres indígenas, no se reapropiaron durante la rein-

corporación del uso de los vestidos tradicionales en su cotidianeidad, o en momentos de celebración como lo mostraré a continuación.

4.4. De guerreras a princesas

Como lo muestra Anctil, el uso de nuevos códigos vestimentarios para las excombatientes indígenas, representó una oportunidad para reinventar su corporalidad y subjetividad, puesto que durante su vida «adentro» de la organización y en la guerra, el porte del uniforme militar era estrictamente obligatorio. El uso del uniforme las liberó y alejó de las exigencias estéticas del vestido tradicional indígena, pero implicó el control del cuerpo y la disciplina vestimentaria, anulando en cierta forma su feminidad, interrumpiéndola o reprimiéndola en su re-invención cotidiana como guerrilleras. Según lo narraron Paula y Sol, en su primer encuentro con las autoridades indígenas en el ETCR, prepararon con mucha dedicación danzas tradicionales como el chicote, para el encuentro con sus autoridades y familias kankuamas. Para la presentación de las danzas, usaron mantas kankuamas elaboradas por ellas mismas. Sin embargo, la reacción de las autoridades indígenas fue implacable: «ustedes no pueden usar la manta tradicional, pues son exguerrilleras» (Conversatorio con Paula y Sol, Tierra Grata Mayo, 2017). Aquí es importante resaltar, que dentro de la memoria corporal del «renacer kankuamo» y su construcción identitaria, esta danza es considerada como la «más indígena y más tradicional», como el resultado histórico de movimientos corporales acumulados dentro de la memoria colectiva del pueblo (Mateus, 2016). Este hecho, desincentivó el uso de la manta en las exguerrilleras kankuamas y la danza del chicote, abriendo, sin embargo, otros caminos posibles. Así pude observarlo durante la explosión de la disciplina vestimentaria guerrillera e indígena, durante la ceremonia del diplomado, en abril del 2018. Cada una de las participantes, transgredió la jerarquía corporal guerrillera en la que sólo según Anctil, las compañeras de los comandantes podían vestirse «común y corriente», «verse más bonitas» y mantener «las uñas pintadas» (Anctil, 2017).

Figura 3: «De guerreras a princesas». En esta fotografía, aparezco con María quien usa un traje largo de seda rojo para su grado. Hoy conviven en un mismo cuerpo, la identidad guerrera de la excombatiente que fue por 20 años, la madre gestante de un niño de la reincorporación, la joven indígena wiwa que ingresó a la guerrilla, y la agricultora comunitaria de los proyectos productivos de los ETCR de Pondóres.

Figura 3 . De guerreras a princesas



Fuente: Elaboración propia

La ceremonia de grado, mostró una reapropiación de la feminidad bajo el uso de vestidos largos, telas coloridas, tules y sedas, tacones y plataformas variadas, maquillaje, peinados, alisados y manicures trabajadas durante varias horas, generando imágenes que no parecían coincidir con los códigos vestimentarios kankuamos, wiwa o wayúu, representados en las muñecas de las ancestras. Muy temprano, en medio de las múltiples actividades de organización de la recepción de los invitados al grado, la organización del salón, la finalización de los talleres, las mujeres indígenas planeaban citas con la peluquera y manicurista que las atendía por turnos en los alojamientos de Tierra Grata.

5. Conclusiones

El uso de la corpografía, me permitió indagar gráficamente sobre la memoria corporal colectiva de las mujeres indígenas exguerrilleras de una manera participativa. Así, sus cuerpos emergieron como lugar de representación y construcción identitaria, enfatizando en los códigos vestimentarios asociados al uniforme y su paulatino abandono durante la transición. El vestuario como forma de recreación de la identidad de género y de materialización de la subjetividad, sirvieron para transitar de la guerrera hacia otras subjetividades femeninas como la indígena (Fournier, 2002). Algo aparentemente superfluo como la producción del vestuario, emergió como nuevo «material de la subjetividad» volviéndose un lugar de observación perfecto para la fabricación de lo social (Latour 1991; Law y Mol, 1995).

El attas de cuerpos guerrilleros, acompañados de las narrativas durante la socialización de estos, me permitió adentrarme en algunas dimensiones colectivas y en los atisbos de sus historias individuales. Pude observar, cómo fue emergiendo de manera *caleidoscopar* un proceso de construcción identitario complejo, en el que se traslaparon durante largos años, la identidad de la mujer guerrillera, con la de la mujer indígena guerrillera. El uso de la autobiografía y del retrato fotográfico, me permitió ahondar de manera individual, en las pistas develadas por las corpografías de manera más íntima con cada una de las participantes, y en su pertenencia étnica y las memorias corporales asociadas.

Fue tras el uso de estas técnicas, como pude ahondar en las identidades indígenas que habían permanecido latentes, asociadas a pérdidas y duelos por la violencia paramilitar y en algunos casos a situaciones de vulnerabilidad y abandono. Sin embargo, estas reemergieron con fuerza, tras el encuentro con las familias y comunidades indígenas, y ante la búsqueda de recrear corporalidades nuevas para reinventarse como mujeres indígenas «civiles». No en todos los casos, fueron bien recibidas por las autoridades indígenas, sin embargo, el ejercicio de la elaboración de cuerpos de muñecas y el recordar a sus ancestras indígenas, permitió la re-emergencia de mantas y vestidos tradicionales indígenas, habitando sus memorias corporales antes de la incorporación, y como un referente emocional durante la reincorporación. Sin embargo, en el momento de la celebración, del presentarse en público, ante la cooperación internacional, la ONU, sus familias, y las autoridades políticas de los ETCR y de la región, y tras la frustración de no ser consideradas como dignas de usar el vestido tradicional indígena por algunas autoridades indígenas, este grupo de mujeres optó por usar un «ajuar de princesa», basadas en el deseo de fabricar un cuerpo adornado para la celebración. Así, el uso del vestido de fiesta para el grado, mostró un exceso de feminidad, ocultada y reprimida durante la guerra. La corporalidad que las mujeres buscaron privilegiar, fue una mezcla entre, la reapropiación y la celebra-

ción de una «concepción hegemónica de lo femenino» y la fuerza de la experiencia de supervivencia en situaciones extremas de la antigua guerrera (Daly, 1984).

Estas nuevas identidades en producción y recreación, basadas en lo aprendido, y en lo exploratorio, aparecieron como espacios de libertad y autonomía individual, tras la posibilidad de tener el tiempo, los lugares, algunas condiciones materiales y la mirada del «otro» sobre ellas, para centrarse en sus corporalidades lejos del uniforme y el fusil, y al mismo tiempo de las mantas y vestidos tradicionales indígenas. Sin embargo, estos nuevos procesos, también obedecieron al moldeamiento y al disciplinamiento corporal e identitario e impuesto implícitamente, por la mirada de los asistentes al grado, a quienes las egresadas del diplomado querían impresionar.

6. Referencias bibliográficas

Anctil, Priscyll (2017) *Cuerpos vulnerados, cuerpos violentos: Narrativas de mujeres e proceso de reintegración en Bucaramanga, Santander*, Bogotá, Editorial Corporación Descontamina.

Armitage, John (2013) Militarized Bodies: An introduction, *Body & Society*, nº 4, pp. 1-12.

Blair, Elsa y Nieto, Yoana (2004) Las mujeres en la guerra: una historia por contar, *Revista Universidad de Antioquia*, nº 277, pp. 12-26.

Brown, Sara (2014) Female Perpetrators of the Rwandan Genocide, *International Feminist Journal of Politics*, nº *16*, pp. 448-469.

Butler, Judith (2009) *Frames of war: When is life Grievable?* New York, Verso.

Cabnal, Lorena (2016) *Comunidad, cuerpo y territorio: feminismos y ambiente*. En línea: https://www.youtube.com/watch?v=gyjSxocXVf4

CNMH (2017) *La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*. Centro Nacional de Memoria Histórica. En línea: file:///C:/Users/pau3511/Downloads/la-guerra-inscrita-en-el-cuerpo.pdf

Duran, Víctor (2010) Cuerpo y educación en la cultura Wayúu, *Revista educación física y deporte,* Vol. 29(2), pp. 239-265.

Daly, Mary (1984) *Gyn/Ecology: The Metaethics of Radical Feminism*, Londres, The Women's Press.

Dietrich, Luisa (2014) La «compañera política»: Mujeres militantes y espacios de «agencia» en insurgencias latinoamericanas», *Colombia Internacional, nº* 80, pp. 83-133. https://doi.org/10.7440/colombiaint80.2014.04.

Fals-Borda, Orlando y Víctor Manuel Moncayo (2009) *Una sociología sentipensante para América Latina*, Bogotá, Siglo del Hombre.

Enloe, Cynthia (2004) *The Curious Feminist: Searching for Women in a New Age of Empire*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

Foucault, Michel (1982) The Subject and Power, en Dreyfus, Hubert L. and Rabinow, Paul (eds.) *Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, University of Chicago, pp. 208-226.

Fournier, Valérie (2002) Fleshing out Gender: Crafting Gender Identity on Women's Bodies, *Body & Society,* Vol.8(2), pp. 55-77.

Gardam, Judith y Charlesworth, Hillary (2000) Protection of Women in Armed Conflict, *Human Rights Quarterly*, Vol. 22(1), pp. 148-166

Ibarra, María Eugenia (2009) *Mujeres e insurrección en Colombia. Reconfiguración de la identidad femenina en la guerrilla*, Santiago de Cali, Universidad Javeriana.
Jiménez, Carolina (2014) Las mujeres y la guerrilla: ¿Un espacio para las políticas de género? *Araucaria,* Vol. 16(32), pp. 383-397.
Katto, Jonna (2013) Bodies at war. Women Ex-combatants' Embodied Memories of Mozambique's Liberation Struggle. En línea. https://outlook.office.com/owa/?realm=urosario.edu.co&path=/attachmentlightbox
Latour, Bruno (1991) Technology is Society made Durable, en Law, John (ed.) *A Sociology of Monsters*, Londres, Routledge.
Law, John and Annemarie, Mol (1995) Notes on Materiality and Sociality, *Sociological Review*, Vol. 43(2), pp. 274-294.
Lelière, Christiane; Moreno, Graciliana and Ortiz, Isabel (2004) *Haciendo memoria y dejando rastros: Encuentros con mujeres excombatientes del Nororiente de Colombia*, Bucaramanga, Colombia, Fundación mujer y Futuro.
Londoño, Luz María (2005) La corpOralidad de las guerreras: una mirada sobre las mujeres combatientes desde el cuerpo y el lenguaje, *Revista de Estudios Sociales*, nº 21, pp. 67-74.
Londoño, Luz María y Nieto, Yoana (2006) *Mujeres no contadas. Procesos de desmovilización y retorno a la vida civil de mujeres excombatientes en Colombia 1990-2003*, Medellín, INER-La Carreta.
Maluf, Sonia (2002) Corpo e Corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas, *Esboços (UFC),* nº 9, pp. 87-101.
Mateus, Daniel (2016) *El cuerpo indígena kankuamo. Proceso, flexibilidad y memoria*, [Tesis de sociología], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
Mosquera, V.E y Holguín, C.J. (2001) El componente de género en movimientos guerrilleros desde la percepción de excombatientes. [Tesis inédita], Cali, Universidad del Valle.
Pérez, Andrea (2017) Los cuerpos de la guerra. Análisis de los procesos de construcción corporal y subjetiva en los militantes, *Ágora U.S.B.*, nº 17.
Richter, Gerard (2013) *The Gerhard Richter Blog*. En línea: https://www.gerhardrichter.com/en/art/atlas/atlas17677/?&p=1&sp=32
Thomann, Matthew (2016) Zones of Difference, Boundaries of Acces: Moral Geography and Community Mapping in Abidjan, Cote d´Ivore, *Journal Of Homosexuality*, Vol. 63(3), pp. 426-436.
Toro, Beatriz (1994) La revolución o los hijos: mujeres y guerrilla. [Tesis de grado, Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades], Bogotá, Universidad de los Andes.
Vásquez, María Eugenia (1998) *Escrito para no morir Bitácora de una militancia*, Bogotá, Ministerio de Cultura. En línea: http://www.bdigital.unal.edu.co/47122/1/9588052599.pdf
Vega, Crhistine (2018) Othermotherwork: *testimonio* and the refusal of historical trauma, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, nº 31, pp. 223-230.
Vizenor, Gerald (2008) *Survivance: Narratives of native presence*, Lincoln, NE, University of Nebraska Press.
Warburg, Aby (2013) *The Aby Warburg Blog*. En línea: http://warburg.library.cornell.
Wahidin, Azrini (2016) *Ex-combatants, Gender and Peace in Northern Ireland*, London, Palgrave Macmillan.

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 21/09/2019 Aceptado: 30/11/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Santamaria, Ángela (2019) Memorias corporales de mujeres indígenas excombatientes de las FARC en Colombia: De «guerreras a princesas» en los Espacios Territoriales de Formación y de Capacitación (ETCR) de Tierra Grata y Pondóres, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 153-171.

Sobre el autor • About the Author

Profesora Titular de Carrera de la Universidad del Rosario. Doctora en Sociología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París (EHESS). Su tesis de grado «la construcción social de los derechos de los pueblos indígenas: un estudio transnacional a partir del caso colombiano» fue dirigida por Yves Dezalay en el seno del laboratorio de Sociología Europea (CSE). Abogada de la Universidad Externado de Colombia y maestra en filosofía de la Universidad Javeriana. Miembro fundador de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI). Ahora forma parte del Centro de Estudios sobre Paz, Conflictos y Postconflictos de la Universidad del Rosario. Ha escrito libros y artículos sobre los procesos de resistencia de las mujeres indígenas en Colombia y educación para la paz.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

La integración de inmigrantes y sus disputas políticas. Cubanos en Puebla, México

The integration of immigrants and their political disputes. Cubans in Puebla, Mexico

Dunia Eduvijes Jara Solenzar
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélez Pliego
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
duniajs2018@gmail.com

Blanca Laura Cordero Díaz
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélez Pliego
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
corderoblanca@hotmail.com

Abstract

This article presents the results of an exploratory research on the different manifestations of social integration of Cubans settled in Mexico during 2019. Through a preliminary study in the State of Puebla, we present the results obtained and contrast them with previous research regarding patterns of migration and social integration of Cubans in Mexico. Emphasis is placed on the implications in light of the changes in the normative dimension of the current Cuba-Mexico-United States immigration system. The primary findings demonstrate the increasing trend of the migratory flow, suggesting the hypothesis of a change in the pattern of establishment, of a staggered one, with the ultimate goal of arriving in the United States, to one with a project of permanence in Mexico. It concludes the new ways of inquiry, with an extension of the time frame and the establishment of migratory cohorts before and after 2017, year that appears as a key in the establishment of the surveyed study subjects.

Keywords: Social Integration; Migrants; Social Inclusion-Exclusion; Participation; Cubans

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación exploratoria sobre diferentes manifestaciones de integración social de cubanos asentados en México durante el 2019. Se analizan los resultados de una investigación preliminar en la ciudad de Puebla y se contrastan con estudios previos sobre patrones de migración e integración social de cubanos en México. Se pone énfasis en sus implicaciones a la luz de los cambios en la dimensión normativa del actual sistema migratorio Cuba-México-Estados Unidos. Los principales hallazgos muestran la tendencia creciente del flujo migratorio, sugiriendo la hipótesis de un cambio en el patrón de establecimiento, de uno escalonado, con fin último la llegada a los Estados Unidos, a uno con proyecto de permanencia en México. Se concluye sobre nuevas vías de indagación, con una ampliación del marco temporal y el establecimiento de cohortes migratorios antes y después de 2017, año que aparece como clave en el establecimiento de los sujetos de estudio encuestados.

Palabras claves: integración social; migrantes; inclusión-exclusión social; participación; cubanos

1. Introducción

El reciente escenario migratorio en México exhibe la compleja realidad que enfrenta la región de Norteamérica, Centroamérica y el Caribe en esta materia, sus posibles implicaciones en el tejido social originan nuevas inquietudes con respecto la integración social y sus problemáticas. Este trabajo se presenta como indagación exploratoria del escenario de limitaciones o posibilidades para los procesos de integración de inmigrantes cubanos en México a partir de la última década.

Encontramos factores externos claves que enmarcan normativamente las posibilidades de participación e integración social de los cubanos en México en años recientes. Por un lado, las políticas migratorias de México a partir del 2018 nos indican que se está transformando su papel predominante como país de tránsito dentro del sistema migratorio Centroamérica- Caribe- Estados Unidos.[1] Como veremos aquí mismo, México está ajustando sus programas migratorios para dar pie a ser un país de destino, al menos temporal, el contexto de un incremento del movimiento de personas provenientes de Centroamérica y el Caribe por su territorio con destino a Estados Unidos. Lo anterior, al mismo tiempo que observamos el endurecimiento de restricciones migratorias de Estados Unidos y su exigencia de que México actué como su frontera de facto. Para el caso que nos ocupa, resulta además relevante la eliminación de la política estadounidense de pies secos/ pies mojados que diluye las facilidades que tenían los migrantes cubanos para obtener un visado y residencia en Estados Unidos.[2] Completa este escenario político migratorio, la flexibilización a partir enero del 2013 de la política de movilidad de la población cubana que sitúa la posibilidad de los viajes con el fin de trabajar fuera del país y emergen prácticas cotidianas de migración circular. En este sentido, la implementación de las nuevas medidas migratorias facilita la salida y entrada al país. Además, beneficia las relaciones entre Cuba y su emigración.

En este artículo, suponemos que una consecuencia previsible de este panorama es un cambio del patrón migratorio de cubanos hacia México, en el cual podría consolidarse una tendencia al establecimiento de mayor temporalidad en México e, incluso, un recambio de estrategias colectivas de integración social en México. Como nos muestran los resultados de esta etapa exploratoria de investigación sobre diferentes características del asentamiento de cubanos residentes en 2019 en Puebla y sus formas de integración social, la principal de vía de integración estaría perfilándose por los jóvenes en edad productiva que aspirarían a insertarse a la sociedad mexicana por vía del trabajo calificado. Nos planteamos realizar esta indagación a partir de las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el perfil migratorio de los inmigrantes cubanos en términos de edad, ocupación, año de entrada y status migratorio en Puebla?
- ¿Qué nos revela la composición y características de la muestra seleccionada sobre las tendencias más generales de la migración cubana hacia México?
- ¿Qué implicaciones tiene el posible cambio de patrón migratorio en las formas de integración exploradas respecto a los migrantes cubanos en la ciudad de Puebla?

1. Un ejemplo de la política migratoria vigente es la prolongación del programa *Remain in Mexico, un* plan impuesto por el gobierno de Donald Trump para que solicitantes de asilo en Estados Unidos sean regresados a territorio nacional a la espera de la resolución de sus casos en cortes migratorias.

2. El 12 de enero del 2017 Barack Obama decretó la eliminación de la política «pies secos, pies mojados», un memorando de la Ley de Ajuste Cubano de 1966 y que estuvo vigente desde 1995. Esta orden ejecutiva le permitía a los cubanos que tocaban suelo estadounidense (pies secos) permanecer de manera legal en el país y acceder a residencia, salvo si eran interceptados en alta mar (pies mojados).

El artículo se fundamenta en las características y tendencias de la migración cubana hacia México. El principal propósito del estudio radica en explorar el estado actual de los procesos de integración social de los inmigrantes cubanos en la ciudad de Puebla, México. Por tanto, se enfatiza en las dinámicas de participación de los cubanos, entendida como resultado de la resocialización y la significación social de las experiencias de los sujetos de estudio. La transformación del escenario de investigación responde a políticas y determinaciones estructurales. Cada vez resulta más cuestionable las formas políticas asumidas para gestionar la migración como un fenómeno global. Sin lugar a dudas, los factores objetivos y subjetivos que explican la integración de inmigrantes resulta objeto de análisis.

La estrategia metodológica refiere a un estudio exploratorio a través de una encuesta aplicada aleatoriamente a una muestra intencional obtenida de un grupo formado en la red Facebook. Se exponen los resultados parciales de una investigación en curso sobre las dinámicas de participación y cooperación en el proceso de integración social de los migrantes cubanos en México. Se recogen los principales antecedentes de la investigación y se esbozan los indicadores para la constatación empírica de la integración de inmigrantes en sociedades receptoras.

Este estudio abre brechas de indagación con mayor profundidad respecto al comportamiento de las diferentes dimensiones de integración social de los cubanos en la sociedad mexicana como parte de la actual coyuntura migratoria. Dado que tanto el volumen de los flujos como el marco normativo han formado otro escenario para la migración cubana a México al menos desde 2014, siendo el 2019 un año clave.

1.1. Reconfiguración de la emigración cubana: políticas antiinmigratorias y crisis

La emigración cubana, tal y como lo menciona Aja, constituye un fenómeno básicamente endógeno y endémico de esta sociedad, con profundas raíces históricas en el orden político, económico (Aja *et. al.*, 2017). Cada etapa de la migración cubana trae consigo un modo de vida de los inmigrantes en procesos de integración y/o exclusión social.

La relación migratoria entre Cuba y México ha permanecido a lo largo de estos años en el flujo de cubanos hacia México. Dos características básicas de estos flujos son la migración calificada y la migración de «tránsito» hacia los Estados Unidos (Aja, 2002; Martín, 2005; Bermúdez, 2010; Figueroa, 2014). Se ha observado una voluntad política del gobierno cubano hacia una emigración segura, ordenada y regular, sin embargo en la práctica subsisten modalidades migratorias que preocupan por lo que implica en términos de fuga de cerebros y de despoblamiento en ciertos grupos como son los jóvenes en edad productiva.

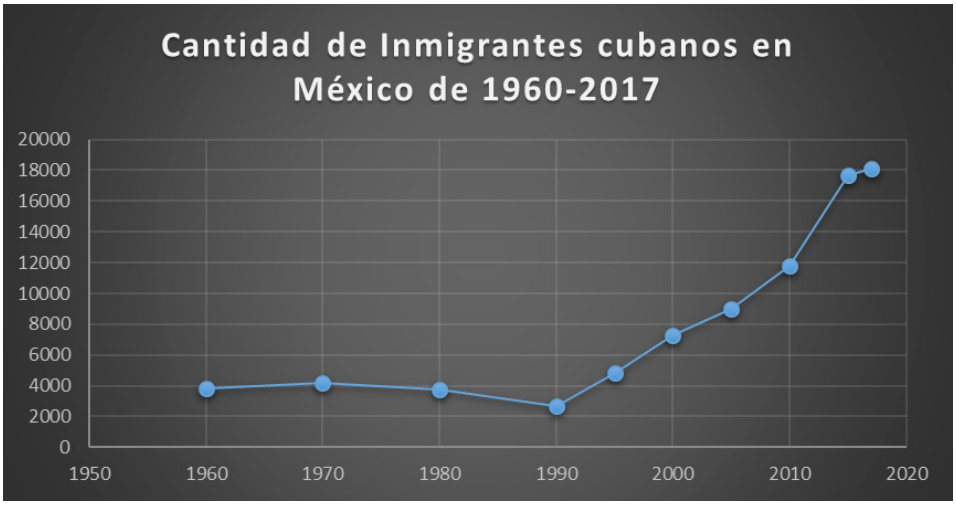
La emigración irregular de Cuba hacia Estados Unidos ubica en su trayectoria a México como país de tránsito. La eliminación de la política de pies secos/pies mojados en el marco de la administración de Obama supone cierta homogeneización en la condición del inmigrante de origen «latino» y la pérdida de privilegios para los migrantes cubanos en su condición de elegibles para el sistema político. Tal fenómeno ha puesto en evidencia nuevas formas de movilidad y vías de acceso en el complejo escenario de crisis migratoria en la región.

Las dinámicas actuales que conforman el escenario migratorio cubano responden a factores de naturaleza estructural como motivacional en la búsqueda de proyectos de realización personal. La presencia de la emigración cubana en la región de América latina representa el 5% al cierre del 2016 según datos de la Dirección de Asuntos Consulares y de

Cubanos Residentes en el Exterior (DACCRE). En este sentido, sigue siendo América Latina y Estados Unidos en particular, expresión de la historia migratoria de los cubanos.

Las experiencias y trayectorias de los migrantes cubanos en el panorama actual ha sido objeto de situaciones de riesgo y vulnerabilidad. La vigente política antiinmigratoria de los Estados Unidos y las reformas migratorias de los países de tránsito refuerzan el complejo escenario de los flujos migratorios en América Latina. La larga data de la migración cubana y los riesgos contraídos de forma irregular señalan la vía marítima y los trayectos realizados por los países del centro y el sur de América. Por tanto, la evolución de los inmigrantes cubanos en México permite situar la problemática en sus variaciones durante el período comprendido entre 1960 y 2017. A continuación se representa la línea que explica numéricamente el comportamiento de la emigración cubana (Véase, Figura 1).

Figura 1. Cantidad de Inmigrantes en México de origen cubano durante el período de 1960-2017



Fuente: Elaboración propia con información extraída de datosmacro.com

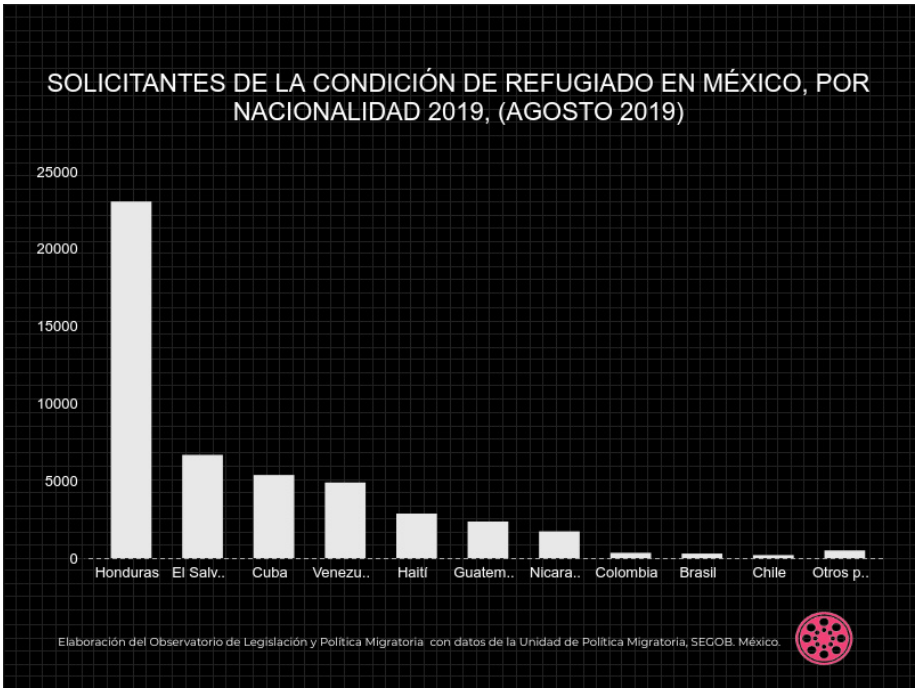
Como bien se expone en el gráfico, el comportamiento de la emigración cubana desde 1960 responde a cambios socioeconómicos y realización de proyectos de vida. Los estudios de instituciones cubanas, reafirman que la cifra de los diez países con mayor número de residentes cubanos la completan México, Ecuador, Costa Rica y República Dominicana, con efectivos que no superan las 20 000 personas. En resumen, los estimados para América Latina y el Caribe sitúan una cifra de 131 000 cubanos de manera temporal o definitiva en la región (Aja *et al.*, 2017). Es decir, la permanencia de México como destino está latente en el imaginario social de los ciudadanos cubanos en condicion de inmigrantes.

Por otra parte, la magnitud de los flujos migratorios según estadísticas mexicanas reflejan que a partir de finales del 2014 se produjo un aumento de los ingresos de los cubanos en la frontera sur de México. En los primeros cinco meses del año fiscal 2019, 6,289 cubanos acudieron a los puertos de entrada en la frontera entre Estados Unidos y México sin documentos. La cifra se encamina a casi duplicar el total para todo el año fiscal 2018, según datos de Aduanas y Protección Fronteriza de Estados Unidos (*La Jornada*, 2019). Tal aumento pudiese estar asociado a los cambios en la política y regulaciones migratorias a partir de enero de 2013 con la aplicación del Decreto-Ley No. 302 en Cuba.

Para el cierre del primer trimestre del 2019 los ciudadanos cubanos son el grupo que se ha registrado con mayor número de entradas a México. Ciento treinta y cinco ciudadanos de Cuba fueron presentados ante el Instituto Nacional de Migración (INM) entre enero y

mayo de 2018, mientras que en el 2019 han arribado 4 mil 225 durante este mismo período (Segob, 2019). A ello se suma que los migrantes cubanos al cierre de agosto del 2019 constituían el tercero grupo de solicitantes de la condición de refugiados en México.

Figura 2. Solicitantes de la condición de refugio por nacionalidad



Fuente: Observatorio de Legislación y Política migratoria del Colegio de Frontera Norte, 2019

La conversión de México como un nuevo destino con carácter temporal para muchos inmigrantes cubanos hasta tanto puedan trasladarse a los Estados Unidos sigue siendo objeto de análisis en la compleja y tensa situación migratoria. En el último año investigaciones al respecto constatan la capacidad adaptativa de la migración cubana y su tendencia a la movilidad ascendente. Martín Quijano (2005) plantea como hipótesis que el proceso de asimilación de los cubanos a la sociedad mexicana es más profundo que el que ocurre con los cubanos emigrados a Estados Unidos. En este escenario, los resultados de investigaciones realizadas desde México manifiestan que:

> Si bien pueden llegar a ser víctimas, este mismo análisis identifica a los migrantes cubanos también como sujetos activos e informados, y como agentes de su propia trayectoria, transición e integración (aunque sea temporal): se observa que algunas personas redefinen su proyecto, adoptan nuevas estrategias y se insertan en el mercado laboral informal (Clot y Martínez, 2018).

Teniendo en cuenta los antecedentes y el comportamiento de la migración cubana hacia México, las investigaciones realizadas por (Martín, 2005, 2006; Aja *et al.*, 2002, 2007, 2017; Figueroa, 2014) plantean como hipótesis para la continuación del estudio del flujo migratorio hacia México que:

- La emigración cubana está conformada principalmente por personal calificado, mayoritariamente joven, que busca desarrollo personal en la sociedad mexicana.
- Sigue los patrones de asentamiento ya establecidos a partir de las redes de parentesco y sociales conformadas por oleadas migratorias anteriores.

- México es el lugar de paso pero en otros casos, destino final de residencia y vida proyectada, construida y motivada por nuevas relaciones sociales, familiares y de pareja.

El escenario de la emigración cubana en las últimas dos décadas del siglo XXI es descrita según su composición demográfica y social a una población joven, donde aumenta la presencia de la mujer como protagonista del acto migratorio y son portadores de diferentes niveles de calificación, profesionalidad y oficios (Aja *et al*., 2017). Hecho que ilustra el proceso de reconfiguración de la emigración cubana en un escenario de cambios en la región dado por patrones inmigratorios, demandas crecientes de inclusión en la sociedad receptora y la construcción cultural y social del inmigrante como significados presentes.

La integración de los migrantes cubanos depende de las dinámicas de participación y cooperación generadas en la actual coyuntura como resultado de las contradicciones presentes entre la normatividad y el entorno social de recepción de los migrantes. Por ello, el análisis tomará en cuenta los factores internos y externos que prevalecen en los procesos de integración social y cultural de los migrantes cubanos en México a fin de identificar y caracterizar su naturaleza y desarrollo potencial.

1.2. Oposición integración-exclusión en el escenario migratorio actual

La integración como el supuesto «estado de cosas» ha constituido parte del debate sobre los múltiples usos de la categoría. El presente estudio viene a centrar la integración como proceso en el análisis de los factores internos y externos en lucha con la exclusión. De acuerdo al alcance y las limitaciones del estudio se asumen como interrogantes de partida: ¿en qué medida la integración puede constituirse en un factor de desarrollo en los países receptores de inmigrantes? ¿Cuáles son las experiencias constitutivas de la participación de los migrantes cubanos en la vida social? ¿Cuáles son las formas emergentes de integración en un contexto de discursos nativistas, xenofóbicos y de crisis migratoria? ¿cómo es posible revertir las condiciones de exclusión de inmigrantes con políticas de integración? nos permitirán un acercamiento el fenómeno migratorio en su complejidad.

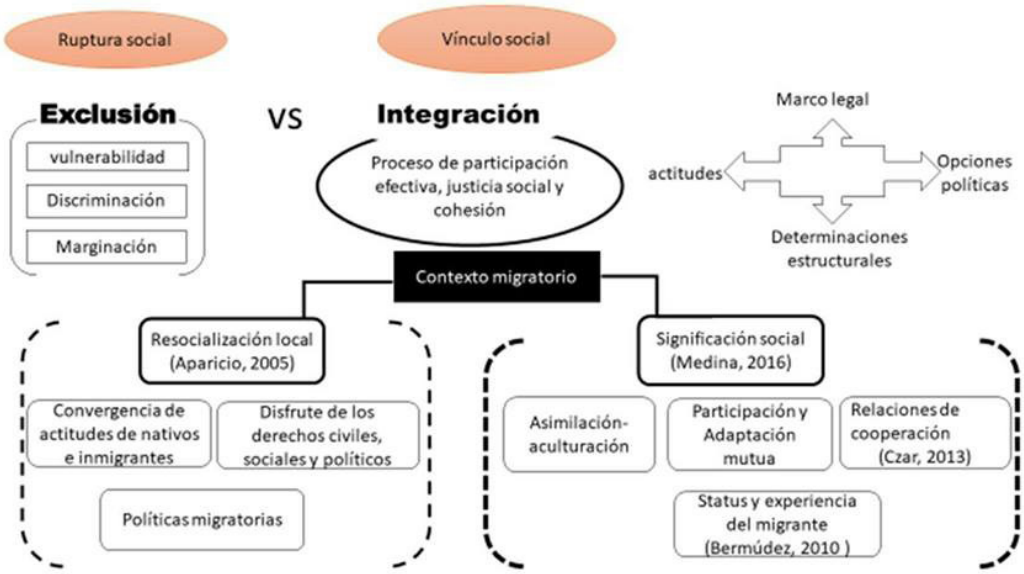
Para algunos autores, lo contrario de la integración no es el desorden, sino la exclusión. Un concepto que también ha sido sometido no solo a concepciones, sino a intereses. Como modalidad específica de inserción social se señala que «cualquier intento sustantivo de abordar la cuestión de la integración social y la lucha contra la exclusión deberá considerar detenidamente el problema de la igualdad en sus dos dimensiones: el de la distribución y el del reconocimiento» (Aquín, 2011). Aquí, las realidades de la globalización son evidentes en el fenómeno de la migración. Según Alba (s/f) las circunstancias internacionales exhiben claramente los conflictos entre las tendencias y fuerzas de la globalización y la integración en los ámbitos económico, social y cultural —sobre todo en el campo de la economía— y los esfuerzos y las políticas que se resisten a aceptar algunas de las implicaciones migratorias de esas fuerzas y tendencias.

En términos de Castel, es necesario diferenciar entre los pares opuestos exclusión/integración:

> [...] Creo que la oposición integración–exclusión es más grave en la medida en que niega una participación real en la sociedad a una parte cada vez mayor de gente. Y esto es consecuencia directa de cierta modalidad de funcionamiento económico (Castel, 1995, p. 47).

Esta marcada oposición integración-exclusión refiere a procesos de vínculo y ruptura social. Ello refiere a las posibilidades y limitaciones del inmigrante para su efectiva participación en la vida social, económica y cultural en la sociedad receptora. Desde el punto de vista conceptual, ambas categorías guardan relación en la práctica del migrante. En cuestión migratoria, la disputa se da en el terreno político-jurídico como tendencia, pero adquiere significación a nivel de las subjetividades sociales. A continuación, el esquema muestra las posturas y perspectivas de análisis de interés para el estudio (Véase, Figura 3).

Figura 3. Esquema conceptual para el tratamiento de la problemática de la integración de inmigrantes



Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, «la mirada se enfoca hacia lo que es debido a los individuos más que hacia lo que ocurre con los colectivos» (Aparicio, 2005). En términos dialécticos, la integración resulta excluyente tanto por las determinaciones de la estructura social como en los modos de actuación de los actores. En el contexto migratorio, la integración de los actores, aunque genera zonas de conflicto debe estar fundamentada en relaciones de cooperación. Según Czar (2010), «la secuencia de acciones interactivas e interdependientes ha conducido a sostener que la integración consiste en un proceso, pero se sostiene también que en una situación resultante de él» (Czar, 2010, p. 4). La reciprocidad constituye una situación de partida y consecuencia de las relaciones de cooperación entre los actores participantes. El contenido de las interacciones sea de tipo social, económica o cultural determinan el alcance y clasificaciones, aunque en la práctica están estrechamente vinculadas.

En esta perspectiva, la participación en la vida social, económica y cultural en el proceso de interacción nativo-inmigrante conlleva a comprender que:

> La integración no significa necesariamente la incorporación plena y permanente de los inmigrantes a la sociedad de destino, pero sí delimita ámbitos y procesos específicos mediante los cuales los inmigrantes se establecen y participan en las sociedades receptoras (Bermúdez, 2010, p. 140).

El análisis de la política de integración social de los inmigrantes constituye un condicionamiento para explicar el estado emergente de la participación efectiva o no en la sociedad de destino. En este sentido, se muestran vacíos teóricos y metodológicos en el tratamiento de la integración como problemática latente en cuestión migratoria. Las perspectivas de análisis presentes analizan el fenómeno migratorio desde los derechos humanos; la representación mediática de los migrantes; los condicionamientos económicos y la significación social en la agenda política de los gobiernos y el sujeto migrante.

En la perspectiva de los derechos humanos, la integración se enfrenta a «dos clases de preocupaciones: las que se refieren a conveniencias de colectividades sociales en los países receptores y las que refieren a los derechos de los inmigrantes» (Aparicio, 2005, p. 39). En este caso, la acción social plantea formas, vías y mecanismos de interacción existentes en los países de origen y destino. Aquí, se produce lo que se reconoce como resocialización local sobre la base de actitudes (Moldes *et al.*, 2018) que pueden darse o no en direcciones convergentes.

A su vez, se refuerza la relación migración-desarrollo y derechos humanos como problemática en la agenda internacional. En particular, se reconoce un «balance fragmentado de los costos y beneficios de la migración» (Canales, 2011). Por ello, esta visión reduccionista de la relación migración-desarrollo en términos meramente políticos o sociales invisibiliza los reales aportes de la migración a las economías y a la sociedad en general. El análisis y el diseño de políticas orientadas a la defensa y el respeto a los derechos humanos y laborales de los inmigrantes aun forma parte del debate actual.

Los marcos legales de la integración refieren al acceso y el disfrute de los derechos civiles y políticos bajo el principio de la igualdad ante la ley. En cuanto a esto no hay duda que la aplicación de la norma jurídica depende de la voluntad política y la conexión entre ley y ciudadanía. De ahí que los procesos de regularización del status migratorio son la expresión de procesos reales de integración. El tratamiento de los factores jurídicos incide en la integración tanto a nivel de la práctica institucional como en la plenitud del disfrute de los derechos de los ciudadanos.

El contexto analítico entre integración económica y políticas de migración se ha asumido como estrategias para el desarrollo. El establecimiento de negociaciones migratorias entre los países y el control de los flujos migratorios han venido agudizando las condiciones de vulnerabilidad a la que son sometidos los migrantes. De igual forma, la integración pasa por la cuestión política y no precisamente, como meros servicios sociales. En este aspecto, se reconocen tres planos distintos de la integración: en el más concreto, visibilizado sobre todo en las que llamamos políticas de integración; en el más genérico, relacionado con los modelos de convivencia hacia los que en su conjunto deberán ordenarse dichas políticas; y en el plano intermedio, el de las luchas por el poder y por la captación de votos relacionadas con la promoción de un cierto modelo de sociedad (Aparicio, 2005, p. 46). En cualquiera de estos tres planos, la integración representa un modo de vida en disputa política.

El establecimiento de vínculos transnacionales de los migrantes entre los lugares de origen y de destino expresan el carácter de doble vía de la migración. La asimilación se convierte en un proceso que define las posibilidades de integración en las sociedades de destino (Arango, 2000; Bermúdez, 2010). En este sentido, se ha introducido las nociones de asimilación ascendente y descendente para examinar el alcance y las posibilidades que subyacen en los procesos de integración. Se conciben como alternativas posibles donde la

asimilación descendente denota «la aculturación a las normas y valores de la sociedad de destino no representa un boleto para el éxito material y el progreso en estatus, sino todo lo contrario» (Portes, 2013, p. 38).

Los procesos de evaluación y monitoreo del comportamiento de las condiciones de inclusión, integración y desarrollo humano han permitido la construcción de índices de medición. Por citar tres de los ejemplos que pudiesen ilustrar los avances en la generación de datos públicos para el diseño de políticas.

- El Índice Europeo de Inclusión Cívica y Ciudadanía, como resultado del estudio comparado de las diferentes políticas sobre integración e inclusión social que se desarrollan en la Unión Europea. A los efectos de la migración internacional proporciona indicadores que permitan conocer y comparar las políticas de inmigración en los diferentes Estados miembros. Para abordar los procesos de inclusión de los inmigrantes han desarrollado un sinnúmero de indicadores en las áreas de: inserción en el mercado laboral; reagrupación familiar; residencia de larga duración; naturalización y no discriminación (CIDOB, 2006).
- El Índice de Políticas de integración de Inmigrantes (MIPEX) es una herramienta creada con el objetivo de medir el nivel de integración, tomando como variable principal los flujos migratorios y a la vez que evalúa las oportunidades que tienen los inmigrantes, de participar dentro de la estructura productiva de otros países, distinto a su país de origen. Se identifican ocho dimensiones: movilidad en el mercado laboral, educación, participación política, acceso a la nacionalidad, reagrupación familiar, salud, residencia permanente y anti-discriminación (SELA, 2016).

La integración ha de verse a partir del análisis de factores psicológicos, jurídicos, estructurales, políticos actuantes en las relaciones entre nativos e inmigrantes. En términos de participación y relaciones de cooperación se constata los procesos de integración o exclusión presentes dado por el acceso, la relación medios-fines y el disfrute de los derechos.

Una persona se encuentra socialmente excluida si «se ve impedida de participar plenamente en la vida económica, social y ciudadana y/o si su renta y demás recursos (personales, familiares y culturales) son tan reducidos que le impiden gozar de un nivel de vida considerado aceptable por la sociedad en la que vive» (Gallie y Paugam, 2002). La exclusión como construcción social resulta observable en relaciones conductuales signadas por la discriminación, prejuicios y estigmas que ponen en contraposición lo ajeno y lo propio. El carácter cultural de tal construcción nos conduce a procesos de resistencia, apropiación, imposición o enajenación en el ejercicio de la participación. En tal sentido, el control cultural determina la capacidad de decisión de los individuos en un sistema cultural específico. Si aplicamos la teoría de Bonfil Batalla (1991) al contexto migratorio nos percatamos que en la relación nativos-inmigrantes se requiere de la puesta en común de elementos culturales sobre los cuales se decide su integración o no.

No resulta difícil distinguir que la tendencia es hacia una cultura impuesta o enajenada en los términos del control cultural en los escenarios migratorios actuales. Las relaciones de dominación/subordinación imperan en la sociedad de acogida como hegemonía y forma directa de control. Los inmigrantes en todo caso vienen hacer la clase subalterna que carece de capacidad de decisión, aunque mantenga su cultura propia.

La integración sociocultural, configura nuevas realidades en las sociedades de origen y de recepción. La gestión de la diversidad cultural según Medina (2016) conllevará a situaciones de integración o de exclusión social de los inmigrantes. Este mismo autor refiere

al desafío que se ha presentado sobre el reconocimiento de la otredad–lo diferente y lo alterno– en sociedades multiculturales. Las significaciones y experiencias de en torno a la integración son tan diversas como el propio proceso de asimilación y participación social.

Los sentimientos alarmistas sobre los inmigrantes y el papel de los medios de comunicación sobre tópicos de interés relativos a la inmigración influyen en los procesos de integración y exclusión social. La crisis contemporánea de la ciudadanía refuerza que «los sentimientos de ciudadanía, pertenencia e integración social pueden extenderse desde lo más local hasta lo transnacional, sentimientos que no están determinados totalmente por definiciones legales de ciudadanía, ni por fronteras de Estado-Nación (Chavez, 2017, p. 24).

Los problemas de la inmigración y la ciudadanía se han vuelto un terreno de confrontación. Como bien expresa Chavez «la ciudadanía como participación social y como entendimiento subjetivo de una identidad cultural debe ser tomada en cuenta al comprender las nociones de pertenencia en el mundo actual» (Chávez, 2017, p. 26). El acceso y la garantía del proceso de naturalización constituye el legítimo derecho a una nueva ciudadanía en los términos de la integración social.

El grado de integración social ha tenido en la asimilación el índice que prevalece en los estudios del fenómeno migratorio. Warner y Srole (1945), son considerados como los primeros en asumir que la asimilación de los migrantes está determinada por la capacidad de interiorizar los modelos socioeconómicos y culturales de la sociedad de acogida; el grado de asimilación determina a su vez la intensidad de la integración social. De esta forma, la asimilación influye de manera positiva en la participación efectiva en cualquier ámbito de integración social. Otros argumentos alrededor de la asimilación se relacionan al tamaño de la diáspora por la influencia que ejercen en la construcción social de un disfrute interno de integración que se manifiesta en los ingresos y calidad de vida (Greenman y Xie, 2006).

Otras formas de integración se han dado por vías como el matrimonio mixto, la movilidad social y el acceso a la educación, la vivienda y el trabajo en condiciones similares a las de la población local. En particular, los matrimonios mixtos han formado parte de la estrategia migratoria y de los perfiles sociodemográficos de migrantes en el mundo (Figueroa, 2014). Aquí se analiza una migración que oscila en una diversidad de estrategias que responden a coyunturas políticas y socioeconómicas específicas para cada país de origen y recepción.

Con incidencia negativa se manifiestan las deportaciones al país de origen como un ejercicio de control migratorio. Aquí, la segmentación ha generado procesos desintegradores al interior del grupo de inmigrantes, a nivel familiar y societal. La posibilidad de reunificación familiar como un derecho del inmigrante y resultado de la efectiva integración a la sociedad necesariamente implica políticas y mecanismos regulatorios en materia migratoria. La migración no supone una ruptura de las relaciones familiares sino todo lo contrario, se interpreta como una reconfiguración de la familia (Rentería et al., 2017) en cuanto a pertenencia e identidad cultural.

Por otra parte, el tratamiento a la problemática de la integración de los migrantes cubanos en México ha quedado en el marco de las relaciones históricas entre Cuba y México (Martín, 2005; Martínez, 2006); la perspectiva de la integración económica dado por los vínculos comerciales (Suárez, 2019) y los procesos de clase, género y racialización como mediaciones en el proceso de integración (Figueroa, 2014; Cordero, 2019). La importancia

de comprender las formas de organización social desde la perspectiva de sus actores supone el análisis de las relaciones existentes a nivel de estructura y modo de vida. Aquí, el eje de la participación y la cooperación define un tipo de relación social necesaria y posible para propiciar la integración.

En este escenario de crisis migratoria, las dinámicas de participación y cooperación no solo explican el comportamiento del proceso de integración social de los migrantes cubanos, sino que define un tipo de relación dado por el involucramiento de los actores a nivel de vida cotidiana. Por ello, la solidez en las redes, la solidaridad como una forma organizada de la cooperación y el ejercicio de participación ciudadana expresan el movimiento de las nuevas estrategias de integración social de los migrantes cubanos.

El presente estudio trasciende la concepción tradicional de la participación y la cooperación como simple instrumento de trabajo a una condición necesaria para su integración a la vida social, económica y cultural del país. En este sentido, centra la problemática de los migrantes cubanos en México desde la perspectiva de los actores y el comportamiento de las formas de sociabilidad dominantes en los procesos de integración.

2. Metodología

La comprensión del fenómeno migratorio en la perspectiva de integración social analiza la práctica de los inmigrantes desde la unidad de lo cuantitativo y lo cualitativo. A partir del análisis se espera profundizar en el conocimiento de la posición de los migrantes cubanos en la estructura social y comprender el comportamiento tipo en el marco de los procesos de integración social y cultural.

Los aportes potenciales del estudio contribuirán a una mayor comprensión sobre el estado actual de los migrantes cubanos desde un enfoque sociológico. De manera que se examinan las formas en que participan los migrantes cubanos en la reproducción del proceso migratorio. El Estado de Puebla por factores demográficos y de movilidad social constituye la unidad de análisis para dar cuenta del estado del asunto y responde a un criterio intencional de las investigadoras por su capital social y ubicación geográfica.

En este caso, responde a un estudio exploratorio sobre el estado actual de la integración de migrantes cubanos en México. La muestra está constituida por 20 cubanos asentados en Puebla por diferentes causas y motivaciones profesionales, personales y sociales en general. El método de selección de la muestra y el instrumento aplicado se corresponden con el carácter de un estudio exploratorio para proponer hipótesis y definir la agenda de investigación futura.

Se diseñó una encuesta que nos diera un panorama general del perfil migratorio y demográfico básico de los encuestados. El instrumento se integró por una batería de preguntas divididas en 4 dimensiones de integración social, definidas teóricamente a partir de (Aparicio, 2005; Navas *et al.*, 2006; Bermúdez, 2010; Portes, 2012; Czar, 2013; Medina, 2016). A continuación, se muestra un resumen de la operacionalización (Véase, Tabla 1).

Tabla 1. Propuesta de indicadores para la constatación empírica del proceso de integración de inmigrantes

Dimensiones	Indicadores
Dimensión demográfica	Población de inmigrantes cubanos según edad y sexo
	Porcentaje de mujeres y hombres solicitantes de asilo
	Cantidad de cubanos residentes en Puebla
	Tasa de nacionalización de inmigrantes cubanos
Dimensión normativa	Existencia de un marco jurídico (leyes, reformas, políticas, etc)
	Vías de adquisición de la nacionalidad mexicana
	Proporción de inmigrantes que participan en partidos políticos
	Acceso al empleo y garantía de derechos laborales
	Facilidades para acceder al alquiler y compra de vivienda
	Posibilidades de reunificación familiar
	Capacidad del inmigrante para votar y ser elegido a cargos públicos
Dimensión socioeconómica	Porcentaje de formación de negocios particulares
	Ocupación de puestos laborales según expectativas profesionales o formación académica
	Formas de inserción social como trabajador y/o estudiante
	Satisfacción del inmigrante en el trabajo o sensación de pertenencia a su entorno
	Garantías de acceso a vivienda y servicios básicos de educación y salud
	Nivel de remuneración de los inmigrantes
Dimensión sociocultural	Pautas de comportamiento en la relación nativo-inmigrante
	Actitudes de la sociedad receptora
	Actividades de consumo cultural de los inmigrantes
	Grado de reconocimiento de los inmigrantes cubanos
	Conocimiento de la historia, lengua, cultura y hábitos de la sociedad receptora
	Acceso a instituciones culturales de la sociedad receptora

Fuente: Elaboración propia.

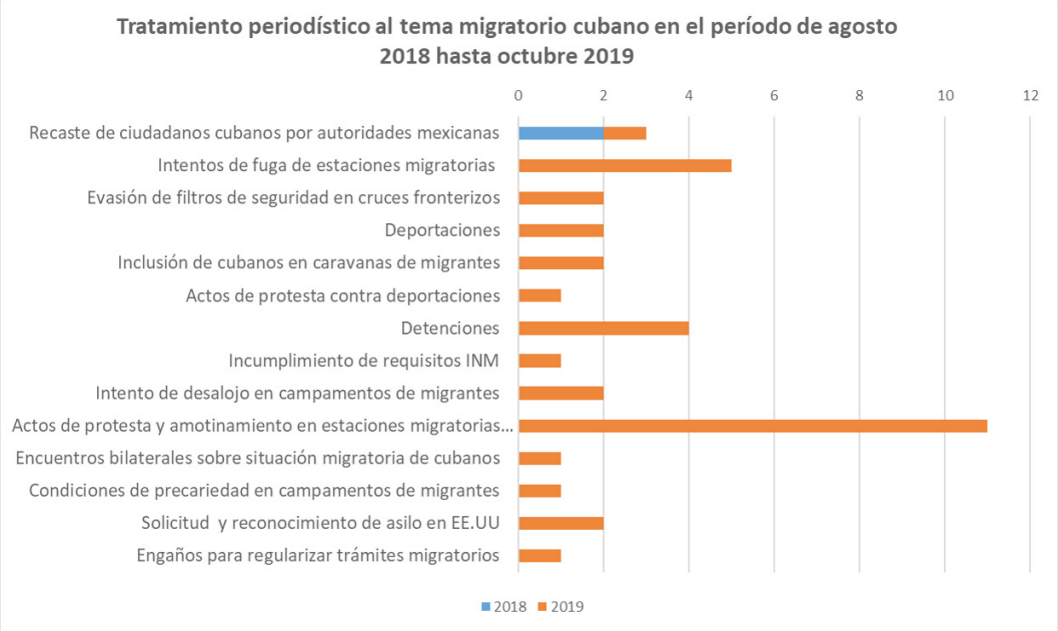
La investigación marca el interés en el comportamiento sociodemográfico como en las subjetividades manifiestas socialmente en los relatos de vida de los migrantes. En esta línea, la investigación abarca las dimensiones demográfica, normativa, socioeconómica y sociocultural en la constatación empírica del comportamiento real de los inmigrantes cubanos en Puebla como caso de estudio. Los principales hechos observables en materia de integración se analizaron a partir de una encuesta online realizada del 1 de octubre al 27 de noviembre del 2019 al grupo constituido en la red social *facebook* de *Cubanos en Puebla*. Los indicadores responden a los ámbitos de realización de los procesos de integración social en el contexto migratorio.

3. Discusión

La migración internacional como tema clave en las relaciones de México con Centroamérica y Estados Unidos constituye prioridad en la agenda política actual. Las condiciones estructurales que caracterizan a la política exterior de México refuerzan la necesidad de iniciativas de integración social en materia migratoria. Por tal razón, la reforma a la Ley de Migración (2019) refiere en su capítulo de derechos y obligaciones que el «Estado promoverá el acceso y la integración de los migrantes que obtengan la condición de estancia de residentes temporales y residentes permanentes, a los distintos ámbitos de la vida económica y social del país». Por tanto, el tratamiento al tema de la emigración regular e irregular adopta nuevas formas políticas.

La actual coyuntura migratoria adquiere particularidades en cuanto a la presencia de la emigración cubana en México. Los migrantes de nacionalidad cubana han ocupado un tópico de interés en la prensa mexicana durante el último año.

Figura 4. Frecuencia de las temáticas abordadas respecto al tema migratorio cubano en la prensa mexicana durante el período agosto 2018 hasta octubre 2019



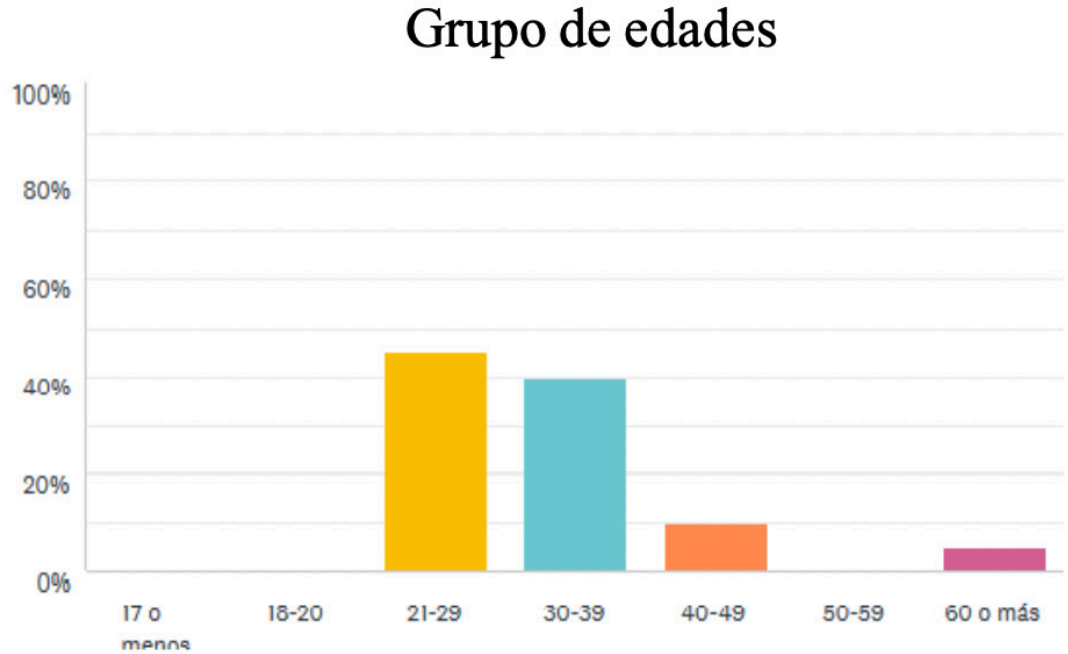
Fuente: Elaboración propia.

En tal sentido, la representación de la migración cubana desborda la norma y manifiesta procesos latentes de no integración. Sin embargo, se reconoce una modalidad anterior y un patrón de movilidad de integración social que se ha venido transformando. En principio, la problemática expuesta en la prensa mexicana refuerza la representación mediática de la crisis migratoria y el rol de los migrantes cubanos en condición irregular.

En lo referente a los resultados conjuntos de la muestra nos indica que el 85% de los cubanos asentados en Puebla oscila entre los 20 y 40 años. Este dato se corresponde a la población económicamente activa y con mayores posibilidades de acceso e inserción al mercado laboral. Según las características sociodemográficas de la emigración cubana la tendencia es a la población joven y en capacidad para desempeñarse en sectores diversos de la economía. En recientes investigaciones cubanas se manifiesta que «en el futuro predecible debe mantenerse el predominio de los migrantes jóvenes» (Aja et al., 2017). A

continuación, el gráfico muestra los grupos de edades en los que se concentra los migrantes cubanos en Puebla.

Figura 5. Composición de la muestra por grupos de edades



Fuente: Elaboración propia.

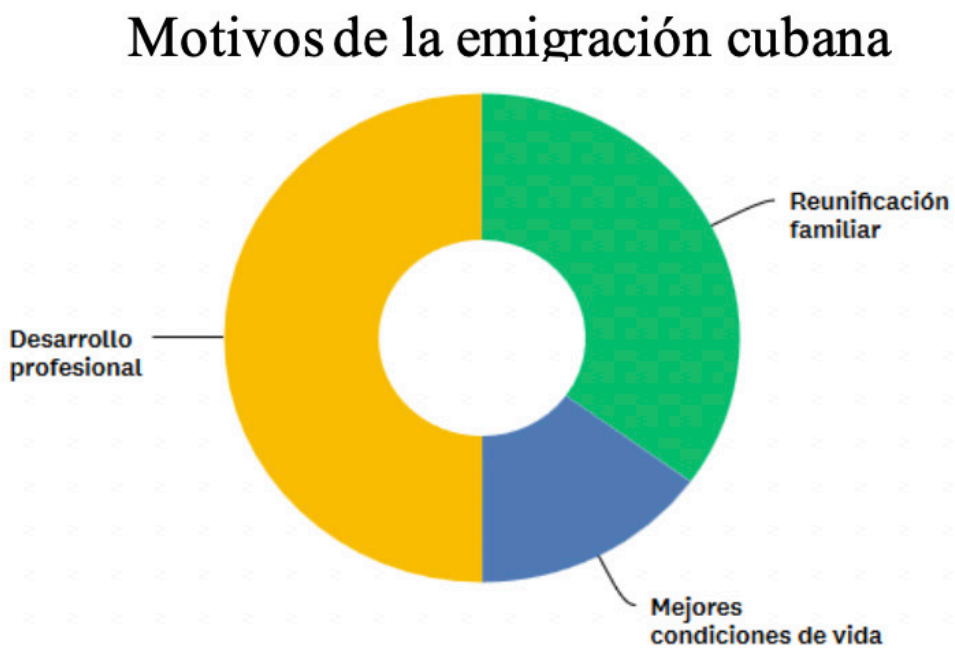
Según la muestra estudiada, la entrada al país se produce desde 1994 hasta el presente año 2019 con un incremento del 42% de los inmigrantes cubanos que ingresaron al país a partir del 2018. Ello se relaciona con los datos publicados por el Instituto Nacional de Migración en México (INM) y la representación mediática de los migrantes cubanos en la prensa digital mexicana respecto al registro de entradas al país por nacionalidades. Se destaca el 2000 como año que inicia el ingreso de los encuestados a México como país de destino. El informe de síntesis 2019 de las Estadísticas Migratorias de Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas recoge que Cuba ocupa el 4,2% en eventos de extranjeros presentados ante la autoridad migratoria, según principales países de nacionalidad, enero-septiembre de 2019 después de países como Honduras, Guatemala y El Salvador. Aquí se incluyen los extranjeros ingresados en las estaciones migratorias del INM a partir de noviembre de 2012.

Por tanto, el comportamiento del flujo migratorio de cubanos hacia México en la muestra seleccionada denota un incremento notable a partir del 2014. En particular, refiere a la aplicación del Decreto-Ley No. 302 en Cuba en materia de regulaciones migratorias. En su articulado 9.1 «se considera que un ciudadano cubano ha emigrado, cuando viaja al exterior por asuntos particulares y permanece de forma ininterrumpida por un término superior a los 24 meses sin la autorización correspondiente, así como cuando se domicilia en el exterior sin cumplir las regulaciones migratorias vigentes.» Por ello, el reglamento a la Ley de Migración facilita las solicitudes de visas y pasaportes de acuerdo a las disposiciones generales.

Bajo estas condiciones, la emigración cubana no solo responde a problemas estructurales de la economía cubana, sino que el factor motivacional complejiza su estudio. El es-

cenario actual pauta una dinámica diferente con respecto a la segunda mitad del siglo XX. Los resultados de investigaciones cubanas revelan que «los cubanos traspasan las fronteras nacionales, no solo en busca de contextos sociopolíticos diferentes y mejoras económicas, sino que a estas se suman otras expectativas de realización personal y proyectos de vida (Aja *et al.*, 2017). Esto indica que las trayectorias recientes de los inmigrantes cubanos responden más a proyectos vinculados al desarrollo profesional (50%) y de reunificación familiar (35%). En referencia a mejores condiciones de vida solo el (15%) de los entrevistados pondera esta causa como motivo para emigrar. Además, destaca que en materia de relaciones comerciales y turismo el comportamiento es nulo para los cubanos residentes en Puebla.

Figura 6. Aspectos motivacionales de la emigración cubana a partir del 2003

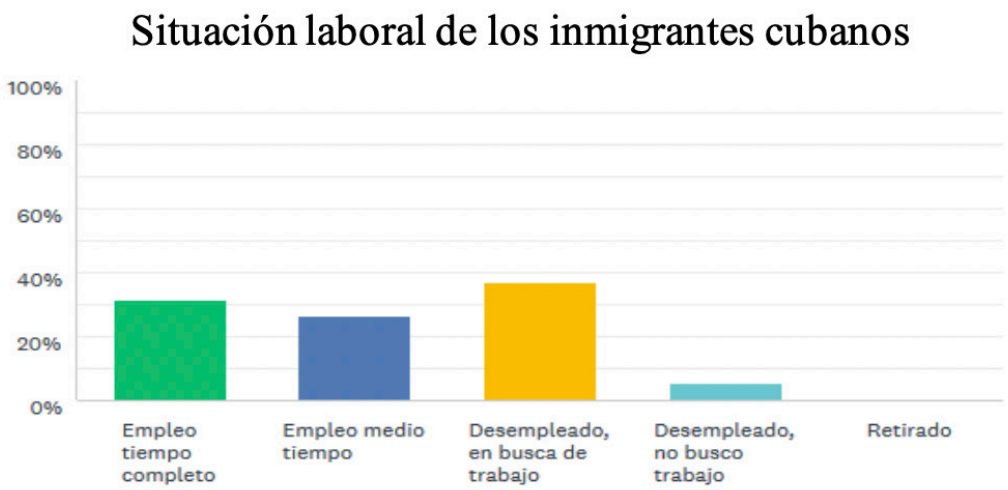


Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, Figueroa (2014) distingue como característica de la emigración cubana un alto nivel de escolaridad medio y superior que ha estado saliendo definitivamente de Cuba. El perfil sociodemográfico de los migrantes cubanos a partir de 1990 comenzó a ser comprendida dentro del esquema periferia-semiperiferia. Para muchos «el nivel de desarrollo económico de México es superior al de Cuba (Martín, 2007, p. 126). Por otra parte, resaltan los motivos individuales de los migrantes cubanos y su efectiva recepción por calificación profesional.

Al examinar la participación económica según el grupo de edad predominante puede apreciarse que evoluciona de acuerdo con la composición demográfica de la emigración cubana. Sin embargo, la situación laboral de los migrantes cubanos en Puebla se comporta entre la condición de desempleado en busca de trabajo (36,84%); empleo a tiempo completo (31,58%); empleo medio tiempo (26,32%) y desempleado sin intereses laborales (5,26%).

Figura 7. Situación laboral actual de los cubanos residentes en Puebla



Fuente: Elaboración propia.

En criterio de uno de los entrevistados, el acceso o las garantías de empleo se comporta de forma «regular de acuerdo con las actitudes de los mexicanos hacia los migrantes cubanos». Tal percepción se adecúa con la condición de *desempleado en busca de trabajo* como situación predominante en la muestra estudiada. Estos niveles de carácter laboral-ocupacional y económico presentan aspectos notables de exclusión social.

Respecto al marco normativo, los ciudadanos cubanos residentes en el Estado de Puebla cuentan en la actualidad con Visa de residencia temporal estudiante (47,37%); visa de residencia temporal (26,32%); visa de residencia permanente (21,05%) y visa de Turismo, Tránsito, Viaje de Negocios, Corresponsal de un medio de prensa, entre otros (5,26%). Ello representa el 100% de los encuestados con una situación migratoria actual regular. Sin embargo, el 73% de los cubanos residentes en México no han obtenido la ciudadanía mexicana. O sea, sigue siendo una limitación en términos de integración el proceso de naturalización. Por otra parte, la visa de residente temporal estudiante o visa de residencia temporal manifiesta la necesidad sentida de mantener la ciudadanía cubana.

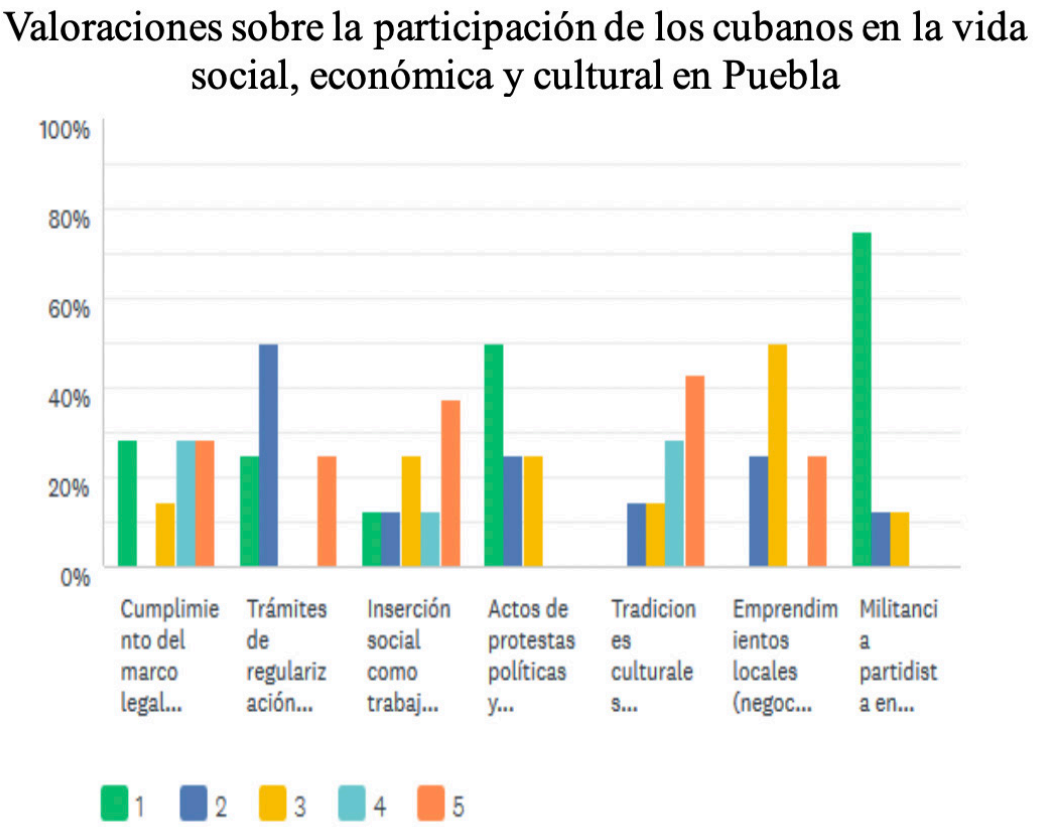
Figura 8. Tipos de visa vigentes durante el período de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

La participación en la vida social, económica y cultural expone las principales expresiones de integración o de exclusión de la migración cubana. Los resultados obtenidos de la encuesta constatan el perfil migratorio de los inmigrantes cubanos. Según la muestra seleccionada el comportamiento de aspectos jurídicos, políticos y culturales representan lo activo y pasivo de la participación de los residentes cubanos en Puebla. Las valoraciones emitidas por los encuestados se reflejan en una escala del 1 al 5 donde 1 es «pasivo» y 5 es «activo». Ver gráfico a continuación.

Figura 9. Valoraciones de los encuestados sobre las formas de participación en la vida social, económica y cultural en el estado de Puebla, México



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las expresiones de participación en la vida social, económica y cultural destaca el índice activo que constituye las tradiciones culturales como actividad de mayor integración y la militancia partidista con un índice pasivo de integración. El hecho de mayor integración responde a lazos culturales que han formado parte de la historia migratoria de cubanos a México. Como bien expresa Medina (2016), la integración en el terreno de la cultura adquiere significación social para los inmigrantes cubanos. La oleada de artistas, deportistas y profesionales cubanos viene a reforzar el carácter estable de la migración calificada hacia México. Los migrantes calificados en las sociedades de destino se encuentran favorecidos desde el punto de vista de inserción laboral. Según Bermúdez (2010), la migración calificada podría estar indicando la existencia de cambios en sus funciones y dinámicas en la actualidad. Tanto para la sociedad de origen como de destino, se ha ido transformando la «pérdida» en movilidad. La migración cubana en las últimas décadas ha traído como consecuencia afectaciones en el comportamiento demográfico

con «la pérdida de población en plena capacidad productiva, ya sea profesional o no, y de potencialidad reproductiva, particularmente cuando se refiere a hombres y mujeres jóvenes (Aja *et al.*, 2017).

La heterogeneidad cultural impregnada en la cultura mexicana es el reconocimiento de la otredad. La manifestación de esta integración en el caso de los migrantes cubanos está muy marcada por las festividades, además, de una cultura que hace perpetuar costumbres y tradiciones en las sociedades receptoras. Ello se constata en las actitudes de los mexicanos hacia los migrantes cubanos.

Las valoraciones de los cubanos residentes en Puebla se comportan en el rango de buena y excelente. Sin embargo, aún persisten criterios que «la actitud no es mala del todo, pero en ocasiones tienen actitudes de rechazo hacia los cubanos» o de «aceptación moderada siempre que perciban que aceptas sus tradiciones». Aquí, la adaptación mutua está condicionada a las experiencias individuales y en particular, a las percepciones de nativos e inmigrantes en el terreno sociocultural. A su vez, sobresale el cumplimiento del marco legal y la inserción social como trabajador y/o estudiante como actividades de activa participación con sus particularidades en el contexto migratorio actual. Un espacio de integración importante es la Filial de la Asociación de Cubanos Residentes en el Estado de Puebla desde el año 2017.

La participación en actos de protestas políticas se comporta en la escala de 1 a 3 para los residentes cubanos en Puebla. Sin embargo, la representación mediática de los migrantes cubanos en la prensa mexicana durante el último año y en correspondencia al contexto de crisis refiere todo lo contrario. La frecuencia de las temáticas abordadas respecto al tema migratorio cubano en la prensa mexicana durante el período agosto 2018 hasta octubre 2019 ubica los actos de protesta y amotinamiento en sedes migratorias como el tema más tratado en la prensa digital. O sea, las irregularidades presentadas en condiciones de ilegal o el derecho a procesos de regularización conlleva a nuevas realidades de la migración cubana en frontera principalmente. En particular, la acción política que pretende mitigar las desigualdades existentes o el disfrute a los derechos cívicos se presenta hoy en demandas explícitas de regularización del estatus migratorio.

La formación de nuevos emprendimientos locales como negocios privados en el ámbito de los servicios gastronómicos caracteriza el asentamiento de ciudadanos cubanos en Puebla. Dadas las características de los migrantes cubanos los hace muy competitivos con el resto de los migrantes de la región. No obstante, se comporta en la escala de 3 como media de la participación activa como resultado de la integración económica.

El trabajo de investigación aquí presentado deja abierta la tarea de investigar la calidad de los empleo y auto empleos de los cubanos en la sociedad mexicana, la calidad de los vínculos sociales entre ellos y cómo estos facilitan o no sus formas de participación económica. De la misma manera, queda por ver qué significa cualitativamente la ambigüedad con la que los cubanos de este estudio se refieren a su aceptación o no de la sociedad mexicana.

4. Conclusiones

Recientes análisis de la actual coyuntura en materia migratoria en México están empezando a documentar y afirmar que se está convirtiendo de un país de tránsito a un país de destino. En el caso de los cubanos, México era un país destino, sin embargo, lo era en el marco de estrategias de migración escalonada hacia Estados Unidos. El nuevo papel de

México como país frontera evidencia el endurecimiento de las fronteras estadounidenses y su nuevo papel dentro del régimen migratorio México-Estados Unidos. Como todo cambio de régimen migratorio implica transformaciones entre las relaciones de exclusión- inclusión y de filtro y selección de los colectivos migrantes. Es previsible que los recientes cambios que ya se perfilan tengan consecuencias en la integración de los diferentes grupos de inmigrantes.

Desde el punto de vista metodológico, se identifican como limitaciones del estudio la muestra seleccionada y la forma de entrevista a través de internet por su posible sesgo. Sin embargo, el hecho de constituir un estudio exploratorio sobre el estado actual de la problemática de integración social de inmigrantes cubanos en Puebla, permite evidenciar el comportamiento de la emigración cubana y su reconfiguración en las últimas décadas.

La investigación preliminar nos permite suponer que en esta fase de posible cambio de patrón migratorio el asentamiento de jóvenes inmigrantes calificados es incipiente por la vía laboral. El aspecto motivacional de la emigración cubana hacia la ciudad de Puebla se ha inclinado hacia proyectos profesionales como condición para su permanencia en México. En cuanto a las actitudes de los mexicanos hacia los inmigrantes cubanos se valora de buena y excelente dado por la composición y las características sociodemográficas de los cubanos asentados en Puebla. Las valoraciones de los encuestados sobre su participación en la vida social, económica y cultural en la ciudad de Puebla muestran las principales expresiones de integración en aspectos de carácter cultural y de exclusión, en el ámbito laboral.

Se ha constatado por estudios anteriores, que en las dos décadas pasadas los cubanos se han asentado en México transitoriamente, como una vía escalonada de migrar a los Estados Unidos. Esto nos lleva a dos consideraciones, de una parte, los procesos de participación e integración social en esta modalidad escalonada tendrían un marco temporal establecido y por tanto las estrategias y subjetividades de los cubanos inmigrantes han estado adaptadas previsiblemente a este patrón migratorio. Por otra parte, da cuenta de que esta migración escalonada persiste a pesar del endurecimiento de las fronteras norteamericanas de México y Estados Unidos y las recientes disposiciones del gobierno mexicano de otorgar condiciones para la legalización y establecimiento de los cubanos en México.

Las transformaciones en el terreno normativo y el cambio en los flujos migratorios nos hacen suponer que el estudio de la participación social efectiva de los cubanos en la sociedad mexicana tendría que evaluarse en un estudio longitudinal, ampliando la muestra hacia inmigrantes cubanos que se hayan asentado en años anteriores a 2003. El estudio de dos cohortes migratorios, los que tuvieron como fecha de llegada antes y después del 2017, año a partir del cual se asentó más del 50% de los encuestados, nos daría un panorama más adecuado de las transformaciones posibles en los modos de vida e integración social de los cubanos por distintas etapas en México.

5. Referencias Bibliográficas

Aja Díaz, Antonio, Rodríguez Soriano, María O., Orosa Busutil, Rebeca, & Albizu-Campos Espiñeira, Juan C. (2017) La migración internacional de cubanos. Escenarios actuales, *Novedades de Población*, nº 26, pp. 40-57. En línea: http://www.novpob.uh.cu. [Consultado el 1 de octubre de 2019].

Alba, Francisco (s/f) Integración económica y políticas de migración: un consenso en revisión, México, *Colegio de México*, pp. 33-44.

Aparicio Gómez, Rosa (2005) ¿Qué es eso que llamamos integración? *Tiempo de Paz*, nº 76, pp. 37-47.

Aquín, Nora (2011) Los avatares de los conceptos de exclusión e inclusión, *+E Revista de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral,* nº 1, pp. 6-14.

Arango, Joaquín (2000) Explaining migration: A critical view, *International Social Science Journal*, Vol. 52(165), pp. 283-296.

Bermúdez Rico, Rosa E. (2010) Migración calificada e integración en las sociedades de destino, *Sociedad y Economía,* nº 19, pp. 135-150.

Bonfil Batalla, Guillermo (1991) La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas,* Vol. IV(12), pp. 165-204.

Canales, Alejandro I. (2011) Hacia una visión comprehensiva del nexo entre migración, desarrollo y derechos humanos, *Migración y desarrollo,* Vol. 9(16), pp. 43-78. En línea: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992011000100002&lng=es&tlng=es. [Consultado el 23 de octubre de 2019].

Canales Cerón, Alejandro. I y Rojas Wiesner, Martha. L (2018) *Panorama de la migración internacional en México y Centroamérica. Documento elaborado en el marco de la Reunión Regional Latinoamericana y Caribeña de Expertas y Expertos en Migración Internacional preparatoria del Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular*, Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.

Castel, Robert (1995) De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso, *Archipiélago*, nº 21, pp. 27-36. En línea: http://www.dwvalencia.com/claver/Documentos/exclusion(robert_castel).pdf. [Consultado el 5 de octubre de 2019].

Chavez, Leo R. (2017) *La amenaza latina. Construcción de inmigrantes, ciudadanos y la nación*, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte.

Clot, Jean y Martínez Velasco, Germán (2018) La «odisea» de los migrantes cubanos en América: modalidades, rutas y etapas migratorias, *Revista Pueblos y fronteras digital,* nº 13, pp. 1-27.

Cordero, Blanca L., Mezzadra, Sandro y Varela, Amarela (2019) *América Latina en movimiento. Migraciones, límites a la movilidad y sus desbordamientos*, México, Traficantes de Sueños.

Czar de Zalduendo, Susana (2010) *Integración: nociones generales. Integración económica e integración regional. Derecho de la Integración. Manual*, Buenos Aires, Editorial B de f, pp. 3-22.

Figueroa Galván, Nashyeli (2014) *Pasaportes sin fecha de vencimiento. Matrimonios entre cuban@s y mexican@s en la ciudad de Puebla. Procesos de clase, género y racialización,* Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/H. Puebla de Zaragoza.

Gallie, Duncan y Paugam, Serge (2002) *Social Precarity and Social Integration*, Bruselas, For the European Commission

Giménez, Carlos (1996) La integración de los inmigrantes y la interculturalidad, *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura,* nº 607, pp. 119-150.

Giménez, Carlos (2003) *Qué es la inmigración ¿problemas u oportunidad? ¿Cómo lograr la integración de los inmigrantes? ¿Multiculturalismo o interculturalidad?* Barcelona, Integral.

Greenman, Emilie y Xie, Yy (2006) *Is the assimilation theory dead? The effect of assimilation on adolescent well-being*, Population Studies Center Research Report 06-605. http://www.psc.isr.umich.edu/pubs/pdf/rr06-605.pdf

Ley de Migración (2019) *Última Reforma DOF*, 2019.

Martín Quijano, Magali (2005) *Migración Cuba-México*, La Habana, Centro de Estudios de Migraciones Internacionales (CEMI).

Martín Quijano, Magali (2006) *La migración irregular en Latinoamérica.* Ponencia presentada en el II Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Guadalajara, México

Martínez Pérez, Liliana (2016) *Cubanos en México. Orígenes, tipologías y trayectorias migratorias*, México, FLACSO.

Medina Audelo, Ricardo (2016) La integración sociocultural: una visión del inmigrante latinoamericano residente en Cataluña, *Polis,* Vol. 12(2), pp. 141-175. En línea: http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v12n2/1870-2333-polis-12-02-00141.pdf. [Consultado el 3 de septiembre 2019].

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España (2006) *I3 Indicadores de Integración de Inmigrantes*, Madrid, Dirección General de Integración de los Inmigrantes de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España.

Moldes-Anaya, Sergio, Jiménez Aguilar, Francisco y Jiménez Bautista, Francisco (2018) Actitudes hacia la inmigración en España a través de la Encuesta Social Europea, *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 13(1), pp. 93-119.

Navas, Marisol; Rojas, Antonio; García, María, y Pumares, Pablo (2006) Acculturation strategies and attitudes according to Relative Acculturation Extended Model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants, *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 31(1), pp. 67-86.

Portes, Alejandro (2012) *Sociología económica de las migraciones internacionales*, Madrid, Anthropos.

Portes, Alejandro (2013) *Sociología económica de las migraciones internacionales*, México, Anthropos.

Rentería Pedraza, Víctor H.; Rocha Romero, David, y Rodríguez Gutiérrez, José G. (2017) Asimilación e integración social: un estudio de caso en menores migrantes de retorno asentados en ciudades fronterizas del norte de México, *Región y Sociedad*, nº 69, pp. 5-29. En línea: http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v29n69/1870-3925-regsoc-29-69-00005.pdf. [Consultado el 24 de noviembre 2019].

Suárez Galindo, Maydel L. (2019) *Integración económica a través del comercio y la inversión extranjera directa entre México y Cuba 2001-2018* (Posgrado en Integración Económica), México, Universidad de Sonora.

Warner, Lloyd y Srole, Leo (1945) *The social systems of American ethnic groups.* En línea: http://psycnet.apa.org/psycinfo/1945-03446-000 [Consultado el 5 de octubre de 2019].

Yin, Robert K. (1994) *Case Study Research-Design and Methods, Applied Social Research Methods*, Vol. 5, Newbury Park, CA, Sage. En línea: https://books.google.com.cu/books?id=-BWea_9ZGQMwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 15/07/2019 Aceptado: 01/09/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Jara Solenzar, Dunia Eduvijes, Cordero Díaz, Blanca Laura (2019) La integración de inmigrantes y sus disputas políticas. Cubanos en Puebla, México, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 173-194.

Sobre el autor • About the Author

Dunia Eduvijes Jara Solenzar. Joven asociada de la Academia de Ciencias de Cuba en la sección de Ciencias Sociales y Humanísticas. Doctora en Ciencias Sociológicas. Ex profesora-investigadora del Centro de Estudios Comunitarios, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas (UCLV). Ha desarrollado estancias de investigación posdoctoral en el Instituto de Paz y Conflictos, Granada, España (2017) y actualmente, en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades «Alfonso Vélez Pliego» de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México (2019). Investiga en la línea de desarrollo comunitario sobre los ejes de participación social, cooperación y comunicación.

Blanca Laura Cordero Díaz. Doctora en Sociología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Conacyt, Nivel 1. Profesora investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélez Pliego de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Integrante del Cuerpo Académico de Sociología Política y Desarrollo. Integrante de la red temática Migraciones Internacionales. Frontera y Seguridad en el sur de México, Centroamérica y Caribe. Investiga en la línea de trasmigración y circuitos migratorios Puebla-Estados Unidos.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Bajen los misiles: Necesitamos un Periodismo en paz

Lower the missiles: We need a Journalism in peace

Mª. Isabel Punín
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
mipunin@utpl.edu.ec

Patricio Barrazueta
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
pabarrazueta@utpl.edu.ec

Abstract

Introduction. The article analyzes in an argumentative and journalistic way five emblematic scenes covered in photographs that marked the direction of the public opinion on reality and social conflicts as a result of the breakdown of peace processes in Syria, Venezuela and Ecuador in 2017.
Method. Take, under the figure of an individual case study, an opinion column published in the «*El Universo*» newspaper of Ecuador (April / 2017), written by Nelsa Cuberlo. This opinion column verifies how the use of a simple language can be a resource to generate a culture of peace, whose supreme objective is to rescue the human dignity. It is also an alternative response to the violence and the descontextualización of information lived every day by the mass media.
Results and conclusions. Analyzes the persuasiveness power of the photo in general and specially in photojournalism and opinion journalism, as valid but not a massive mechanisms of sensitization, justifying the importance of the journalism in the formation of a peace culture that the world needs. A valid and necessary alternative to face the crisis of the sensationalist journalism.

Keywords: Journalism; Mediation; Conflict; Peace; Image

Resumen

Introducción. El artículo analiza de manera argumental y periodística cinco escenas emblemáticas captadas en fotografías que marcaron el rumbo de la opinión sobre la realidad y conflictos sociales consecuencia de la ruptura de los procesos de paz en Siria, Venezuela y Ecuador en 2017.
Método. Toma, bajo la figura de estudio de caso individual, una columna de opinión publicada en diario *El Universo* de Ecuador (abril/2017), autoría de Nelsa Cuberlo. El artículo constata como el uso del lenguaje sencillo, puede ser un recurso para generar una cultura de paz, cuyo objetivo supremo es el rescate de la dignidad humana. Es además una respuesta alternativa ante la violencia y la descontextualización informativa que viven, a diario, los medios de comunicación.
Resultados y conclusiones. Reflexiona sobre el poder persuasivo de la fotografía, en general, y del fotoperiodismo en particular y de la opinión periodística. Se analiza como mecanismos válidos, aunque no masivos, de sensibilización, justificando así la importancia del periodismo en la formación de una cultura de paz que el mundo necesita, y que podría ser una salida válida ante la crisis del periodismo sensacionalista.

Palabras clave: Periodismo; mediación; conflicto; paz; imagen.

1. Introducción

Pese a su vocación por la información sensacional e inesperada, el Periodismo tiene una enorme responsabilidad social, que debe estar por encima de la crítica, el juzgamiento colectivo y los intereses empresariales. De allí que, el grado de transparencia informativa depende del pluralismo efectivo que exista en cada sistema mediático (Hallini y Mancini, 2008) de lo cual también depende la calidad de periodismo que reciba la audiencia.

Ahora mismo los medios de comunicación en todo el mundo y en Latinoamérica en particular están en crisis, evidencia su falta de compromiso con la audiencia y su marcado interés y compromiso con los anunciantes.

La clave del buen periodismo es, como siempre ha sido, explicar bien el mundo (Salaverría, 2018) lo que confirma su vocación de difusor de la información, que es donde también radica su poder y su conflicto.

¿Qué espera la ciudadanía de los medios? ¿Cuál es la responsabilidad social del Periodismo? ¿Pueden los medios contribuir a la consolidación de una cultura de paz?, son algunas de las interrogantes que se plantean todos los días la audiencia, pero también quienes están en los medios de comunicación.

Periodismo es una profesión de perfiles polivalentes (Masip y Micó, 2009), que trata con algunos desaciertos ir a tono con los cambios tecnológicos y las variadas exigencias de una audiencia hiperconectada (Castells, 2009). «Los periodistas han tenido que asumir tareas que tradicionalmente eran propias de otros profesionales, lo que les ha forzado a desarrollar un perfil más complejo y exigente» (Masip y Micó, 2009, p. 93), que no siempre han sido respaldado con una remuneración justa.

En esa línea, el Periodismo puede estimular «comportamientos agresivos, justificar acciones bélicas, formar estereotipos, imágenes del enemigo y demonizaciones» (Fisas, 1998, p. 71) o «despertar compasión, misericordia y caridad, estimular exigencias de actuación, cambios de políticas o romper distancias» (Fisas, 1998, p. 72).

Dos escenarios completos que evidencian una sobreabundancia de información (Keane, 2009), la verdad parece ser un bien inalcanzable que depende del enfoque periodístico. Galtung (1998) ha definido como periodismo de guerra o su contrario periodismo de paz.

Tanto el periodismo como los periodistas son los responsables del establecimiento de la agenda periodística diaria (McCombs, 2006). Se trata de una responsabilidad suprema que se magnifica en países que sufren de inseguridad, violencia colectiva y otros conflictos no armados, un proceso donde pesará su formación intelectual y ética.

La periodista mexicana Alma Estela Guillermoprieto (1949) y redactora invitada de *New Yorker,* ha recomendado una distancia considerable de los hechos, que entre otras cosas significa huir de donde está la manada con el objetivo de profundizar en la reportería. «Siempre imagine qué pensará su madre del material periodístico que va a producir. Eso significa ponerse en los zapatos de los demás» (Morelo, 2014, p. 62).

Lippman dice que, la presente crisis de la democracia occidental es antes una crisis del periodismo (2011, p. 154), dado que no existe una fabricación desinteresada de los hechos (Gomis, 1994). La libertad de expresión asoma como un ideal que depende en gran medida de la autonomía de los medios.

Aunque de manera generalizada «los medios invocan la libertad de expresión para defender la libertad de empresa; más que informar libremente, son «usados» tácticamente por los conglomerados económicos» (Avella y Rincón, 2018, p. 164) y en este conflicto de

intereses la formación especializada de periodista para la defensa de la paz, parece no ser prioritaria.

El periodismo puede «despertar compasión, misericordia y caridad, estimular exigencias de actuación, cambios de políticas o romper distancias» (Fisas, 1998, p. 72) si lo logra, pasa de ser una profesión, a un servicio y bien público, generador de educación y de paz.

«Es el deber de los hombres justos hacer la guerra a todos los privilegios inmerecidos, pero no hay que olvidar que esto es una guerra sin fin» (Primo Levi, 2018), pero no siempre los seres humanos tienen los mismos intereses y persiguen los mismos fines.

El periodismo de paz es una especialización relativamente nueva, data de la década del 70 del siglo XX, y se ha alimentado de manera natural del análisis de los procesos de cobertura mediática de conflictos (Galtung, 1967). Aunque en la cotidianidad y en la Teoría del Periodismo las malas noticias son buenas noticias para el periodismo, su negocio ha estado por años en la espectacularización del hecho informativo, proceso en el cual sobresalen las miserias humanas.

Este artículo se centra en demostrar como una columna de opinión puede motivar la compasión ante el ser humano que desprotegido se enfrenta a los poderes establecidos, como un acto supremo de rebeldía contra el sistema establecido. Como un texto puede conectar realidades distintas geográficamente hablando, pero con dolores compartidos entre ellos la injusticia social, la pobreza y la carencia de oportunidades, que no siempre son abordas por el periodismo con profundidad y exactitud.

Este trabajo de corte empírico-argumental inicia con una serie de reflexiones deontológicas sobre del Periodismo, entendida también como el deber ser del Periodismo.

> Un verdadero periodista debe poner rigurosidad, sensibilidad y solidaridad en cada texto que produzca. Rigurosidad porque es el mínimo común denominador del cronista. Es la condición básica...La sensibilidad tiene que ver con la posibilidad de conmoverse con esa realidad que se registra y –después- mediante el buen uso del lenguaje conmover al lector. Sacudirlo con lo que estamos contando.... Y finalmente, la solidaridad. Es la ética periodística de la que tanto se habla llevada a su máxima expresión (...) (Leuco, 2014, p. 1).

Se refiere a la calidad de la crítica periodística, como parte de los recursos periodísticos, catalogada además como un instrumento para orientar a la opinión pública a favor de la racionalidad. La racionalidad que puede iniciar con un proceso de persuasión, en el cual debe primar la condición intelectual del periodista.

La rigurosidad en Ecuador es un recurso de escasa valoración por parte de los consumidores de productos periodísticos, pero no por ello, no deja de ser parte de las responsabilidades imprescindibles de la profesión.

El proceso de persuasión, que cumple el Periodismo, es complejo y debe estar marcado por razones y argumentos verdaderos, o en el peor de los casos a acercamiento a la realidad social. Es decir, se distancia del *doxa* para profundizar en la *episteme*. Una de las características indispensables del columnista es ser un escritor mesurado de la coyuntura informativa, es también una estrategia que le permite competir con otros medios cuyas rutinas de producción son mucho más ágiles. Incluso debatir con medios de comunicación y con personas que defienden otras alternativas ideológico – políticas.

Esta lógica mediática representa un cisma para el periodismo con un efecto directo en la calidad que sobrepasa la formación de los periodistas. En un siglo se ha pasado de un

escenario marcado por la escasez a otro caracterizado por la abundancia, e incluso la sobrecarga, informativa (Keane, 2009).

De allí que, el Periodismo requiere un compromiso con la verdad, con lo cual pasa a ser considerado un bien público y como tal un servicio social. Hay que tener cuidado con la fabricación interesada de los hechos (Gomis, 1994) ya comentada, la supremacía de los intereses de la empresa periodística, en general, y del periodista, en particular.

Por otro lado, está la sensibilización vía periodística requiere en primera instancia, un trabajo intelectual marcado por un saber prudencial (Galdón, 2006), es decir la «lucidez incansable en el trabajo de análisis y búsqueda de mediaciones, frente al simplismo que cree basta la buena voluntad» (Alemany, 2000, p. 15) de las fuentes y de los intereses de los países en conflicto.

Este trabajo abona a líneas de investigación e investigaciones previas relacionadas con el contenido y la función de los textos periodísticos (Arroyave, 2004), las implicaciones éticas de la profesión (Restrepo, 2004), el sensacionalismo en el periodismo (Tortosa, 2003, Hallin, 2000) y, por último, y no menos importante, los relacionados con la cultura de paz (Ganhdi, 1988, Galtung, 1967) y los sub-conceptos derivado de ella como: la paz, cultura/positiva (Galtung, 2003), la paz imperfecta (Muñoz, 2001), la paz neutra (Jiménez, 2014), escasamente difundida en las aulas en las cuales se forman los periodistas/comunicadores sociales.

2. Metodología

El análisis argumental y periodístico del artículo se fundamenta en dos instrumentos de orden periodístico textuales e icónicos (texto y fotografías), y como tal de naturaleza cualitativa. Estos instrumentos además forman parte de la trilogía de la historia humana conformada por: paz-violencia-humanidad (Galtung, 1998).

El primer instrumento, es el texto de una columna de opinión[1], atribuida a la periodista y activista por la Paz y candidata al premio Nobel por la Paz (2005) Nelsa Cuberlo Cora (1941) y que fuera publicada en diario *El Universo*,[2] el pasado 26 de abril del 2017.

En este artículo resalta el uso del lenguaje periodístico, las funciones metalingüísticas, apelativas y estéticas para explicar la coyuntura de orden mundial. El papel del discurso como práctica social es importante, a través de él se influye en la forma de adquirir, aprender o modificar ideologías en la sociedad (Van Dijk, 2001).

Se fundamenta en la descripción y valoración de imágenes (foto impacto) que han dado la vuelta al mundo, relacionadas con la crisis política y social en Siria, y en dos países latinoamericanos Venezuela y Ecuador, que en su conjunto revelan parte de los conflictos de la sociedad mundial y que, si bien no son del todo nuevos, son suficientes para estudiar las relaciones entre el poder y el pueblo.

Es predecible que también estas confrontaciones se repitan, dejándonos marcados claros recuerdos. «Allí donde la realidad se transforma en simples imágenes, las simples imágenes se transforman en realidad» (Debord, 2012).

1. En el siguiente link podrá encontrar el artículo completo https://www.eluniverso.com/opinion/2017/04/26/nota/6154777/imagenes-emblematicas

2. Diario *El Universo*, es uno de los diarios más antiguos del país (1921), se imprime en la ciudad de Guayaquil y se considera uno de los diarios más importantes del país. Ha logrado consolidar un equipo de columnistas que aportan sólidamente la formación cultura del lector.

Un segundo instrumento está conformado por las fotografías, relacionadas con la temática de la columna, que desde el ámbito del fotoperiodismo invitan a un proceso de sensibilización. ¿Qué puede hacer la fotografía por la paz? es una de las preguntas pertinentes, sino mostrar la realidad de las víctimas.

Gervasio Sánchez (1954), periodista y cronista de conflictos sostiene que «veces somos incapaces de ver las realidades más próximas, aunque nos estén estallando en la cara. Podría haberse colocado del lado de los grandes, pero prefirió dar voz a las víctimas» (Díaz-Guardiola, 2012) aunque esto no será suficiente para salvar al mundo, es parte de la responsabilidad periodística.

La fotografía siempre ha estado allí para documentar las tragedias de la humanidad. Sontag (2010, p. 51) indica que «la iconografía del sufrimiento es de antiguo linaje»; mucho más si se trata de la fotografía como documento que se jacta de ser fidedigno y real; se considera aún más cuando se la usa como instrumento de denuncia social que en los casos aquí estudiados son obligación e interés de los medios.

El estudio de las imágenes pasa de los detalles técnico – compositivos para concentrarse en el mensaje; el punctum de una foto ese azar que en ella *me despunta*[3] (pero también [...] punza) (Barthes, 2009, p. 59). Estudiar los significados de la fotografía abarca el retrato, la referencia y la representación (Roig y Bengoetxea, 2016) y en ella, muchas de las veces el dolor y la impotencia, tal como evidencian los casos en estudio.

El análisis está dividido en seis micro ensayos (Cfr: Cuberlo, 2017), complementados por cinco de fotografías, en las cuales se evidencia la coyuntura que enfrente a la política con la protesta social de los países involucrados y el rol del periodísmo como testigo de la resistencia de los ciudadanos que, a veces pacífica y a veces no, es la voz de los que no ostentan ningún poder.

En otras palabras, los protagonistas de las noticias sin nombre, los marginados de todo. Tras el conflicto social y las luchas de los poderes establecidos son hombres y mujeres a los que el poeta uruguayo Eduardo Galeano (1989) llamo: Los nadies.

> *Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.*
> *Que no son seres humanos, sino recursos humanos.*
> *Que no tiene cara, sino brazos.*
> *Que no tiene nombre, sino número.*
> *Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.*
> *Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.*

3. Más Periodismo, menos ofensas, menos amenazas

Cita Textual 1. (Cuberlo, 2017):

> *Los últimos días, imágenes emblemáticas se han quedado grabadas a fuego en el interior de millones de seres humanos y desde allí pugnan por producir el fruto que en sus entrañas llevan. Son más revolucionarias que muchos discursos, producen toma de conciencia masiva y profunda.*
>
> *Un fotógrafo periodista en Siria corre bajo las balas queriendo salvar a un niño que muere en sus brazos. No hay palabras que puedan expresar la indignación que produce el abismo de la maldad y la*

3. Cursivas del autor.

bondad humana. En el mundo hipercomunicado que vivimos, la capacidad de asombro y de silencio son comportamientos que debemos educar. Tememos al silencio y al sufrimiento como tememos a la libertad.

Si, como propone Barthes (2009, p. 12) «la foto, además de ser un producto y un medio, es también un objeto, dotado de una autonomía estructural», el estudio de ellas se torna obligatorio para obtener una perspectiva completa y analítica del entorno.

La primera referencia del texto de Cuberlo es para el periodista que ha llegado a ser considerado un héroe: Abd Alkader Habak, cuya vida cambió el 15 de abril de 2017, al convertirse en el símbolo de la tragedia en Siria, mientras cumplía con su trabajo, pero que también representa la influencia mediática en la propaganda de guerra (Tortosa, 2003) que está en todos los medios de comunicación.

Es también una pieza viral parte del periodismo sensacionalista, que en palabras de O. Rincón tiene tres pilares fundamentales: sangre, compasión y entretenimiento (2010). Elementos que gustan, cautivan y atraen a la audiencia.

> Ese sábado, el reportero gráfico se encontraba en Alepo, ciudad en la que un atentado suicida con un coche bomba cobró la vida de al menos a 126 personas, 60 de ellos niños. Abd Alkader Habak, que trabajaba en la zona, pero ese día distribuía alimento a los menores, no dudó en correr segundos después de la explosión hacia las víctimas para ayudarlas (Alto Nivel, 2017).

En la actualidad, como nunca antes, los atentados están dejando imágenes que se hacen virales tan pronto como el humo se disipa; pero en este caso la imagen es virtualmente una instantánea en vivo. La acción es explícita: el hombre corre cargando al niño mientras sujeta su cámara. Acaba con la dialéctica profesional tantas veces criticada entre accionar el obturador, por un lado, e intervenir por otro. Esta vez gana la batalla la acción directa a favor de las víctimas. El testimonio posterior del fotógrafo fue potente y simple:

> Miré su cara y pude ver que estaba respirando. Lo recogí del suelo y empecé a correr hacia la ambulancia. No sé lo que ocurrió con el niño, pero lo puse en una ambulancia y lo llevaron a uno de los hospitales que se encuentran dentro de la zona rebelde (Alkader, 2017).

La siguiente foto dio la vuelta al mundo, para este trabajo ha sido tomada de la cuenta de *Twitter* el propio periodista.

Imagen 1: Lo humano sobre el periodismo



Fuente: Cuenta de twitter @AbdHabak (10-10- 2017)

¿Qué resaltamos? El valor del ser humano, la defensa de la vida, más allá de las obligaciones del Periodismo y la enorme posibilidad de perder una buena imagen, se trata de un conflicto profesional y moral. Las posibilidades apuntan a que el fotógrafo podría haber captado fotos impactantes y ganar algo de dinero por ellas; pero no lo hace. Prefiere actuar por otras personas y no a favor propio.

Siria parece muy lejana, pero es una tragedia a la que muy pocos quieren volver sus ojos. Se trata de un análisis general de la realidad y las diferentes facetas de la violencia, que tomando como referencia el triángulo de violencia propuesto por J. Galtung (1985) es directa contra el pueblo Sirio, es estructural por que evidencia un conflicto religioso y político, y es cultural porque nos permite identificar al oprimido y al opresor. Todo esto formando parte del horror mediático.

Pese a la dureza de la escena, no se trata de un acontecimiento inédito, dos años antes Nilüfer Demir hizo la foto del niño ahogado en las playas de Bodrum (Turkía). La fotógrafa de la agencia Dogan reportaba el hallazgo de cadáveres de civiles sirios que intentaban llegar a Europa en improvisadas embarcaciones. La instantánea inmediatamente dio la vuelta al mundo. El impacto se concentró en la figura del niño que ocultaba su rostro, pero denunciaba la crueldad de las consecuencias de la Guerra. Pese a las limitaciones impuestas por la agencia, Demir fue entrevistada por varios medios y dijo sentirse afectada por la imagen «Antes de apretar el botón, sentí un gran dolor y tristeza. Después, que teníamos que mostrar su drama. Mi trabajo es sacar buenas fotos y hacerlo lo mejor que pueda» (Irirarte, 2015).

El sentido humano y el amor por la propia vida se impone a la obligación de registrar la tragedia, que obliga al periodista abandonar su misión y condición profesional, para dejar actuar libre al ser humano.

Aunque los sentimientos de pesar aquejan al periodista, debe hacer su trabajo para mostrar al mundo los horrores que se viven en otras latitudes, desde las guerras hasta las hambrunas como la retratada por Caputo (1995) en Somalia:

> El peligro de interponer una cámara entre tu rostro y el de las personas que fotografías es que se convierte en un escudo. A veces es necesario, sobre todo en una situación como la del cuerno de África donde lo que retratas es horrible y deprimente. Hubo varios momentos que no podía continuar. Tenía que dejar la cámara. Me afectaban demasiado las emociones y la tragedia. Creo que, si hubiera sido capaz de continuar con mi trabajo, de seguir haciendo fotografías sintiéndome de ese modo, entonces hubiera dejado de ser humano
>
> Varios son los elementos que en esta imagen conforman el corpus de la imagen. Por supuesto sobresale el fotógrafo que corre fuera de la escena, pero de inmediato nos desviamos al fuego que es considerado un elemento purificador, pero esta vez, junto con el humo negro, se convierte en destructor absoluto.
>
> Pasamos luego a los restos del coche. Son las latas retorcidas las que delatan la interrupción del camino junto con la presencia de la muerte, como evidencias tangibles de la paz abruptamente perdida. Vemos como las palmeras de fondo que casi pasan desapercibidas refuerzan el concepto de destrucción. Ellas guían la mirada al que tal vez es el elemento más inquietante: un bulto que parece un cadáver humano. Las dicotomías que genera esta parte de la imagen son también desgarradoras. No saber a ciencia cierta lo que se presenta ante la mirada es el recuerdo más pesimista de la caverna de Platón, volviéndonos siervos encadenados a una realidad perversa que manipula los sentidos.

Finalmente, los escombros esparcidos en todo el piso dejan el mensaje claro. Se ha impuesto la muerte sobre la vida. Cada elemento de la imagen constituye parte fundamental de un todo. Es imposible aislarlas como signos individuales; pero conforman el discurso de la foto. El conflicto en Siria ha tomado demasiadas vidas; se ha vuelto cotidiano pese a la desnaturalización de su atrocidad.

4. La paz no debería tener fronteras

Cita Textual 2. (Cuberlo, 2017)

> *En Venezuela, un hombre desnudo avanza hacia los tanques. No lo protege nada, solo su lucha, y quizás espera que ese otro ser humano, que se parapeta en la tanqueta y que le dispara perdigones, hiere su cuerpo, pero no su dignidad, cambie. En las imágenes tapan sus órganos sexuales como si estos fueran vergonzosos, cuando la vergüenza está en que atropellen al pueblo, lo hieran y lo maten.*

Esta imagen tiene la capacidad de conjugar la vergüenza, el poder, la censura, la prepotencia junto con el espíritu de nacionalidad y el heroísmo.

Un hombre desnudo. En una soledad absoluta e infinita, luchando por su país, que lo convierte en nuestro. Hemos dejado Siria distante, desconocida, para ubicarnos en Venezuela, cercana, quizá más fraterna, y su legado socialista. La ruta planteada desde lo general, para llegar a lo particular y cercano, figuras emblemáticas que el mundo debe ver.

Su desnudez es también un mensaje directo a la tiranía que impone la sociedad del consumo, que también y de variadas formas «emite alegres mensajes de muerte» (Alemany, 2000, p. 427). Es también una forma de conectarse con el público «La apetencia por las imágenes que muestran cuerpos dolientes es casi tan viva como el deseo por las que muestran cuerpos desnudos» (Sontag, 2010) y explicar la confrontación de los poderes.

La instantánea entrega algo más al mundo de habla hispana: El carro policial lleva bien grabado el mensaje la Policía Nacional Bolivariana «Orden Público» (Aunque la frase se muestra incompleta en la fotografía, deja ver claramente la misión que deben cumplir los uniformados). Un orden inexistente creado por los conflictos sociales derivados de la desigualdad y la pobreza ya no sólo económica; sino ideológica.

Todos los elementos se armonizan para denunciar la lucha de un hombre desnudo y famélico que enfrenta, con una biblia (no reconocible sino en otros fotogramas de la misma secuencia) en su mano derecha, a un poder armado, protegido por escudos y equipado con armas letales y no letales. La fotografía se remarca además por la ubicación del hombre con sus dos brazos abiertos, dando como resultado una imitación de la cruz para los católicos; es decir, sacrificio e indefensión; casi al igual que Kim Phuc (Ut, 1973). Pero al mismo tiempo obliga a entender que enseña sus genitales a los miembros de la guardia policial; gesto de insulto a los gendarmes. Lo que queda claro es la tensión entre los hombres que claramente representan dos ideas diferentes de un mismo pueblo que lucha por conseguir una vida digna.

Imagen 2: Sin armas y con argumentos



Fuente: Diario El Universo (20-04-2017)

El cuerpo de un hombre, de frente a la represión armada, que representa también en palabras de Johan Galtung, el equilibrio de fuerzas, que es un factor consonante en el camino para la paz. El limitado equipaje que puede llevar en el bolso de mano deja presuponer que tampoco posee ropajes que lo cubran luego de su protesta. Así nos hace pensar que su desnudez no es temporal. En palabras de Salkeld (2014) «Sacar una fotografía es una manera de dar significado». Esta imagen de AFP genera mucho más de un simple significado: por un lado, el poder y la represión, por otro, el llamado nudista para disminuir las protestas.

Cita Textual 3. (Cuberlo, 2017)

> *También en Venezuela. Una mujer mayor camina al costado de un tanque que atropella personas y hace correr a todos por el miedo. Se para adelante envuelta en la bandera de su país, mira a los enjaulados en el vehículo cubierto de rejas por el que vomitan balas y gases. El tanque la empuja, le lanza bombas lacrimógenas, ella se tapa la cara y sigue parada delante de ellos. O la trituran o se detienen. Impresionante. Está dispuesta a pagar con su vida el costo de ver a su país libre. No pide clemencia. Resiste, aguanta, se afirma. No hay mayor libertad que haberle perdido el miedo a los golpes y a la muerte»*

Seguimos en Venezuela con una segunda figura de la resistencia de un país que se encuentra luchando por su libertad. Es una mujer, potencialmente una madre, podría ser cualquiera de nosotros madre, amiga, hija, vecina, o vecina de un amigo. Otra vez el ser humano se resiste ante la injusticia.

Imagen 3: con la bandera a la espalda



Fuente: http://www.elnuevoherald.com/noticias/ (25-08-2017)

En una imagen perfectamente centrada se evidencia el desequilibrio marcadísimo: Una mujer desarmada reta a un carro blindado dándole la espalda. El riesgo es evidente. La mujer lleva la bandera de su país como un superhéroe llevaría una capa. La bandera se convierte en el símbolo perfecto del patriotismo / heroicidad. En sus manos destaca el pañuelo blanco con el enjuga las lágrimas vertidas no sólo por el gas; sino por su país, como un elemento tangible de dolor.

Marzal (2008) indica que los medios de comunicación incorporan fotos «por su cualidad de autentificar hechos informativos». Esta foto recoge esa parte de la realidad venezolana como un hecho informativo que trata de descomplejizar, pero no se logra. No se puede simplificar esa realidad; y, por el contrario se remarca la debilidad de ambos lados del conflicto: por un lado una mujer desarmada; por el otro, la debilidad de criterio de los militares y policías que deben seguir órdenes sin cuestionar.

El fondo desenfocado parapeta la fortaleza de la mujer dejando entrever un cerco con varios uniformados tras él. Además, otro camión de seguridad y dos personas uniformadas, aparentemente listas para actuar cuando sea necesario. Como la suerte está a favor del fotógrafo, no es la excepción, la luz del medio día llena el capó y el techo de la tanqueta con armas y deja en sombra el cuerpo de la mujer.

Ella parece no conocer la sentencia popular del pueblo colombiano «Nunca se interponga en la carrera de un militar, si quiere permanecer vivo» (Gómez y Velásquez *et al.*, 2003, p. 15). Esta imagen casi de inmediato se hizo viral. Pero al mismo tiempo es un recalentado de la imagen lograda simultáneamente por Charlie Cole, Arthur Tsang Hin Wah, Jeff Widener, Stuart Franklin y Terril Jones el 4 de junio de 1989 en la plaza Tiananmen, China. El hombre sin armas toma el control de una fila de tanques. Ahora es una mujer la que con nada más que su valentía frena el avance de las fuerzas armadas. Poco o nada se conoce del destino de la mujer. Tal vez las fuerzas policiales la callaron, pero su imagen hablará por siempre.

5. ¿Hay una reserva moral en el mundo?

Cita Textual 4. (Cuberlo, 2017)

> *En Quito, los nueve miembros de la Comisión Anticorrupción, personas venerables que hicieron un trabajo de investigación serio y documentado, fueron llevados a juicio por el delito de calumnia contra el contralor general del Estado, Mg. Carlos Pólit, porque denunciaron a varios funcionarios, entre ellos a Pólit, por el presunto sobreprecio en la compra del terreno para la Refinería del Pacífico.*

Se trata ya de un análisis particular, propio de nuestra realidad, pero siempre conservando el ángulo de poder, su fuerza, pero también su prepotencia. Su objetivo hacer conciencia que sus actuaciones no están bien. Pese a todo el oscuro panorama no podemos perder la ilusión, la esperanza que las cosas cambien y que la justicia haga su papel.

Imagen 4: Miembros de Comisión anti corrupción



«Utilizamos fotografías para representar nuestra identidad; una identidad que puede ser construida conscientemente» (Short, 2013, p. 12). Al menos en este caso tratar de aferrarnos a una identidad nacional que refleje el trabajo honesto y el compromiso con la ética. Esta foto presenta a los miembros de la comisión anticorrupción. Pese a la temeridad del juicio impuesto se muestran unos sonrientes y otros relajados. Los integrantes de la comisión, entre 71 y 99 años, no se amilanan ante la posible condena por calumnia que se les puede imponer (de seis meses a dos años además de una multa de cien mil dólares cada uno). A simple vista parece una foto común, poco digna de un diario de circulación nacional, no obstante, lo que la hace realmente importante es el segundo plano; allí se hace difícil contar la cantidad de personas que respaldan el accionar de la Comisión. La presencia de los medios de comunicación que asisten al evento es apenas perceptible en los trípodes, pero no por ello deja de ser de vital importancia.

La contundencia de la fotografía no radica en su composición, en los colores, ni tan siquiera en los documentos que reposan sobre el escritorio. Apenas visible en el extremo derecho Isabel Robalino en su silla de ruedas muestra la tranquilidad de una pionera en los estudios y en la política del país y a quien los años le dieron la prudencia de saberse ejemplar. Si, como sostiene Ribalta (2004, p. 40) «La cámara sirve para naturalizar ideo-

lógicamente el ojo del observador», estamos ante la imagen perfecta para una lección de ética y moral.

En esta imagen no resalta el cómo se muestra; sino el qué es mostrado: la tranquilidad de los miembros registrada en las sonrisas que mantienen frente a las acusaciones ilegítimas.

Cita textual 5. (Cuberlo, 2017)

«Varios de los comisionados son personas mayores, pero eso no es lo más importante. Lo importante es lo que investigaron y sus conclusiones. Y por eso los admiramos. Son capaces de enfrentar el poder, denunciarlo y mantenerse firmes ante él, aunque pretendan triturarlos como a la señora que enfrentó los tanques. La imagen de Isabel Robalino, de 99 años, representa simbólicamente a toda la Comisión. En su lucidez, con sus brillantes ojos negros, pequeños y escrutadores, pidiendo que la metan presa hasta los 101 años si así lo deciden, sobrepasa y supera cualquier explicación. Recorrió el mundo que en medio de los rumores de guerra de las grandes potencias contempla cómo se ejerce la justicia en un pequeño país desconocido para muchos, que se hace presente en el concierto mundial por la aberración de sus juicios y la valentía de sus mayores».

Imagen 5: Isabel Robalino: Un ejemplo para todos



Fuente: Diario *El Comercio* (04-03- 2017)

No podemos perder la esperanza en medio de los cientos de casos de corrupción. No podemos dejar que la justicia pierda su norte, en definitiva. La esperanza se podría centran en la lucha de esta mujer, que exactamente como sucede en Siria o en Venezuela, que se resiste y se enfrenta.

Es nuevamente Isabel Robalino (99 años) la protagonista. Serena y segura de sí misma no siente ningún temor ante lo que predice será una sentencia injusta. El detalle de la instantánea está desenfocado; consiste en el teléfono móvil que se acerca a Robalino para grabar su testimonio, propio de las rutinas periodísticas actuales. Sin duda, las palabras que está a punto de mencionar formarán parte de la historia de la nación, pero que al ser recogidas por el periodismo no tendrán el impacto mayor de un día.

El encuadre no excluye sus manos juntas, pero en no en actitud de plegaria sino en pose de catedrática, que está dispuesta a rendir cuentas al mundo y en ese caso a los medios.

Para Costa (2008), «la imagen pertenece al mismo tiempo al mundo de las cosas y al mundo de los símbolos». Nunca mejor expresado que en esta imagen. Una anciana, una

mujer, por fortuna que representa lucha, esfuerzo, respeto a la academia y un modelo de paz digno de seguir.

Cita textual 6. (Cuberlo, 2017) Para cerrar, una sentencia:

> Ningún «perdón» posterior a la condena, sugerido por el presidente electo recordando a los emperadores romanos que con el pulgar hacia arriba o hacia abajo decidían la vida de sus súbditos, borra lo que la imagen transmitió sobre cómo funciona la justicia en el Ecuador. Y esa evidencia es germen de muchos despertares.

6. Conclusiones

La foto de prensa trasciende el simple hecho de ser corroboradora de los hechos o simple testimonio, más allá de su aporte gráfico en los medios, ayuda a la consolidación de una idea de la realidad. En los casos ahora estudiados la imagen se convierte en objeto de semiótico de análisis al tiempo que es reflejo del entramado social, que forman parte también de la agenda mediática mundial, que merecen un tratamiento mucho más profundo y contextual de parte del periodismo, en general.

En todos los casos, gracias a la rapidez digital, hay más de una fotografía entre las cuales seleccionar. Los editores tienen poco tiempo para dedicar al estudio de cada una de ellas y finalmente deciden publicar una que realmente funcione, generalmente, la que causa más emoción.

Como se sabe las emociones pueden ser positivas o negativas. En este caso en particular, sin ser el objetivo principal, las imágenes acompañadas de la narración textual están fomentado la solidaridad, ante una crisis que, pese a su diversidad, es una evidencia de la inequidad y la carencia de oportunidad, que está dividiendo al mundo.

En el artículo analizado se evidencia como el periodismo puede evidenciar una realidad violenta como un mecanismo válido para despertar compasión y solidaridad, permitiendo al periodismo cumplir con una función social y alejarse del sensacionalismo y fomentar la cultura de paz que necesita y merece todo el mundo. En consonancia con la ilusión de los autores que el mundo independientemente de sus creencias e intereses «haga las paces» consigo mismo y con su entorno próximo.

7. Bibliografía:

Alemany, Jesús María (2000) Mecanismos de justificación de la violencia y cultura de paz, *Revista de Fomento Social,* No. 219 (julio-septiembre). Edición Electrónica [En línea]. España. https://lux.leuphana.de/vufind/Record/597285039 [Consultado 13 de enero del 2019].

Alkader, Abd (2017) El Español. España. Recuperado de: https://www.elespanol.com/social/20170417/209229138_0.html

Alto nivel (2017) El fotógrafo que se convirtió en el símbolo de la tragedia en Siria, Edición Electrónica [En línea]. México, https://www.altonivel.com.mx/actualidad/internacional/el-fotografo-que-se-convirtio-en-el-simbolo-de-la-tragedia-en-siria/ [Consultado 10 de mayo del 2019].

Avella, Estefanía y Rincón (2018) El poder mediático sobre el poder, *Nueva Sociedad*, nº 276, Julio-Agosto, 2018. Edición Electrónica [En línea]. Argentina, mayo del 2019, https://

nuso.org/articulo/el-poder-mediatico-sobre-el-poder/ [Consultado 19 de mayo del 2019].
Arroyave, Jesús y Blanco, Iscar (2004) Cómo perciben los periodistas su profesión: entre el agotamiento y la fascinación, *Investigación y Desarrollo*, Vol. 13(2), pp. 364-389.
Barthes, Roland (2009) *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona, Paidós.
Castells Manuel (2009) *Rise of the Network Society*, Londres, Wiley Blackwell.
Costa, Joan (2008) *La fotografía Creativa*, México, Trillas.
Debord, Guy (1992*) La sociedad del espectáculo*, Paris, Gallimard.
Díaz-Guardiola (2012) Gervacio Sánchez: La autocrítica debe ser la base del periodismo. Edición Electrónica [En línea]. España. Julio del 2019. http://www.ieturolenses.org/revista_turia/index.php/actualidad_turia/gervasio-sanchez-la-autocritica-debe-ser-la-base-del-periodismo [Consultado 22 de junio del 2019].
Fisas, Vicenç (1998) *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria.
Galdón, Gabriel (2006) De la objetividad a la prudencia. Hacia un paradigma informativo humanista, Estudio. Comunicación y Hombre, nº 2. Edición Electrónica [En línea]. España. http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/825/De%20la%20objetividad%20a%20la%20prudencia..pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consultado 01 de enero del 2019].
Gandhi, Mahatma (1988) *Todos los hombres son hermanos*, Madrid, Atenas.
Galtung, Johan (1967) *Teorías para la Paz*, Oslo, International Peace Research Institute, pp. 12-15.
Galtung, Johan (1985) *La transformación de los conflictos por medios pacíficos*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
Galtung, Johan (1998) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
Galtung, Johan (2003) *Paz por medios pacíficos*, Bilbao, Bakeaz.
Galeano, Eduardo (1989) *El libro de los abrazos*, Madrid, Siglo XX de España Editores. S.A.
Gómez, Patricia y Velásquez, Mónica (2003) *La guerra: una amenaza para la prensa,* Bogotá, Medios para la Paz.
Gomis, Lorenzo (1994) La ética y el derecho a la noticia, *Estudios de Periodística,* nº 2, Ponencias y comunicaciones del II Congreso de la Sociedad Española de Periodística, Barcelona, 1994, pp. 30-46.
Hallin, Daniel (2000) La Nota Roja: popular Journalism and the transition to democracy in Mexico. In Sparks, Colin & Tulloch, John (eds.) *Tabloid tales: Global debates and media standards*, New York, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
Hallini, Daniel y Mancini, Paola (2008) *Sistemas mediáticos comparados*, Barcelona, Hacer.
Iriarte, Daniel (2015) Cuando vi a Aylan Kurdi se me heló la sangre. *ABC*. Edición Electrónica. [En línea]. https://www.abc.es/sociedad/20150903/abci-foto-nino-turquia-201509031738.html [Consultado 18 de enero del 2019].
Jiménez Bautista, Francisco (2014) Paz neutra: Una ilustración del concepto, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 7, pp. 19-52.
Lippman, Walter (2011) *Libertad y prensa*, Madrid, Tecnos.
Keane, John (2009) *The life and death of democracy*, London, Simon and Schuster.
Marzal, Javier. (2008) *Cómo se lee una fotografía*, Madrid, Cátedra.
McCombs, Maxwell (2006) *Estableciendo la agenda,* Barcelona, Paidós.

Masip Pere y Micó Josep (2009) El periodista polivalente en el marco de la convergencia empresarial, *Quaderns del CAC*, nº 31-32 (julio 2008-junio 2009), Consejo del Audiovisual de Cataluña, pp. 91- 99.

Morelo, Ginna (2014) Pistas para narrar la paz. Periodismo en el posconflicto. Capítulo 2. Volver al reportaje, la ruta de la verdad. [En línea]. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=c1b66ad4-cc25-4eb3-0018-a8d13e36dfe6&groupId=252038 [Consultado 12 de marzo del 2019].

Muñoz, Francisco A. (ed.) (2001) *La paz imperfecta*, Granada, Editorial Universidad de Granada.

National Geographic (productor) (1995) Los fotógrafos de National Geographic. Entrevista a Robert Caputo (min. 51:46) [Archivo de video].

Van Dijk (2001) Discourse, ideology and context, *Revista Folia Linguistica*, Vol XXXV/1-2, 2001, pp. 11-40.

Primo, Levi (2018) *Si esto es un hombre*, Barcelona, Austral.

Restrepo, Javier (2004) *El zumbido y el moscardón. Taller y consultorio de ética periodística,* Buenos Aires, F.C.E.

Rincón, Omar *et al.* (2010) La *chica mala del periodismo. Crónica roja en Bolivia*, Friedrich Ebert Stiftung (FES).

Ribalta, Jorge (ed.) (2004) *Efecto Real,* Barcelona, Gustavo Gili.

Roig, Joana y Bengoetxea, Juan (2016) Representación y comprensión de la fotografía; una epistemología del mundo de Cariter Bresson, *Principia,* Vol. 20(2), pp. 215-237.

Tortosa, José M. (2003) Los medios y la guerra, *Revista de Estudios Sociales,* nº. 6, pp. 57-69.

Salkekd, Richard (2014) *Como leer una fotografía,* Barcelona, Gustavo Gili.

Salaverría, Ramón (2018) Allá donde estés, habrá noticias, *Revista Cuadernos,* nº 35, pp. 15-22.

Short, María (2013) *Contexto y narración en fotografía,* Barcelona, Gustavo Gili.

Sontag, Susan (2010) *Ante el dolor de los demás,* Barcelona, Debolsillo.

Ut, Nick (1973) *Napalm girl* [fotografía]. Recuperado de: https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/1973/37157/1/1973-Nick-Ut-SN1

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 13/06/2019 Aceptado: 16/10/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Punín, Mª. Isabel y Barrazueta, Patricio(2019) Bajen los misiles: Necesitamos un Periodismo en paz, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 195-210.

Sobre el autor • About the Author

Mª. Isabel Punín Larrea. PhD en Comunicación y Periodismo. Universidad Santiago de Compostela (España). Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador).Diplomado Superior Experto en Gestión y Calidad Universitaria. Universidad de Sevilla (España).Ex directora de la titulación de Comunicación Social, Modalidad Abierta y Modalidad Presencial de la Universidad Técnica Particular de Loja.

ORCID personal: https://orcid.org/0000-0001-5052-824X.

Perfil en google académico: https://scholar.google.es/citations?user=5rmIagQAAAAJ&hl=es

Patricio Barrazueta Molina. Candidato a doctor en Comunicación y Periodismo por la Universidad Sanatiago de Cmpostela (España)Ha ejercido la cátedra de fotoperiodismo y teoría de la imagen (modalidad de estudios abierta y a distancia) en la Universidad Técnica Particular de Loja desde del 2009.Ha dictado talleres de fotografía y fotoperiodismo en universidades y empresas privadas en varias ciudades del Ecuador.

ORCID personal: https://orcid.org/0000-0003-0987-1358

Perfil en google académico: https://scholar.google.es/citations?user=j0wbgxcAAAAJ&hl=es

Agradecimientos • acknowledgment

Este trabajo forma parte de las investigaciones desarrolladas por la línea: Comunicación, Poder y Ciudadanía en Red, adscrito al Observatorio de la Comunicación financiada por el Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Técnica Particular de Loja.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

La dimensión simbólica de la máscara zapatista

The symbolic dimension of the Zapatista mask

Flor Gómez Cortecero
Universidad de Málaga, España
florgomezcortecero@gmail.com

Francisco Javier Ruiz San Miguel
Universidad de Málaga, España
sanmiguel@uma.es

Mónica Hinojosa-Becerra
Universidad Nacional de Loja, Ecuador
monica.hinojosa@unl.edu.ec

Isidro Marín-Gutiérrez
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
imarin1@utpl.edu.ec

Abstract

The research is about press photography and the discourse it produces. The photographs that show the EZLN guerrillas with balaclavas have different functional meanings. Beyond its military security function, the anonymity of the EZLN guerrillas achieved a different reach within the collective imaginary. The balaclava became an expressive element, associated with activism and positive propaganda such as equality or freedom. The denial of identity amplified the advertising impact of the insurgent movement. We analyzed 299 photographs collected from January 4, 1994 until December 30, 1994, of which 114 are from the newspaper *El País*, 122 from *El Mundo*, and 63 from *ABC*. For this article we have analyzed the symbolic value of the balaclava and specifically of five images that we understand are relevant to the development of our argument. The balaclava is used as a form of secrecy. Using the balaclava implies a new identity, becoming a guerrilla. The civilian population makes use of the balaclava or uses handkerchiefs to hide their face in order to show empathy for the EZLN or the identification with the ideology. The most relevant conclusions are that the balaclava serves to protect the identity. In the Spanish press analyzed, the balaclava loses its association with the criminal and takes on an aspect of justice. The balaclava becomes a symbol of intergenerational equality and a propaganda force of the ideas of the EZLN.

Keywords: Mask; Chiapas; Zapatistas; EZLN; Photojournalism; War Photography; Press.

Resumen

La investigación trata sobre fotografía de prensa y los discursos que esta produce. Las fotografías que muestran a los guerrilleros del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) con pasamontañas guardan diversos significados funcionales. Más allá de su función de seguridad militar, el anonimato de los guerrilleros consiguió un alcance diferente dentro del imaginario colectivo. El pasamontañas se convirtió en un elemento expresivo, asociado al activismo y a propagandemas positivos como *la igualdad* o *la libertad*. La negación de la identidad amplificó la repercusión publicitaria del movimiento insurgente. Se analizaron 299 fotografías desde el 4 de enero de 1994 hasta el 30 de diciembre de 1994, de las cuales 114 son del diario *El País*, 122 de *El Mundo*, y 63 de *ABC*. Para este artículo hemos analizado el valor simbólico del pasamontañas y concretamente de cinco imágenes que entendemos son relevantes para el desarrollo de nuestra argumentación. El pasamontañas es utilizado como forma de clandestinidad. Utilizar el pasamontañas implica una

nueva identidad, convertirse en guerrillero. La población civil hace uso del pasamontañas o utilizar pañuelos y ocultar la cara demostró su simpatía por el EZLN o la identificación con su ideario. Las conclusiones más relevantes son que el pasamontañas sirve para proteger la identidad. En la prensa española analizada el pasamontañas pierde su asociación con lo delictivo y toma un aspecto de justicia. El pasamontañas se convierte en un símbolo de igualdad intergeneracional y de fuerza propagandística de las ideas del EZLN.

Palabras claves: máscara; Chiapas; zapatistas; ELZN; fotoperiodismo; fotografía de guerra; prensa.

1. Introducción

El fotoperiodismo hasta los años sesenta del siglo pasado no ha tenido un reconocimiento a nivel académico. Actualmente existen trabajos de investigación sobre esta temática y sobre la fotografía de prensa (Castellanos, 2003; Barrazueta, 2012).

Nuestra investigación está basada en una clasificación de fotografías publicadas en la prensa española sobre el conflicto de Chiapas de 1994. Al igual que Eduardo Rodríguez Merchán (1993) partimos de la fotografía como medio de comunicación social que, además de informar, posee la capacidad de falsear y manipular la realidad. Creemos que la fotografía es más poderoso que el texto. Para este artículo se realizó una investigación analítica y descriptiva sobre el conflicto armado sucedido en Chiapas (Estados Unidos Mexicanos) durante el año 1994 que enfrentó al grupo armado conocido como Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y al ejército mexicano. Así el 1 de enero de 1994 el EZLN tomó varios municipios de Chiapas. Su jefe, el apodado Subcomandante Marcos, solicitaba ciertas demandas a través de la «Primera Declaración de la Selva Lacandona» (Ferreyra, 2017). El objetivo de este manifiesto era derrocar el gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

El EZLN aparecía en un estado mejicano pobre, con redes caciquiles, en donde la comunidad indígena seguía siendo marginada. Un territorio rico en recursos naturales explotado por grandes corporaciones empresariales (Tejeda & Márquez, 2006). En 1994 entró en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) con Méjico, Estados Unidos y Canadá. Esto provocó el alzamiento del EZLN. Tras una lucha de 12 días encarnizados entre el ejército mejicano y el EZLN se produjo un alto el fuego para llegar a un acuerdo. Es entonces cuando comienza otro tipo de lucha, la comunicativa, para llegar a tener una empatía con la causa. Los periódicos comenzaron a ser un marco publicitario positivo para el grupo insurgente.

La prensa, estamos hablando de prensa escrita ya que era finales del siglo XX y la prensa electrónica aún no tenía fuerza, fue un espacio publicitario a favor del EZLN. La prensa internacional publicó sobre este conflicto y activó nuevos movimientos sociales a través de las redes por Europa (Leyva Solano, 1999). El EZLN conectó con audiencias mundiales con un asunto localista gracias a su imagen proyectada. Muchos reporteros viajaron al estado de Chiapas para informar sobre la lucha entre David (EZLN) y Goliat (ejército mexicano).

La prensa daba espacio para los comunicados del EZLN, los periodistas iban a las ruedas de prensa en la selva y escribían sus crónicas, todos los intelectuales apoyaban la causa indigenista. Y los fotoperiodistas difundían eficazmente el material gráfico. La fotografía siempre ha sido un medio de propaganda, y ésta un arma de guerra (Gómez, Ruiz, Hinojosa & Marín-Gutiérrez, 2017).

Alejandro Pizarroso Quintero (1993) explica que la propaganda política se basa en los mismos principios que la publicidad comercial. La propaganda política se adapta según el

contexto social y la imagen siempre está vinculado a este fenómeno. Desde tiempos de la Grecia clásica la escultura y la arquitectura hasta nuestros días con la fotografía y el video la propaganda política existe.

Creemos que las fotografías de prensa sobre los hechos bélicos producidos en Chiapas tienen una función propagandística de las ideas del EZLN. Recordemos que el EZLN fue un grupo clandestino y armado que cesó de la movilización armada en el 2006 (Pérez Ruiz, 2006). Y sobre esta hipótesis se basará nuestra investigación. Nuestra investigación trata sobre fotografía de prensa y los discursos que produce. En donde el fotoperiodista es el emisor del mensaje pero la prensa es el productor colectivo. Pero también debemos de incorporar otro actor que es el EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) como productor del espacio representativo que define la información sobre este conflicto. El EZLN se convirtió en el referente contextual del mensaje, sobre aquello que se está hablando. Se convirtió el productor del mensaje (Peytard, 1968).

Nos preguntamos varias cuestiones ¿Cuáles son los elementos de la expresión fotográfica y periodística que movilizan la función propagandística de estas fotografías? Y ¿Existió una política visual planificada por EZLN para los fotoperiodistas? La fotografía fue utilizada como unidades de significación que desarrollaron ideas comunicativas. En cuanto a la segunda pregunta entendemos que el EZLN creó imágenes para difundirlas al público elaborando escenografías sugerentes y propagandísticas. En las fotografías publicadas sobre este conflicto hubo una deliberada búsqueda de la espectacularidad a través de la expresión escénica que fueron introducidos por el propio emisor (el EZLN).

Las fotografías publicadas en la prensa española analizada beneficiaban directamente los intereses comunicacionales del EZLN. La semántica de las imágenes nace de una articulación de símbolos (la bandera, el pasamontañas, los pañuelos o la imagen de Emiliano Zapata). A través de estos elementos se vincula la ideología del mensaje a la intencionalidad e identidad del EZLN (Gómez *et al.,* 2018). El uso de propagandístico del fotoperiodismo en Chiapas durante el conflicto quedó determinado por la intención del EZLN modulando ciertos símbolos. Los lectores de los periódicos estaban ya familiarizados con las manipulaciones estatales que realizaban los gobiernos sobre la prensa (Pineda, 2006).

2. Marco Teórico

El problema de la tenencia de la tierra que existe en Chiapas proviene de principios del siglo XX. La Revolución Mexicana de inicios de siglo no profundizó en las regiones del sur de México. Mientras que en los estados del norte se acometieron cambios económicos los terratenientes de Chiapas conservaron sus privilegios y las comunidades indígenas fueron hundiéndose en la pobreza. Principalmente la oligarquía ganadera ha sido la que ha dominado el estado de Chiapas durante el siglo XX, teniendo de su lado el poder político y el manejo de la violencia de manera impune (Rus, 2012).

Hasta inicios del siglo XX la Selva Lacandona estaba únicamente poblado por grupos étnicos originarios como eran los lacandones. Posteriormente se fue poblando con colonos indígenas que esperaban prosperar en estas tierras. Esto no sucedió y la respuesta fue la revuelta zapatista de los años por las décadas de opresión y caciquismo (Trench, 2005).

En 1972 el Decreto de la Comunidad Lacandona despojó a 3.000 familias indígenas de las tierras que habían colonizado desde mediados del siglo XX de forma legítima (Fuentes Aguilar & Soto Mora, 1992). Las Cañadas de la Selva Lacandona fueron colonizadas

de forma masiva a finales de los años cincuenta con el apoyo del gobierno mexicano. La explotación principal era la ganadera frente a la agricultura y el gobierno mexicano ofrecía créditos para convertir terrenos de selva en pastizales. Etnias de campesinos choles, zoques, tzeltales o tojolabales fueron a la zona de Las Cañadas para cultivar la tierra (Legorreta, 2015).

Las familias que emigraron a Las Cañadas consiguieron los títulos de propiedad de sus tierras. Pero en 1971 el presidente Luis Echeverría les arrebató su titularidad de la tierra manteniéndoselas únicamente a los lacandones. Fue publicado en el *Diario Oficial* en 1972. Detrás de todo esto existían intereses económicos (Tello Díaz, 2013). Los lacandones y la compañía estatal Forestal de la Lancandona (COLOFASA) tenían un acuerdo de explotación de la madera. Este territorio había tenido talas abusivas por parte de empresas extranjeras en el periodo del porfiriato (1876-1911). En 1974 se celebró en San Cristóbal de las Casas el Primer Congreso Indígena de Chiapas. En este congreso se querían calmar las relaciones entre las comunidades y el gobierno (Morales, 1992).

A raíz del congreso se constituyó el proyecto Quiptic Ta Lecubtesel, que agrupaba a representantes de las comunidades y pretendía ser un instrumento oficial para resolver los problemas. 26 comunidades se resistían a abandonar las tierras que habían trabajado durante años. Pero la unión *Quiptic Ta Lecubtesel* no sólo reclamaba la regularización de la tenencia de las tierras, además exigía la eliminación de las abusivas cargas de impuestos sobre los campesinos y las multas por actividades agrarias cuyo único fin era la subsistencia (Acosta, 2003).

En 1978 la situación empeoró con una nueva resolución del presidente José López Portillo. El Decreto de la Reserva Integral de la Biosfera de los Montes Azules se sobreponía al del 1972, y restringía miles de hectáreas a un área natural protegida, lo que volvía a causar discordias entre las comunidades. Las mismas tierras estaban afectadas por decretos diferentes según intereses diferentes, pero los damnificados siempre eran los mismos. Aunque el Gobierno intentó reubicar a las familias choles y tzeltales, muchas se negaron a trasladarse a nuevos asentamientos. El decreto presidencial de 1978 encubría ganancias comerciales para grandes empresa. Las áreas que se decidió conservar fueron aquellas con menores posibilidades petroleras según los estudios de Pemex, la empresa estatal de extracción de petróleo (Kanoussi, 1998).

Agudizados los choques entre comunidades y los campesinos por las promesas incumplidas de los sucesivos Gobiernos, se creó la Unión de Uniones Ejidales y Grupos Campesinos Solidarios de Chiapas en 1980. Esta organización representaba a 12.000 familias y perseguía crear una unión de crédito para resolver los problemas de financiación y legalizar la tenencia de la tierra (Torres, 2010). En 1982 se formó la Unión de Crédito Pajal Ya Kactic a partir de las contribuciones de los campesinos. La iniciativa no tuvo el resultado esperado y la crisis en el seno de la Unión de Uniones se acentuó y algunos de sus miembros abandonaron la selva (González & Pólito, 1995).

En 1983 el general Absalón Castellanos fue elegido gobernador de Chiapas. Era un terrateniente de los más ricos del país propuesto por su formación militar para controlar la frontera sur de Guatemala y las guerrillas de Centroamérica. Durante su gobierno la militarización del estado tuvo como consecuencia un incremento de los asesinatos, encarcelamientos masivos, secuestros, torturas y desalojo de poblaciones. Las organizaciones campesinas comenzaron a flaquear por el violento cerco del gobernador (Martínez, 2007).

En ese clima de violencia extrema, representantes de la Unión de Uniones se reunieron con Absalón Castellanos y otros cargos políticos, en 1986, para exigir la regularización de los campesinos y el respeto a los derechos y la cultura de los indígenas. Se consiguió la firma de un convenio regulador y un programa de apoyo financiero. En 1988 se creó la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC) a partir de la Unión de Uniones, que ya consideraba abierta la vía legal para solucionar los problemas en la región (Gómez, 2015).

En las elecciones de 1988 Carlos Salinas de Gortari fue elegido presidente de México y Patrocinio González, del PRI (Partido Revolucionario Institucional), el cargo de gobernador del estado del Chiapas. Salinas ofreció inversiones en el territorio y dio títulos de propiedad. La ARIC estaba bien relacionada con el gobierno mexicano. Pero los problemas del campesinado no desaparecieron. En los años noventa, el Gobierno solo favorecía a la Confederación Nacional Campesina (CNC), que era un instrumento del Estado y apenas tenía presencia en la selva. Se eliminaron las ayudas y se prohibió la tala forestal lo que produjo dificultades a la población. Se creó la ANCIEZ (Alianza Nacional Campesina Independiente Emiliano Zapata) que sólo se encontraba en la región de Las Cañadas. Fue fundada en 1991 por ex-miembros de la ARIC y se oponía a las políticas del Gobierno (Harvey, 2000).

En 1992 llegaron a la selva rumores sobre reformas en el artículo 27 de la Constitución y la firma de un Tratado de Libre Comercio entre Canadá, Estado Unidos y México. Las reformas supondrían un nuevo atropello contra los derechos del campesinado, ya que daban luz verde a la comercialización de las tierras y ponían fin a su reparto. Aunque se trataba de una política de reparto agrario que nunca había sido ejecutada, pues aún existían muchos latifundios y los campesinos carecían de tierras (Harvey, 1998).

En 1993 la ARIC y la ANCIEZ eran las dos organizaciones agrarias con más presencia en la selva y se disputaban los socios en las comunidades. La ARIC rechazaba una revuelta y la ANCIEZ estaba a favor de una revolución. Antes de los ataques armados del EZLN fue asesinado un dirigente de la ANCIEZ en Altamirano y dos militares. Los simpatizantes de la ARIC abandonaron el lugar ante lo que se avecinaba (Harvey, 1994).

2.1. Las máscaras

> [...] las máscaras son un ritual recurrente en las culturas indias mexicanas precolombinas, de modo que la rebelión, el igualamiento de los rostros y la puesta en escena histórica retrospectiva actuaron al unísono en la representación teatral de la revolución más innovadora (Castells, 1998, p. 113).

No fue en el conflicto de Chiapas de 1994 la primera vez que unos insurrectos se presentaban ante la opinión pública con el rostro oculto. Pero su uso de pasamontañas y paliacates fue un aspecto al que se le sacó mucha punta (Mascarenhas, 1999). La primera de las preguntas que surgió entonces: ¿por qué aparecer enmascarados ante la opinión pública? Esta es la versión del subcomandante *Marcos* al respecto:

> No sé cuántos argumentos diferentes y contradictorios he dado sobre el uso del pasamontañas. Ahora recuerdo: el frío, la seguridad, el anti-caudillismo (paradójicamente), el homenaje al dios negro del viejo Antonio, la diferencia estética, la fealdad vergonzante. El caso es que, ahora, el pasamontañas es un símbolo de rebeldía (EZLN, 1997, p. 109).

Parece por sus palabras que la dimensión semántica que adquirió el pasamontañas fue algo imprevisto, resultado del acontecer. Pero esto no es del todo cierto. Tras los sucesos

de los primeros meses de 1994 en México, el pasamontañas pasó a convertirse en un símbolo de resistencia. Pero nos fijamos en el pasamontañas como un recurso espectacular. Es un elemento de caracterización de unos personajes que se presentan ante un público. Según la clasificación del teórico teatral Tadeus Kowzan (1969), la máscara y el vestuario son dos signos del sistema semiótico teatral que él propone. Analizamos de qué forma han servido éstos a la propaganda de la guerrilla.

La imagen del guerrillero de Chiapas se ha hecho reconocible mundialmente por el pasamontañas de borla negro, aunque las tropas bases zapatistas, integradas por el campesinado indígena más humilde, llevan en su lugar paliacates rojos. Los paliacates son pañuelos grandes confeccionados en tela estampada. Esta prenda de vestir ha permitido crear una iconografía única, la «marca zapatista». La falta de rasgos es el rasgo sobresaliente, como lo calificó el escritor Carlos Monsiváis (EZLN, 2000, p. 13).

La máscara y el vestuario del guerrillero del EZLN ayudan a construir la imagen del conflicto en los medios. El uso de la máscara buscó la singularidad. Y esto es importante en el sentido de que diferenciaba al Subcomandante *Marcos* y al mando del EZLN del resto de políticos convencionales mejicanos.

La máscara es un elemento arcaico en la historia de la escenificación. Como apunta Erika Fischer-Lichte (1999), llevar una máscara parece ser el proceso teatral básico por excelencia, pues a quien lleva una ya no se identifica con quien es realmente, sino con aquel al que quiere representar. En este mismo sentido, el lector de prensa no identifica al guerrillero de más alto rango como Rafael Guillén, sino como *Marcos* (Henck, 2018). La máscara, el vestuario, la apariencia exterior del actor, intervienen en la creación del personaje mediático, desvinculándolo completamente del común ser humano.

Algunos analistas apuntaron hacia la contradicción en el uso del pasamontañas, pues es el símbolo distintivo sobre el que se construye la identidad colectiva del EZLN pero también arrebata la identidad individual a sus portadores.

Según Erika Fischer-Lichte (1999, p. 155) sobre semiótica teatral, ésta afirma que *la máscara fija priva a su portador de esta jerarquía real; no lo deja aparecer como tal, como les parece a los otros por su posición en la sociedad, sino como alguien que no pertenece de la misma forma a la sociedad*. Y la pérdida de la identidad conlleva un sugerente misterio que se convierte en uno de los valores informativos más reclamados.

Los medios rescataron una cara romántica del enmascaramiento, pues también para ellos era así más rentable. Son muchos los que han escrito sobre la figura del Subcomandante Marcos y los guerrilleros del EZLN y lo han comparado con íconos justicieros cuyo encanto radica en una identidad secreta, como El Zorro, Supermán o Batman:

> Una de las estrategias centrales de esta escaramuza virtual fue el pasamontañas, la identidad fugada de los rebeldes, su condición de vengadores anónimos, a la manera de Batman o los encapuchados del Popol Vuh (Villoro, 1998, p. 38).
>
> Es visto por algunos como una suerte de El Zorro y Chucho el Roto, con un aura de benefactor que arriesga su vida (como efectivamente estaba sucediendo en virtud de que encabezaba a un grupo en guerra) para defender ideales sociales (Trejo Delabre, 1994, p. 68).

Todos estos símiles funcionarían en cualquier parte del mundo como estrategia de propaganda, pero especialmente en un país como México, donde hay una admiración popular por el galán disfrazado. La fortaleza de este recurso reside en la atracción sobre las emociones que suscitan ciertas fantasías culturales. La atención de la opinión pública se posa

en lo extraordinario, lo singular y lo exótico, en el sentido de desmarcar y de confirmar lo propio, y de disponer de alternativas ficticias a la vida cotidiana (Böckelmann, 1983).

En el escenario político, el líder debe adquirir una serie de atributos que le hagan conseguir el favor de su propio bando y de la opinión pública. Cada región del mundo, cada cultura o cada conflicto concreto exigirá determinadas cualidades a sus líderes, el público valora de manera positiva ciertos rasgos universales en la personalidad de los dirigentes.

Mario Herrero Arconada (1989) apunta hacia la preferencia por el líder *common man*, el hombre corriente con el que es fácil identificarse. Roger-Gerard Schwartzenberg (1978) se refiere a un ciclo cambiante de *papeles* que desempeñaría el actor político contemporáneo, que comienza con el *héroe distante* y acaba con el *líder encantador*. En el camino puede haberse quedado el *hombre común*, pues el público simpatiza con el político sencillo, pero al mismo tiempo desea una persona con cualidades excepcionales, que sobresalga de vez en cuando de la cotidianidad.

El líder del EZLN quiso ajustarse a estas directrices propagandísticas y se dejó fotografiar con actitud mansa y afable. Pero al mismo tiempo se cuidaba de no caer en la completa vulgaridad y ponía algo de distancia mediante lo enigmático y lo mítico. A esto ayudaba el uso del pasamontañas (Gómez, 2015).

3. Metodología

Comenzamos nuestra investigación realizando una búsqueda de documentación a fin de recopilar las unidades de estudio con las que trabajamos y que fue la base para la reconstrucción cronológica de los hechos. Nuestro estudio abarca desde el 1 de enero de 1994 hasta el 31 de diciembre de 1994. Se hizo necesaria una amplia búsqueda bibliográfica, abordando diferentes temáticas relacionadas con el fotoperiodismo. Incluimos en nuestra investigación herramientas cuantitativas. El análisis de contenido es una herramienta metodológica que siempre se ha estimado muy conveniente en las investigaciones de medios de comunicación de masas.

El análisis de contenido es fundamental en investigaciones de comunicación pues atiende a «fenómenos simbólicos». En la introducción a su obra sobre el análisis de contenido, el profesor Klaus Krippendorff (1990, p. 150) destaca una de las ventajas de esta metodología: *procura comprender los datos, no como un conjunto de acontecimientos físicos, sino como fenómenos simbólicos, y abordar su análisis directo. Los métodos de las ciencias naturales no se ocupan necesariamente de significados, referencias, valoraciones e intenciones.*

El análisis de contenido presta especial importancia al contexto de producción del mensaje que Laurence Bardin (1986, p. 65) resume en una serie de cuestiones básicas: *¿quién habla a quién, en qué circunstancias, cuál es el momento y lugar de la comunicación, cuáles son los acontecimientos anteriores o contemporáneos?* También Krippendorff (1990, p. 87) reseña la pertinencia de este contexto en los estudios de medios de comunicación: *Un investigador de las comunicaciones tal vez interprete el significado de un mensaje en relación con las intenciones del emisor, los efectos cognitivos o conductuales que ejerce sobre el receptor, las instituciones dentro de las cuales se produjo el intercambio o la cultura en la que desempeña el papel*. En nuestro caso nos centraremos en el uso de la máscara.

En nuestra investigación el universo de la muestra está compuesto por las fotografías del conflicto publicadas en las ediciones de los diarios españoles *El País*, *El Mundo* y *ABC*, desde el 4 de enero de 1994 hasta el 30 de diciembre de 1994. Hemos incluido en este ar-

tículo seis fotografías publicadas que entendemos son relevantes para el desarrollo de nuestra argumentación.

Se han seleccionado fotografías que acompañaban a informaciones referentes a la revuelta del EZLN, de forma parcial o total. Son un total de 299 fotografías analizadas. Consideramos que este *corpus* cumple las reglas relativas a la selección de documentos para el análisis de contenido que destaca Bardin (1986). Las fotografías analizadas en donde está el uso de máscaras son de 87 fotografías.

No se han incluido las imágenes relativas al asesinato de uno de los candidatos presidenciales mexicanos, pues no consideramos que éstas sean relevantes para la investigación, ni son consecuencia de la rebelión en el sur del país. En el año acotado para la muestra se celebraron elecciones presidenciales en México, lo cual dio lugar a informaciones sobre este proceso electoral que, a pesar de haberse vuelto más agitado de lo habitual por la presencia de la guerrilla, no estaban directamente relacionadas con el conflicto en Chiapas.

La regla de representatividad se ha tenido en cuenta a la hora de acotar el *corpus* en el tiempo y de elegir los diarios de los que extraer las fotografías. El 1 de enero de 1994 es el día en el EZLN hizo su aparición pública, y los meses sucesivos supusieron el punto álgido en cuanto a repercusión mediática para la guerrilla. *El País*, *El Mundo* y *ABC* son los periódicos más representativos del mercado nacional español en el momento de estudio, a nivel de tirada y de cobertura geográfica. El espectro de ideologías políticas se encuentra cubierto con esta elección, pues *El País* es un medio considerado de centro-izquierda, *ABC* un medio conservador, y *El Mundo* un diario cuya línea editorial tendía al centrismo, y desde un enfoque comunicativo algo más espectacularizante que los anteriores (Gómez, Ruiz & Hinojosa, 2017).

La regla de homogeneidad se relaciona reduciendo el *corpus* a imágenes de periódicos y descartando otro tipo de publicaciones como revistas o libros. Se consiguió una muestra con unidades análogas dentro de un mismo lenguaje, el del fotoperiodismo. Se sigue la regla de la pertinencia, al acotar el *corpus* a un conjunto de elementos adecuados como fuente de información, según los objetivos establecidos previamente para la investigación. El *corpus, o la muestra,* se redujeron a 299 imágenes, de las cuales 114 son extraídas del diario *El País*, 122 de *El Mundo*, y 63 de *ABC*. Algunas de estas imágenes se repiten, en el mismo diario o en otro, pero presentan diferencias por manipulaciones de la expresión, por el proceso de compaginación, o distintos pies de foto.

En la construcción de las categorías y las variables dentro de éstas, para el registro de los datos, se ha seguido el modelo que aplicó Francisco Javier Ruiz San Miguel (2002). Ruiz San Miguel abordó el estudio de estos productos comunicativos enmarcándolos en sus procesos de producción y circulación, amplias fases de investigación que abarcan complejos elementos y relaciones entre ellos. Nosotros sólo nos centraremos en las características propias de estos productos dentro de la fase de producción: los códigos en los que se asientan sus estrategias discursivas; los de su enunciación lingüística, relacionados con la naturaleza de la expresión fotográfica y el referente real; y los de su enunciación paralingüística, las relaciones de la fotografía con otros elementos en el conjunto del diseño periodístico. Los modos de acción de estos conjuntos de codificadores nos dieron algunas pistas sobre la intención del emisor y las funciones que algunos de ellos cumplen dentro del proceso comunicativo, entre ellas la propagandística.

Tomamos el modelo de análisis semiótico del mensaje propagandístico de Antonio Pineda Cachero (2006) para delimitar los «propagandemas» principales en la situación informativa estudiada.

3.1. Hipótesis y objetivos

La hipótesis general de la investigación es la demostración de que existe un discurso propagandístico profundo en las fotografías publicadas en la prensa escrita española sobre el conflicto de Chiapas de 1994. En la combinación de elementos estéticos y expresivos de la imagen está la manifestación de esa declaración ideológica o de propaganda, que sirve a una de las partes implicadas: la guerrilla EZLN.

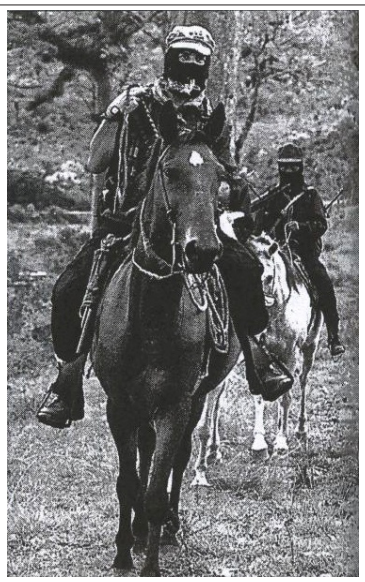
El objetivo central del presente trabajo será la identificación de este discurso propagandístico a través de elementos codificadores propios de la expresión fotográfica, poniendo especial énfasis en determinados sistemas de códigos que el lenguaje del fotoperiodismo comparte con el de las artes escénicas. El elemento codificador en nuestro caso será el pasamontañas.

Reflexionaremos en torno al emisor del mensaje e indagaremos en su responsabilidad en el proceso comunicativo. La selección, combinación y publicación de los elementos expresivos que estructuran el mensaje propagandístico es el modo por el que el emisor materializa su intención ideológica de poder y establece la relación comunicativa con el receptor (Pineda, 2006). En la introducción ya destacábamos que consideramos al EZLN director de su propia proyección en los medios, en cuanto que ha conseguido la empatía de la opinión pública mediante la creación de un universo simbólico, lleno de signos vinculados a su ideario político.

4. Resultados

Un ejemplo ilustrativo de todo esto son sus retratos ecuestres (Fotografía 1 y 2), que evocan la imagen de una guerra pretérita. No sólo le separan de la cotidianidad, sino que lo sitúan en una dimensión de fábula, de aventura.

Fotografía 1. *El Mundo*, 9 de diciembre de 1994



Así, el Subcomandante Marcos a caballo es el valiente guerrero arcaico, que luchaba cuerpo a cuerpo. La pipa también remite a lo primario, al tabaco que fumaban los indígenas caribeños del Nuevo Mundo. Puede que además a la pose intelectual.

Fotografía 2. *El País*, 3 de abril de 1994



En un principio relegamos a un segundo plano la función estratégica o militar del pasamontañas. No obstante, debemos señalar que nos parecen procedentes las reflexiones de la profesora Genoveva Flores (2008) sobre las resistencias campesinas en México y la necesaria ocultación de identidades.

Flores (2008), que ha estudiado algunos de los casos de resistencias rurales mexicanas con más resonancia, considera que el anonimato es un elemento que tiene que acompañar a este tipo de discursos, pues en la naturaleza misma de éstos está el secreto. Las rebeliones se gestan subrepticiamente, ocultándose de las elites dominantes, aunque en la vida pública los oprimidos sigan actuando con sumisión ante el sistema político. En opinión de Flores, los indígenas que pasaron a formar las filas del EZLN, a pesar de vivir aislados en las selvas y montañas de los Altos de Chiapas, nunca pudieron huir del hostigamiento de los caciques que se asentaban en estas zonas. Y por esa fuerte opresión continuada, el anonimato fue un elemento indispensable en el florecimiento del EZLN y sus posteriores actuaciones tras el estallido de la rebelión (Flores, 2008).

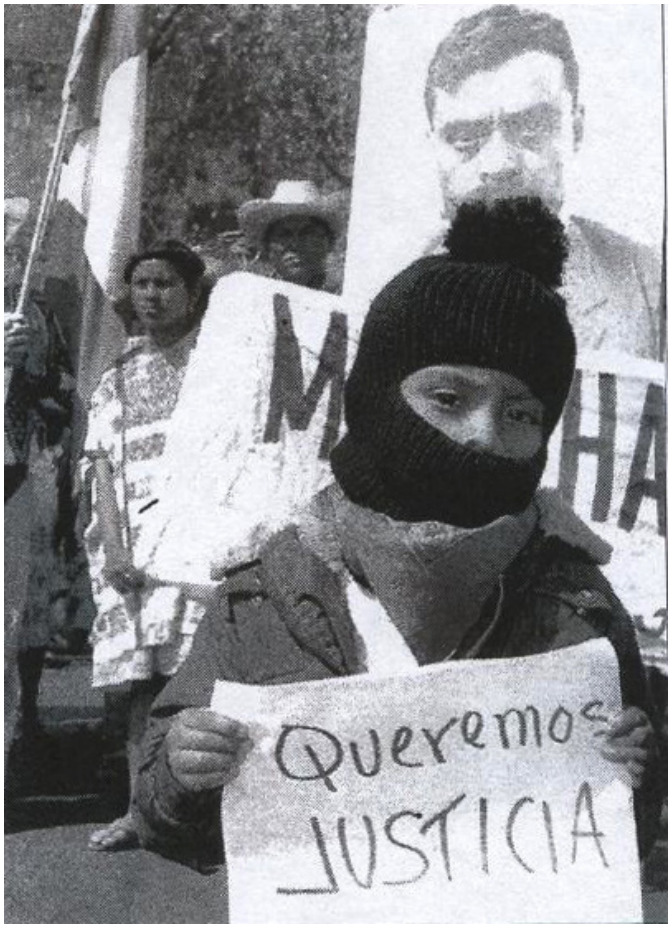
Pero el pasamontañas también tiene sus puntos negros, que parecen haber sido contrarrestados por la positiva resonancia publicitaria. Por ciertos códigos culturales relacionamos el pasamontañas con actividades delictivas (Abreu, 2005). Si el rostro y la figura hay que interpretarlos como indicadores de la posición que una persona ocupa en la sociedad y de su identidad en la misma. Entonces el pasamontañas sería un asomo de clandestinidad.

En el caso zapatista, la criminalidad connotada por el pasamontañas parece que quedó desplazada ¿Por qué? En primer lugar, porque tras las fotos de los encapuchados había una causa con la que el lector simpatizaba. En segundo lugar, porque el lector veía civiles posando con el pasamontañas, lo que la legitimaba. Ponerse el pasamontañas implica convertirse en guerrillero, una nueva identidad. Pero en las fotografías de prensa de la época encontramos situaciones en las que la población civil hace uso del accesorio para demostrar su simpatía por la guerrilla o la identificación con su ideario.

Las imágenes en las que aparecen niños con pasamontañas son las que más fuerza propagandística tienen. Fijémonos, por ejemplo, en la siguiente fotografía del niño con pasamontañas y paliacate enseñando un cartel de protesta (Fotografía 3). Es evidente que este niño no lucha en las montañas de Chiapas. Lo poco que vemos de su rostro nos hace conjeturar sobre su pertenencia al pueblo indígena, aunque lo damos por hecho considerando las otras dos personas que aparecen tras él y el titular. Su familia son civiles indígenas que apoyan la rebelión del EZLN. Esto queda patente por el mensaje del cartel que enseña, pero el pasamontañas es un recurso mucho más elocuente.

La dirección de lectura de la imagen comienza en el rostro de Emiliano Zapata en el área superior de color claro, baja hacia la máscara y después hacia el texto diegético, que refuerza toda la información visual: la protesta. La figura de Zapata también aparece en la Fotografía 6.

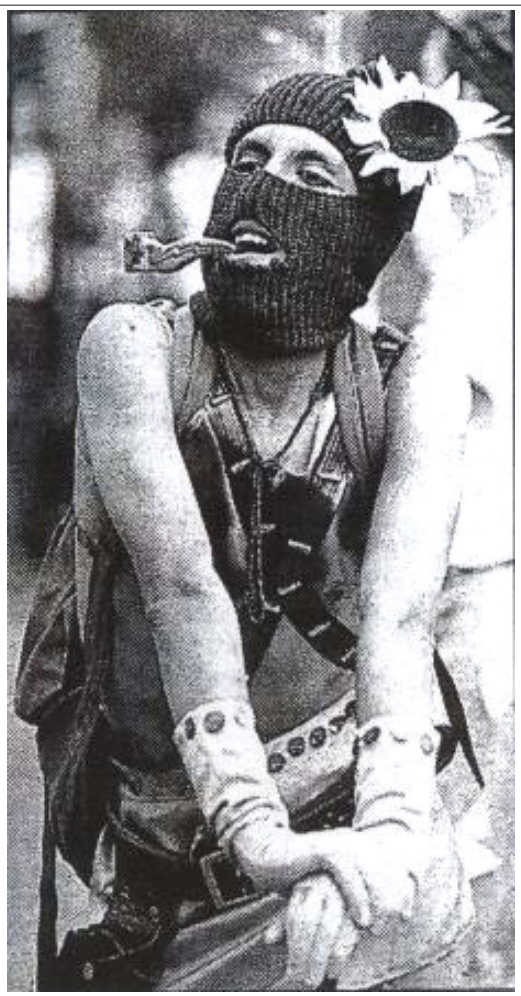
Fotografía 3. *El Mundo,* 5 de marzo de 1994



Otra imagen es la de un joven disfrazado del subcomandante y fotografiado en una marcha por la dignidad gay (Fotografía 4). Que este colectivo asociado a ideales liberales e igualitarios elija la indumentaria militar de una guerrilla para expresarse públicamente sería inquietante de no tratarse del EZLN. Aquí volvemos a encontrar la misma intención comunicativa de identificación que en la imagen del niño (Fotografía 3), aunque algunos podrían calificarla de inoportuna porque este joven no es un indígena de Chiapas. La cuestión es que él manifiesta así su aprobación hacia la causa del EZLN y la equipara a la suya propia: la lucha por el reconocimiento de los derechos de dos colectivos marginados, el

pueblo indígena y los ciudadanos *gays*. Es un buen ejemplo de cómo la imagen del Subcomandante Marcos, con sus complementos varios, terminó por adquirir unos atributos morales positivos. Si el lector de prensa observa que la indumentaria militar del ELZN se encuentra en un contexto festivo rebaja el grado de peligrosidad de esta banda armada. Todo ello gracias a una nueva ventaja propagandística sobre el otro bando.

Fotografía 4. *El País*, 21 de agosto de 1994



Otra de las imágenes muestra un numeroso grupo de personas de rasgos indígenas, con paliacates tapando su rostro y aplaudiendo algo que queda fuera de campo (Fotografía 5). No necesitamos leer el pie de foto, que explica que los presentes aplauden el discurso de un guerrillero, para identificarlos como simpatizantes del EZLN. Lo más destacado de la fotografía es el grupo de niños en primer plano. Se vuelve a utilizar a la vulnerabilidad de la infancia para llamar a las emociones. Son niños de comunidades indígenas que sufren el abandono que denuncia el EZLN. El titular del artículo que acompaña a la foto es sobre las elecciones presidenciales mexicanas. El EZLN no tuvo representación en las elecciones, pero reivindicaba unas elecciones limpias y rechazó el voto para el PRI. Como vemos, grandes propagandemas relacionados con el uso de la máscara se desprenden del mensaje informativo: desde *la valentía* y *la bondad*, hasta *la libertad* y *la unidad*.

Fotografía 5. *El País,* 23 de agosto de 1994



Fotografía 6. *El País,* 8 de diciembre de 1994.



5. Conclusiones

Como curiosidad nos gustaría señalar que en el levantamiento zapatista fue la primera vez que un complemento militar distintivo dio lugar a *merchandising de guerra*. En 1994 en la zona de Chiapas comenzaron a comercializarse todo tipo de productos con las efigies zapatistas, desde camisetas hasta preservativos. La tradicional muñeca maya *chamulita* fue sustituida por muñecos con pasamontañas negro y cananas.

La primera conclusión que extraemos es que la fotografía de prensa es un medio capaz de establecer unas estrategias de persuasión y de crear opinión. Tiene un margen de independencia representativa con respecto a la realidad que da lugar a un mensaje dirigido al espectador.

En cuanto a la pregunta principal que planteábamos en la hipótesis de partida, concluimos que las fotografías publicadas en la prensa sobre los hechos de Chiapas ofrecen información ideológica, sirviendo a la propaganda del EZLN. Nos lleva a esta afirmación la detección de ciertos elementos en las imágenes que fijan ideas, conceptos y símbolos, en definitiva, propagandemas.

En los tres diarios estudiados, a pesar de ser de diferente signo político, se constata la hipótesis, pues todo el material gráfico de este conflicto procede de las mismas grandes agencias internacionales. Conceptos que favorecen la imagen de este grupo guerrillero armado son inducidos a partir de la interacción de códigos espaciales, lumínicos o gestuales.

Existe una tendencia a la elección de planos cortos para retratar a los guerrilleros, que contrasta con la de elegir planos más amplios para los soldados del ejército. Los primeros suelen protagonizar retratos individuales y los segundos grupales. Esto hace que nuestra representación del Gobierno/Ejército se despersonalice y que se estreche la implicación psíquica del lector con los guerrilleros.

La figura del subcomandante Marcos estuvo muy repetida en los periódicos analizados, mientras que la presencia visual del gobierno es mínima. Una vieja regla de propaganda indica que la exaltación debe concentrarse en una persona o grupo concreto. La propia fisonomía de Marcos es el gran pilar publicitario del EZLN (Gómez Cortecero & Gómez Gómez, 2010).

El recurso al drama viene muy bien a la propaganda de la guerrilla y se manifiesta en las imágenes. Sabemos que es un conflicto en torno a unas minorías que padecen, y la apelación al sentimentalismo es la baza que se juega. El héroe-mártir ha sido un rol estrella en la historia de la propaganda bélica, y se busca esa atribución a los zapatistas.

Las fotografías sugieren una competición desigual, frente a un enemigo despersonificado, una amenaza de potencial desconocido contra la que los indígenas llevan todas las del perder. Se busca así despertar miedo en el receptor del mensaje y su aprobación de la causa minoritaria. El uso de focales largas cuando se retrata al colectivo del Ejército inspira peligro, al poner distancia física entre el referente y el lector, o bien connota superioridad militar al aplanar la perspectiva. Hemos encontrado referencias a fusiles de madera, armas rudimentarias, lanza casera o machetes de cortar maíz, para describir el armamento del EZLN (Ruiz & Gómez, 2017).

Se han observado casos especiales de focalización del punto de vista que conducen a una lectura de la composición propicia a los intereses zapatistas, ya sea por la búsqueda de un sentido oportuno o de una armonía estética. En relación a este último aspecto, consideramos que el beneficio del posado, en algunas fotografías de guerrilleros, sustenta atribuciones psicológicas pro-carisma.

Se revela un interesante discurso codificado en cuanto al uso de la luz, que también deriva en una valoración positiva de la guerrilla. Hay una tendencia a situar a los soldados del Ejército federal mexicano en áreas de la imagen oscurecidas y a los civiles en áreas más claras. Lo primero conduce a una simbología del oscurantismo que vuelve a la cuestión del anonimato amenazante que señalábamos más arriba. En un momento en el que la opinión pública cuestiona las acciones de un poder ya marcado por la sombra de la corrupción, la modulación de este grupo de codificadores refuerza creencias críticas.

En la codificación gestual también se aprecia carga ideológica. Vemos expresiones de la población de frenesí revolucionario, de ánimo a los guerrilleros. También de aflicción,

el recurso al dramatismo como indicábamos anteriormente. Todo ello constituye una búsqueda de la empatía de las audiencias.

Podemos concluir que la guerrilla se ha publicitado activamente configurando ellos mismos un espacio de la representación exclusivo, e incluyendo en él su disfraz, unas localizaciones simbólicas, y una marca épica. Y éste ha sido un proyecto, a nuestro juicio, definido por la planificación, la creatividad, y la teatralidad. Es un proceso muy complejo, pero supone un «atajo» para llegar a la mente del lector.

El pasamontañas les ha servido para adoptar una nueva identidad: el figurante mediático. Es muy curioso el modo en que éste ha perdido su asociación a lo delictivo y ha tomado un cariz justiciero. Hemos visto a civiles con él puesto, incluso niños, lo que le ha otorgado mayor fuerza propagandística y lleva a un propagandema clásico: la igualdad. La preferencia por el formato horizontal y la extensión de los planos ya nos dan algunas pistas sobre la importancia del entorno en este suceso.

Los guerrilleros han procurado ser fotografiados en un contexto de significación, un espacio lleno de signos sin salir de la realidad. La selva, la iglesia o su congreso. Son los decorados en los que han querido posicionarse, porque a partir de todos ellos han estimulado elementos significantes que validan su mensaje. Y el fotoperiodista ha completado la estrategia para su fin comunicativo. La pureza de lo incivilizado, la seducción de lo recóndito, la protección celestial o el honorable pasado. Son algunos de los valores a los que han aspirado a ser asociados a partir del espacio físico real.

La estampa de un líder más que visible en el relato periodístico es otro de los puntos fuertes a destacar. Este emisor por excelencia ha introducido objetos reales en el espacio de la representación, a modo de caracterización, que son portadores de significación positiva: pipa, cananas o caballo. Equiparan al subcomandante Marcos a modelos ficticios que están en el imaginario colectivo y nos resultan cautivadores por pertenecer a la fantasía. Otros elementos expresivos, como la codificación gestual, han definido la percepción de su psicología, presentando a un sujeto humanizado, merecedor de confianza.

La inserción de retratos de Emiliano Zapata y la estética del tradicional revolucionario nacional en las páginas de los periódicos estaría relacionada con las condiciones de recepción culturales de este mensaje propagandístico. El emisor aprovecha un sentimiento en el receptor para enfocar un propagandema, el patriotismo. El emisor se presenta compartiendo esas mismas condiciones de recepción. El romanticismo de lo pretérito, montados a caballo, es otro estímulo dirigido al receptor insertado en este mismo mensaje.

El EZLN creó y estructuró sucesos informativos, y el nada inocente manejo de simbolismos en ellos: la bandera del país para extender sus demandas fuera de las fronteras regionales, un juicio contra la encarnación de la injusticia, armas de madera para un desfile militar de mujeres y niños vestidos como zapatistas (Ruiz & Gómez, 2017).

El EZLN también se convierte en emisor del mensaje informativo al permitir el acceso a los fotógrafos a las poblaciones ocupadas, para fabricar así la prueba gráfica de la situación de la población indígena de Chiapas: hambre, insalubridad o desprotección.

En nuestra opinión es fundamental tener en cuenta la crisis estructural en la sociedad global de la época. Gran parte de la población mundial rechazaba el nuevo orden mundial a las puertas del siglo XXI. Se generalizó una gran preocupación por preservar la identidad individual, en contra de los veloces cambios económicos, culturales, tecnológicos o medioambientales de la globalización. En este contexto surgieron movimientos sociales contrarios a este proceso que captaron la atención de la ciudadanía, entre ellos, el EZLN.

El interés mediático internacional se prolongó al presentarse la guerrilla desafiando a la globalización y como una abanderada de lo ideosincrásico.

Todo este fenómeno comunicativo se produce en unas condiciones de recepción ideales, que han determinado el sentido final de esos elementos expresivos que articulan la propaganda manifestada.

6. Referencias bibliográficas

Abreu Sojo, Carlos (2005) Para analizar la fotografía de periodística, *Sala de Prensa*, 3.

Acosta Chávez, Marcela (2003) La Quiptic Ta Lecubtesel: autonomía y acción colectiva. *Nueva antropología*, Vol. 19(63), pp. 115-135. Recuperado de: https://bit.ly/2OUbMNd

Barrazueta Molina, Patricio (2012) Orígenes del fotoperiodismo en Ecuador, *Chasqui,* nº 119, 17-22. Recuperado de: https://bit.ly/2RLqXbH

Bardin, Laurence (1986) *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.

Böckelmann, Frank (1983) *Formación y funciones sociales de la opinión pública*, Barcelona, Gustavo Gili.

Castellanos, Ulises (2003) *Manual de fotoperiodismo: retos y soluciones*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana.

Castells, Manuel (1998) *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad,* Vol. II, Madrid, Alianza Editorial.

EZLN (1997) *Documentos y Comunicados 2*, México D.F., Era.

EZLN (2000) *Documentos y comunicados 4*, México D.F., Era.

Ferreyra Corral, Diana Patricia (2017) Primera declaración de la Selva Lacandona: la declaración de guerra del EZLN al gobierno mexicano, 1994, *Letras históricas*, nº 16, pp. 225-243. Recuperado de: https://bit.ly/34Z5OQu

Fischer-Lichte, Erika (1999) *Semiótica del teatro*, Madrid, Arco Libros.

Flores, Genoveva (2008) La fotografía periodística y la resistencia rural en México en los siglo XX y XXI, *Pandora: Revue d'etudes hispaniques*, nº 8, pp. 69-84.

Fuentes Aguilar, Luis & Soto Mora, Consuelo (1992) Colonización y deterioro de la selva Lacandona, *Revista Geográfica*, nº 116, pp. 67-84. Recuperado de: https://bit.ly/33SAbqD

Gómez Cortecero, Flor (2015) *Propaganda e imagen: el conflicto de Chiapas en la prensa española,* [Tesis doctoral], Málaga, Universidad de Málaga. Recuperado de: https://bit.ly/33YaVzl

Gómez Cortecero, Flor y Gómez Gómez, Ana Julia (2010) La habilidad comunicativa de la guerrilla posmoderna. El conflicto de Chiapas en imágenes, en Bordería Ortiz, Enrique; Martínez Gallego, Francesc Andreu y Rius Sanchís, Inmaculada (coord.) *Política y comunicación en la historia contemporánea*, Madrid, Fragua, pp. 789-805.

Gómez Cortecero, Flor; Ruiz San Miguel, Francisco Javier y Hinojosa Becerra, Mónica (2017) Significados funcionales de la fotografía de guerra: las víctimas de Chiapas. En *Voces alternativas: Investigación multidisciplinar en comunicación y cultura*, Sevilla, Egregius, pp. 184-202. Recuperado de: https://bit.ly/2DDEQlv

Gómez Cortecero, Flor; Ruiz San Miguel, Francisco Javier; Hinojosa Becerra, Mónica y Marín-Gutiérrez, Isidro (2018) Uso de figuras mexicanas en el mensaje político del EZLN, En *Aportación interdisciplinar a los retos de la comunicación y la cultura del siglo XXI*, Sevilla, Egregius, pp. 51-73. Recuperado de: https://bit.ly/2ODYtQG

Gómez Cortecero, Flor; Ruiz San Miguel, Francisco Javier; Hinojosa Becerra, Mónica y Marín-Gutiérrez, Isidro (2017) El fotoperiodismo y su propaganda, el caso de Chiapas, Revista de Cultura de Paz, Vol. 1, pp. 85-108. Recuperado de: https://bit.ly/2LccSl2

González Esponda, Juan y Pólito Barrios, Elizabeth (1995) Notas para comprender el origen de la rebelión zapatista, *Chiapas,* nº 1, pp. 101-123. Recuperado de: https://bit.ly/2sRf2jX

Harvey, Neil (1994) Playing with fire: The implications of ejido reform, *Native Americas*, nº 20. Recuperado de: https://bit.ly/33SpWT5

Harvey, Neil (1998) La autonomía indígena y ciudadanía étnica en Chiapas, *Boletín de antropología americana*, nº 32, pp. 97-110. Recuperado de: https://bit.ly/2rXn5ew

Harvey, Neil (2000) *La rebelión de Chiapas: la lucha por la tierra y la democracia*, México D.F., Era.

Henck, Nick (2018) *Insurgent Marcos: The political-philosophical formation of the Zapatista subcommander*, The University of North Carolina Press. Recuperado de: https://bit.ly/2sHmeif

Herreros Arconada, Mario (1989) *Teoría y técnica de la propaganda electoral. Formas publicitarias,* Barcelona, Escuela Superior de Relaciones Públicas.

Kanoussi, Dora (1998) *El zapatismo y la política*. México D.F., Plaza y Valdés. Recuperado de: https://bit.ly/2YuKAb7

Kozwan, Tadeus (1969) El signo en el teatro. Introducción a la semiología del arte del espectáculo, en AA.VV. *El teatro y su crisis actual*, Caracas, Monte Ávila.

Krippendorff, Klaus (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica,* Barcelona, Paidós Comunicación.

Legorreta Díaz, María del Carmen (2015) *Religión, política y guerrilla en Las Cañadas de la Selva Lacandona*, México D.F., UNAM. Recuperado de: https://bit.ly/33PIC5R

Leyva Solano, Xóchitl (1999) De las cañadas a Europa: niveles, actores y discursos del nuevo movimiento zapatista (NMZ) (1994-1997, *Desacatos*, nº 1, pp. 1-25. Recuperado de: https://bit.ly/2RhNDl5

Martínez Mendoza, Sarelly (2007) El periodismo en Chiapas durante el gobierno de Absalón Castellanos Domínguez, *Revista Pueblos y fronteras digital*, nº 3. Recuperado de: https://bit.ly/2RqGBdY

Mascarenhas de Almeida, José Rúbens (1999) *De Pasamontañas e Paliacates-a luta dos homens sem rosto: o processo de construção da contra-hegemonia do Exército Zapatista de Libertação Nacional*. Diss. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. São Paulo, PUCSP, Recuperado de: https://bit.ly/2RpZuO6

Morales Bermúdez, Jesús (1992) *El congreso indígena de Chiapas: un testimonio*, Gobierno del Estado de Chiapas, Instituto Chiapaneco de Cultura.

Pérez Ruiz, Maya Lorena (2006), El EZLN y el retorno a su propuesta radical, *Cultura y representaciones sociales*, Vol. 1(1), pp. 33-65. Recuperado de: https://bit.ly/2PjP2oy

Peytard, Jean (1968) Pour una tipologie des messages oraux. *Les français dans le monde*, 57.

Pineda Cachero, Antonio (2006) *Elementos para una teoría comunicacional de la propaganda*, Sevilla, Alfar.

Pizarroso Quintero, Alejandro (1993) *Historia de la propaganda: notas para un estudio de la propaganda política y de guerra*, Madrid, Eudema.

Rodríguez Merchán, Eduardo (1993) *La realidad fragmentada: Una propuesta de estudio sobre la fotografía y la evolución de su uso informativo*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Ruiz San Miguel, Francisco Javier y Gómez Cortecero, Flor (2017) Reflexiones sobre los usos informativos en el conflicto de Chiapas. La campaña propagandística 'Low Cost' del EZLN. En González Madrid, Damián Alberto; Ortiz Heras, Manuel y Pérez Garzón, Juan Sisinio (coord.) *La Historia, lost in translation?* Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 2343-2352.

Ruíz San-Miguel, Francisco Javier (2002) *Imagen fija: fotoperiodismo en la prensa diaria del País Vasco (1978-1992)*, Bilbao, Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.

Rus, Jan (2012) *El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de Los Altos de Chiapas, 1974-2009*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Schwartzenberg, Roger-Gerard (1978) *El show político: Ensayo sobre, y contra, el star-system en política,* Barcelona, Dopesa.

Tejeda Cruz, Carlos, & Márquez Rosano, Conrado (2006) Apropiación territorial y aprovechamiento de recursos forestales en la comunidad Frontera Corozal, Selva Lacandona, Chiapas, México, *Revista de Geografía Agrícola*, nº 37, pp. 79-95. Recuperado de: https://bit.ly/2rRdTrK

Tello Díaz, Carlos (2013) *La rebelión de las Cañadas*, Madrid, Debolsillo. Recuperado de: https://bit.ly/2Ym6op9

Torres, José Luis (2010) Unión de Uniones Ejidales y Grupos Campesinos Solidarios de Chiapas, *Poder popular. Construcción de ciudadanía y comunidad*, nº 21, pp. 53-200.

Trejo Delabre, Raúl (1994) *Chiapas. La comunicación enmascarada*, México D.F., Diana.

Trench, Tim (2005) Representaciones y sus impactos: el caso de los lacandones en la Selva Lacandona, *Liminar*, Vol. 3(2), pp. 48-69. Recuperado de: https://bit.ly/33PH5g7

Villoro, Juan (1998) El guerrillero inexistente, en *Imagen*, abril-mayo de 1998, Caracas, Consejo Nacional de la Cultura (Conac) de Venezuela.

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 05/06/2019 Aceptado: 23/09/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Gómez Cortecero, Flor, Ruiz San Miguel, Francisco Javier, Hinojosa-Becerra, Mónica, Marín-Gutiérrez, Isidro (2019) La dimensión simbólica de la máscara zapatista, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 211-229.

Sobre el autor • About the Author

Flor Gómez Cortecero. Doctora en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Málaga. Ha colaborado en diversos proyectos I+D, con la imagen fija, la fotografía y la documentación como principales líneas. Con experiencia profesional en radio, televisión y gabinete de prensa institucional.

Francisco-Javier Ruiz-San-Miguel. Licenciado en Comunicación Audiovisual y Publicidad por la Universidad del País Vasco. Doctor en Ciencias de la Información por la Universidad del País Vasco. Profesor Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga.

Mónica Hinojosa-Becerra. Licenciada y doctora en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Málaga. Docente en la Universidad de Málaga y Universidad de las Américas (Quito). Coordinadora de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Loja, Ecuador (2016) y Decana de la Facultad de Educación, el Arte y la Comunicación (2017).

Isidro Marín-Gutiérrez. Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad de Granada. Doctor en Antropología Social por la Universidad de Granada. Docente-Investigador de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Miembro del Consejo Técnico de la revista científica de comunicación y educación «Comunicar». Miembro del Grupo de Investigación E6 y del CIM (Universidad de Huelva).

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

El Derecho a la Resistencia ¿Se Puede Construir en Paz?

Right to Resistance. Could it be built in peace?

Marcelo Costa Cevallos
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
macosta@utpl.edu.ec

Enrique Luzuriaga Muñoz
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
edluzuriaga@utpl.edu.ec

Santiago Pérez Samaniego
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
Cátedra Unesco de Cultura y Educación para la Paz
Saperez1@utpl.edu.ec

Abstract

The Right to Resistance (DR) as legal and political fiction, generates scenarios of complex reasoning, as a right or as an anti-right. In Latin America, it has become positive in some of its legal systems, however, its interpretation remains subjective and confusing, its exercise has adopted violent manifestations that have denatured its essence. The DR as a subjective aspiration embedded in legal protection, while channeled through peaceful channels, can represent personal growth and empowerment of intercultural dialogue. From this perspective, it is necessary to resort to mechanisms of peaceful resistance to promote valid democratic practices that tend to restore the fullness of the exercise of rights and the peaceful coexistence of society. At the most, conciliation must be superimposed to deal with conflict in peaceful conditions. The construction of resistance spaces must consolidate the strengthening of democratic systems and their recognition as a right, to be the axis of social justice in any state or government.

Keywords: Conflict; civil disobedience; nonviolence; resistance

Resumen

El Derecho a la Resistencia (DR) como ficción jurídica y política, genera escenarios de complejo razonamiento, como derecho o como anti derecho. En Latinoamérica, se ha ido positivizando en algunos de sus ordenamientos jurídicos, sin embargo, su interpretación sigue siendo subjetiva y confusa. Su ejercicio ha adoptado manifestaciones violentas que han desnaturalizado su esencia. El DR como aspiración subjetiva imbricada de tutela legal, mientras se canalice por cauces pacíficos, puede representar crecimiento personal y empoderamiento del diálogo intercultural. Desde esta perspectiva, es necesario recurrir a los mecanismos de resistencia pacífica para propiciar prácticas democráticas válidas que tiendan a restaurar la plenitud del ejercicio de los derechos y la convivencia pacífica de la sociedad. Indispensablemente, debe superponerse la conciliación para tratar el conflicto en condiciones pacíficas. La construcción de espacios de resistencia debe consolidar el fortalecimiento de los sistemas democráticos y su reconocimiento como derecho, además de ser el eje de la justicia social en cualquier estado o gobierno.

Palabras clave: Conflicto; desobediencia civil; noviolencia; resistencia.

1. Enfoque doctrinario y antecedentes del Derecho a la Resistencia en Latinoamérica

El reconocimiento progresivo de los derechos y su positivización en los textos políticos, en teoría, implicó un cambio radical del dogma constitucional conservador latinoamericano, y en la práctica avivó un colapso de fuerzas ideológicas con repercusiones negativas para el sistema democrático, que también arriesgó el equilibrio de la paz neutra, entendida como una implicación activa y personal para reducir la violencia cultural [...] un proceso gradual, un acuerdo de comprometerse a sus actores bajo un conjunto de normas y reglas fruto del diálogo, nacidas sobre principios como la igualdad, la libertad, la justicia, la responsabilidad. (Jiménez, 2009, p. 171).

El Derecho a la Resistencia (DR)[1] como ficción jurídica y política, genera escenarios de complejo razonamiento: ¿puede el pueblo desconocer las decisiones de la autoridad? ¿en qué casos la resistencia es legítima? ¿la desobediencia civil tiene límites?; la resistencia puede ser pacífica? Si partimos de la premisa de que las crisis y tensiones son necesarias para construir la paz,[2] el conflicto producido por las revueltas o marchas populares, levantamientos indígenas, paralización de servicios públicos, huelgas y otras formas de protesta social, que buscan por la vía de la fuerza e imposición (violencia), resistir, desobedecer y desatender el mandato de la autoridad pública, por la afectación de sus derechos fundamentales, debería bajo esta lógica, permitir el constructo de espacios positivos de paz[3], sustentados en el diálogo y la receptividad entre actores de distinto acervo cultural.

En los estados que se autoproclaman como interculturales, pluriculturales o multiétnicos (Ecuador, Bolivia, Perú), la desobediencia civil de sus miembros ha estado arraigada a procesos históricos de exclusión y discriminación sistemáticas; en la toma de decisiones y para la planificación nacional, los gobernantes no han incorporado el diálogo intercultural como forma de participación democrática; Como lo advierte Kottak, una sociedad multicultural socializa a sus miembros no sólo en la cultura dominante (nacional), sino también en una cultura étnica. [...] El multiculturalismo busca vías para que la gente entienda e interactúe que no se basan en la similitud sino en el respeto a las diferencias. Hace hincapié en la interacción de los grupos étnicos y en su contribución al país. Asume que cada grupo tiene algo que ofrecer y que aprender de los otros (Kottak, 2001, p. 66-67).

1. Para Kaufmann, el derecho a la resistencia es el derecho originario de todos los derechos; para él la libertad del hombre radica allí donde se puede decir que no a la injusticia; y puesto que el derecho es condición de la libertad, el derecho de resistencia es el *Urrecht* de los derechos humanos. Véase: Kaufmann, A. (1991, p. 6). Véase también: Fichte, para quien el derecho originario (*Urrecht),* es el derecho de un ser racional, pensado al margen de toda vida en sociedad y poseedor de una libertad sin límites, a tomar posesión de la parte del mundo sensible que quiera o de todo el mundo sensible como una mera «ficción»; no hay ni puede haber más derecho que *el derecho de coacción (Zwangsrecht),* pues la mera existencia de otro ser fuera de mi es condición suficiente para que yo me vea obligado a limitar mi derecho a un *quantum* del mundo sensible, mi libertad de acción en el mismo y, con ello, a reconocer (respetar) el derecho de posesión y la libertad del otro (Véase, Fichte, 1979, pp. 128-129).

2. «No pretendemos que las cosas cambien, si siempre hacemos lo mismo. La crisis es la mejor bendición que puede sucederle a personas y países, porque la crisis trae progresos. La creatividad nace de la angustia, como el día nace de la noche oscura. Es en la crisis que nace la inventiva, los descubrimientos y las grandes estrategias. Quien supera la crisis, se supera a sí mismo sin quedar «superado». Quien atribuye a la crisis sus fracasos y penurias, violenta su propio talento y respeta más a los problemas que a las soluciones. La verdadera crisis es la crisis de la incompetencia» (Véase, Einstein, 1995).

3. «[...] la transformación del conflicto es una forma de visualizar y responder al ir y venir de los conflictos sociales, entendidos como oportunidades que nos da la vida para crear procesos de cambio constructivo. Procesos de cambio que, además, reduzcan la violencia e incrementen la justicia en la interacción directa y en las estructuras sociales, y respondan a los problemas de la vida real en las relaciones humanas (Véase, Lederach, 2003).

Una práctica insipiente del diálogo intercultural puede resultar caótica, agita las masas, alienta el sentimiento de rechazo y la resistencia de los grupos excluidos y marginados por el hecho de ser diferentes; [...] la interculturalidad supone respeto al otro, a la diferencia; abertura frente a otras cosmovisiones y percepciones; reconocimiento y aceptación del otro como enriquecimiento mutuo; preservar y abrirse al mismo tiempo; crear un espacio y encuentro de convivencia pacífica; empatía; derribar las diferencias sociales de vulnerabilidad (pobreza, marginación, exclusión, inseguridad, etc.) (Bell y Gómez, 2000, p. 22).

La capacidad humana y su raciocinio deben girar en una espiral de diálogo[4], las voces revolucionarias no pueden repetir los versos de Ovidio *«Aquí soy un bárbaro porque estas gentes no me entienden»*; o lo que sentenció Roseau, *«Si un pueblo está obligado a obedecer y obedece, hace bien; pero, si puede sacudir el yugo y lo sacude, obra todavía mejor»*; mostrar nuestras diferencias no nos vuelve débiles, el viejo esquema darwiniano de la supervivencia del más apto tiende a sustituirse por el esquema ecológico de la supervivencia del más cooperativo (Paniker, 1984, p. 28).

En un estado con excesos o adopción de políticas económicas drásticas impuestas por la Administración, la reacción popular es un efecto inmediato, visibilizado a través de mecanismos democráticos de oposición (ayuno o huelga de hambre), del ejercicio de la libertad de expresión (discursos, marchas pacíficas, interacción en redes sociales) y en otros casos con revueltas violentas o revoluciones;

> La circunstancia de querer romper con lo establecido viene motivada por una desazón de los ciudadanos al no sentirse representados por las instituciones, dejando de ser en varios de los países de nuestro entorno y fuera de él una cuestión menor de minorías. Unido a ello, impera la sensación de que los Estados portan una hoja de ruta improvisada (y poco socializada) a espaldas de la ciudadanía, sin llevar aparejada una conducta ejemplarizante en la toma de sus decisiones y en el desarrollo de sus actuaciones (Santos, 2014, p. 248).

En esta línea, el DR tiene dos matices, como resistencia activa, en su dimensión práctica realizada mediante el factum de la revolución, constituye uno de los puntos más oscuros, por su difícil justificación racional. [...] en el plano de la resistencia pasiva, la desobediencia civil, la objeción de conciencia, no alcanza los tintes dramáticos de una argumentación a favor de la subversión del orden jurídico y político establecido (Zippelius, 1985, p. 156).

2. Enfoque doctrinario y teorías de justificación del DR

Para aproximarnos a un análisis doctrinario del DR, con dirección a establecer su naturaleza e identificar algunas teorías sobre su legitimación como expresión de protesta social, es necesario ubicarnos en el tiempo y espacio contemporáneo, abandonando el romanticismo del pacto social <Cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, y recibimos a cada miembro como parte indivisible del todo> (Rousseau, 2000, p. 23); las cláusulas de este contrato podría afirmarse que han perdido vigencia y se tornan inaplicables; más crudamente Boaventura de Sou-

4. Necesitamos sabiduría sistémica para actuar con infinito cuidado en este mar dinámico de interdependencias, de lo contrario no seremos capaces de organizar una sociedad sostenible en la que se satisfagan las verdaderas necesidades humanas, pero con esa interdependencia ética que nos liga a las necesidades futuras de las siguientes generaciones y del planeta (Véase, Fernández, 2004, p. 895).

sa (2012, p. 74) se pronunció sobre la muerte del contrato social y la ascensión del fascismo social de la siguiente forma:

> El contrato social- con su criterio de inclusión y exclusión y sus principios metacontractuales- ha presidido la organización de la vida económica, política y cultural de las sociedades modernas. Durante los últimos veinte años, este paradigma social, político y cultural ha estado experimentando un periodo de gran turbulencia que afecta no solo a sus dispositivos operativos, sino también a sus presupuestos. En efecto, la turbulencia es de tal intensidad que ha producido una autentica crisis del contrato social (Santos, 2012, p. 74).

Hemos de considerar algunos sustratos filosóficos con los que se ha pretendido justificar la legalidad del DR, así como distinguir las divergencias ideológicas propuestas por los teóricos a partir de sus corrientes epistemológicas. En este línea, es viable considerar las tipologías de la reacción individual y colectiva frente a los efectos que la norma jurídica puede generar y que eventualmente puede convertirse en detonante de la protesta social; Passerin d´Entréves distingue ocho diferentes modos de comportarse del ciudadano frente a la ley: 1] obediencia consciente; 2] respeto formal; 3] evasión oculta; 4] obediencia pasiva; 5] objeción de conciencia; 6] desobediencia civil; 7] resistencia pasiva; 8] resistencia activa.

Se infiere que hay algunas categorías que pueden configurar el DR, entre éstas, la acción de desobediencia civil[5], que en nuestro entender subsume sus elementos formales y materiales. Esta desobediencia cronológicamente ha sido justificada desde algunas aristas, en primer lugar, se ha afianzado en la doctrina del derecho natural[6], que es propio de todo hombre por su sola y misma naturaleza, procede de la naturaleza humana absolutamente considerada, es de valor metafísico y no físico. Es una exigencia categórica y absoluta fundada en el ser del sujeto (subjetividad) (Del Vecchio, 1961, p. 273); Una segunda justificación atiende a la filosofía iusnaturalista y utilitarista desarrollada por John Locke, para quien el fin del gobierno es el bien de los hombres; ¿y qué es mejor para la humanidad: que el pueblo se encuentre siempre expuesto a la ilimitada voluntad de la tiranía o que los gobernantes se encuentren a veces expuestos a la oposición, cuando se vuelven excesivos en el uso de su poder y lo emplean para la destrucción y no para la conservación de las propiedades del pueblo? (Locke, 2000, p. 229); Una tercera fuente de justificación es por fin la idea libertaria de la maldad esencial de toda forma de poder sobre el hombre, en especial del máximo de los poderes que es el estado[7], con el corolario de que cada movimiento que tiende a impedir al estado a prevaricar es una premisa necesaria para instaurar el reino de la justicia, de la libertad y de la paz (Bobbio *et al*., 2000, p. 481).

5. Vitale identifica entre la desobediencia civil y la resistencia constitucional caracteres propios, la primera «se ejerce en oposición a una o más normas, con la convicción de que estas contradicen a un ordenamiento que se considera legítimo en su conjunto y que se pretende perfeccionar abrogando o enmendando dicha norma específica». La segunda, en cambio, «se ejerce cuando el Estado constitucional en su totalidad es atacado y las garantías constitucionales son cuestionables; cuando ya no es racional creer en su fiabilidad y en la imparcialidad de su juicio (Véase, Vitale, 2012, p. 12 y 55).

6. «Oso hacer esta declaración no ciertamente para evitar la pena que debería serme infligida sino para demostrar que he desobedecido a la orden que se me había dado no por falta de respeto a la legítima autoridad sino para obedecer a la ley más alta de nuestro ser, la voz de la conciencia (Autobiography, parte V, Cap. XV) (Bobbio, 2000, p. 481).

7. El punto de partida de Thoreau lo encontramos en los postulados de la democracia agraria de Jefferson y, más en concreto, en el lema de Democratic Review, esto es, <el mejor gobierno es el que gobierna menos>. Sin embargo, Thoreau se ocupa de su traducción a la práctica de un modo más rápido y sistemático y así es como concluye que el mejor gobierno es el que no gobierna en absoluto (Thoreau, 1987, p. 29).

El DR es una prerrogativa compleja en su interpretación, acuñada por Haberle como el último recurso del ciudadano para la defensa de la constitución (Haberle, 2003, p. 293); Para González Vicén es un supuesto o imaginario derecho que asiste a un pueblo para no obedecer en determinados casos las disposiciones emanadas del poder central (González, 1989, p. 16); Para Ollero, la existencia de un derecho a enfrentarse al derecho (Ollero, 2007, p. 205); en la apreciación semántica más aceptada por un sector de la doctrina como desobediencia civil, Rawls la califica como un acto público, no violento, consciente y político, contrario a la ley, cometido con el propósito de ocasionar un cambio en la ley o en los programas de gobierno (Rawls, 2003, p. 320).

Como una derivación de la participación ciudadana imbuida por el exceso de autoritarismo y poder desenfrenado, García Linera dice:

> Es como si la historia de sumisiones obreras y populares se agolparan en la memoria como un hecho inquebrantable y, frente al poder, la masa sólo pudiera reconocerse como sujeto de resistencia, de reclamo o conminación, más nunca como sujeto de decisión, de ejecución o soberanía ejercida. La imagen que de sí misma habrá de construirse la sociedad trabajadora es la del querellante, no la del soberano (García, 2008, p. 141).

Para Kaufmann, uno de los principales exponentes del DR, lo cataloga como el derecho originario de todos los derechos (Kaufmann, 1991, p. 7), noción asociada con el pensamiento de Fromm, para quien, según los mitos judaicos y helénicos, la historia del hombre se inauguró con un acto de desobediencia (Kaufmann, 1984, p. 9). Se vinculan al DR nociones como tiranicidio y alienación legal, ésta última, en palabras de Francisco Suarez, se daba cuando los gobernantes usaban sus poderes en contra de los intereses del pueblo al que debía servir (Cante, 2006, p. 214); sin embargo, para los teólogos tomistas, solo se podía resistir la conducta tiránica de los gobernantes con previa autorización dada por las autoridades religiosas superiores (Hamilton, 1963, p. 61-63; Copleston, 1963, p. 220-222).

Una de las negaciones más radicales al DR la encontramos en Kant, quien lo aborda con evidente repudio hacia cualquier manifestación de rebelión del pueblo al orden jurídico instituido por la autoridad:

> Si una ley pública es legítima y, por consiguiente, irreprochable desde el punto de vista del Derecho, están también ligadas a ella la facultad de coaccionar y, por el otro lado, la prohibición de oponerse a la voluntad del legislador [...]; es decir, el poder que en el Estado da efectividad a la ley no admite resistencia (es irresistible), y no hay comunidad jurídicamente constituida sin tal poder, sin un poder que eche por tierra toda resistencia interior, pues ésta acontecería conforme a una máxima que, universalizada, destruiría toda constitución civil, aniquilando el único estado en el que los hombres pueden poseer derechos en general (Kant, 1986, p. 40).

No existe propiamente un derecho a la resistencia, existe sí, una «resistencia» contra un derecho injusto (Muguerza, 1988, p. 53), el status jurídico que se le atribuye se subordina a la naturaleza subjetiva que para algunas escuelas se superpone. De acuerdo a la interpretación de la moderna doctrina alemana sobre el derecho público, el derecho de resistencia puede ubicarse dentro del grupo de las garantías sociales que, aún sin tener una naturaleza estrictamente jurídica, sí forman parte del derecho positivo. Su fuerza esencial es, sin embargo, de contenido más moral y cultural que normativo, e igualmente se indica a la protección del orden jurídico e institucional del Estado (Jellinek, 1978, p. 591-592).

3. Antecedentes en Latinoamérica

El DR en sus dos acepciones sujetas aun a la exégesis de los teóricos, ya como derecho[8] o como antiderecho,[9] en Latinoamérica, se ha sido positivizado en algunos de sus ordenamientos jurídicos, atisbar sus aciertos o desaciertos es parte de un debate filosófico interminable. La protesta social violenta no se aparta del contexto geopolítico, América Latina como Europa hoy experimentan escenarios críticos de resistencia popular hacia el orden jurídico instituido por los gobiernos, fenómeno que no es nuevo, los cataclismos sociales actuales presentan nuevos entramados con diferentes actores, pero con la misma lógica, resistir valiéndose de cualquier medio a toda forma de agravio a los derechos fundamentales del pueblo, la confrontación de las masas y los gobiernos son una película repetida, lo anticipó Samuel Huntington, «la gente descubre nuevas, pero a menudo viejas identidades y se agrupa bajo nuevas, pero a menudo viejas banderas para librar guerras contra nuevos, pero a menudo viejos enemigos» (Huntington, 2015); una suerte de vaticinio sobre la violencia globalizada actual lo anuncia Marc Bassets en su artículo «El triunfo occidental en 1989 incubó las turbulencias de 2019», aludiendo el hecho de que con la caída del muro de Berlín, se certificó la victoria de las democracias liberales, pero también el prólogo de su crisis treinta años después»,[10] es decir, hoy.

En la Tabla 1 se referencian algunos ejemplos de resistencia violenta en América Latina, son brotes de desobediencia civil que responden a demandas sociales históricamente invocadas (estado de bienestar, buen vivir), y que paradójicamente continúan amenazadas por la fragmentación del sistema democrático en la región y la recesión económica global.

8. Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (1789) Artículo 2.- La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

9. Hay que ser prudente y pensar que los derechos no deben concederse alegremente, ya que luego es necesario garantizarlos de forma adecuada. Un derecho garantizado de manera insuficiente o defectuosa puede convertirse en papel mojado y frustrar las expectativas creadas por el individuo. El legislador que incluya derechos fundamentales (o tan siquiera constitucionales), mal argumentados o irrealizables, debe ser consciente de lo que se juega. No confundir populismo, sentimentalismo o buenas intenciones con rigor jurídico, porque haciéndose esto se pone en jaque la propia operatividad de los mecanismos del Estado para hacer efectivos esos derechos. Es conveniente, en este caso, intentar no mezclar la filosofía del derecho con la filosofía política con el objetivo de plasmar la primera a partir de la segunda. Véase: Santos (2014, p. 250).

10. Treinta años después, la expansión de las democracias se ha frenado y se habla de una «tercera ola autoritaria» (las anteriores fueron en 1922-1942 y en 1960-1975). La erosión viene de fuera: el ascenso de China y la consolidación del autoritarismo putiniano en Rusia. Y de dentro: la doble victoria del Brexit y de Donald Trump en 2016, que dislocan Occidente (Véase, Bassets, 2019).

Tabla 1. Ejemplos de resistencia violenta contemporánea

Estado	Factor de Resistencia	Medios de Resistencia	Efecto
Bolivia	Sectores populares y actores políticos de oposición acusan un fraude electoral y se resisten a aceptar el cuarto mandato presidencial consecutivo de Evo Morales	Revueltas populares, huelgas, paralización de servicios públicos	Renuncia del Presidente Evo Morales, inestabilidad política, anarquía, presidencia interina
Chile	Resistencia popular hacia las políticas económicas impuestas originadas en el aumento de las tarifas de transporte público	Revueltas populares, huelgas, paralización de servicios públicos, bloqueo de acceso en algunas ciudades, incendios en supermercados y estaciones del metro	Reconsideración de medidas económicas; Convocatoria a plebiscito para consultar al soberano sobre la propuesta de redactar una nueva constitución
Ecuador	Levantamiento indígena y movilización masiva, acompañada de sindicatos del transporte y estudiantes, para rechazar el alza del precio de los combustibles (gasolina, diésel)	Revueltas populares, huelgas, paralización de servicios públicos, destrucción de propiedad pública y privada, retención arbitraria de militares	Declaratoria de estado de excepción, cambio de la sede del Gobierno y Derogatoria del Decreto Ejecutivo expedido por Lenin Moreno que tenía como fin eliminar subsidios de los combustibles
Honduras	Anuncio de la oposición de una campaña de desobediencia civil rechazando el segundo mandato de Juan Orlando Hernández y exigiendo su renuncia por presuntos actos ilícitos	Revueltas populares, bloqueo de vías	Represión policial, violencia social
Nicaragua	Oposición a la continuidad del mandato presidencial, al estado de sitio permanente y al régimen dictatorial del Ejecutivo	Protestas populares, Huelgas de hambre, participación de las iglesias de Nicaragua en oposición al gobierno	Represión de la fuerza pública, criminalización de la protesta social, encarcelamientos arbitrarios
Colombia	Oposición al gobierno por la muerte de indígenas y líderes sociales, la insuficiente inversión en educación, por los incumplimientos dentro del proceso de paz, rechazo a la corrupción y por las medidas económicas adoptadas	Paro nacional convocado por las centrales sindicales y obreras del país, movilizaciones de todos los sectores de la sociedad	Represión policial, detenciones arbitrarias, violencia social

Fuente: Elaboración propia.

En estos ejemplos de desobediencia civil, están encarnadas las tres formas de violencia distinguidas por Galtung, violencia directa (o violencia manifiesta), violencia estructural (intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos), violencia cultural (aspectos culturales y simbólicos que justifican o legitiman la violencia directa o estructural) (Calderón, 2009, p. 75).

Es la crisis social, el factor simbiótico fácilmente visibilizado indistintamente de la ubicación geográfica, que provoca la resistencia no pacífica. Ahora bien, se puede practicar en paz, un derecho para resistir actos u omisiones que emanadas del poder público, arriesguen la prevalencia de los bienes jurídicos ciudadanos? Creemos que puede ser viable, si se desarrollan capacidades, como las que expone Massó, para administrar y transformar el conflicto en paz neutra. La herramienta predilecta de la paz neutra a la hora de construir

la cultura de paz es el diálogo, esto es, la puesta en juego de las distintas subjetividades para arribar a acuerdos, a lugares comunes, a procesos que sean capaces de deconstruir los prejuicios, estereotipos y sesgos... (Massó, 2018, p. 72)

El DR como aspiración subjetiva imbricada de tutela jurídica, mientras se canalice por cauces pacíficos, puede representar crecimiento personal y empoderamiento del diálogo intercultural, lo grave del proceso, es cuando la resistencia adopta medios violentos que por sí mismos anulan toda posibilidad de conciliación. Para Arzate, la violencia como punto de decantación de las desigualdades ya supone el fin de lo social, supone un trauma, entonces se pierde la capacidad del conflicto como mediación a las desigualdades. La violencia significa un techo de cristal irresoluble frente a las desigualdades, lo que puede significar su perpetuación por medio de la fuerza (Arzate, 2018, p. 179). Esta reacción en cadena de desobediencia civil adherida a conductas violentas populares es una voz de rechazo a los modelos económicos latinoamericanos,[11] sean estos populistas o neoliberales, la izquierda y la derecha como ideologías hoy figuran como extremos intangibles y sus representantes como liderazgos estériles. La alternativa, aunque parezca utópica, radica en el diálogo y la coordinación estratégica entre los actores del conflicto, lo que Rafael Grasa asocia a la idea de la diplomacia multinivel. Para construir la paz, es decir para transformar los conflictos en clave de paz y de justicia, hay que contar con las élites y las administraciones, con académicos, expertos y organizaciones de nivel medio y, también, con los actores de base y comunitarios (Grasa, 2018, p. 15).

4. Enfoque constitucional y legal del DR en Ecuador

En Ecuador se cuenta con mínima información introducida a la legislación secundaria para poder aplicar de manera efectiva el DR, sin embargo se habla de este derecho en todas las esferas y es mencionado cuando se siente que se están vulnerando sus derechos constitucionales y legales; por ello es importante revisar el enfoque constitucional y legal del DR en el Ecuador.

El DR, inherente al ser humano nace legalmente en nuestro país con la Constitución del 2008, pero trae consigo una cantidad significativa de dudas y preguntas sobre todo de cuándo y cómo usarlo, tal es así que los administradores de justicia no han sabido cómo actuar cuando ha llegado a su conocimiento casos en los que los titulares de este derecho han considerado que lo estaban ejerciendo.

Es importante señalar que el DR en el Ecuador se lo plantea y reconoce a partir de la Constitución de la República del Ecuador, publicada en el Registro Oficial No 449 del 20 de octubre de 2008, en donde se lo prescribe de la siguiente manera:

11. A pesar de las diferencias y de las especificidades de cada país, hay algunos aspectos comunes que están en la base de las crisis vividas en Bolivia, Chile y Ecuador. Entre esos cabe destacar dos. El primero es que, por una vía o por otra, vale decir por el neoliberalismo o por el dirigismo estatal no se ha logrado la inclusión económica y social del conjunto de la población. Los avances en la superación de la pobreza, que han sido significativos, no se han traducido en la inserción plena y duradera de las personas que abandonaron esa condición. La precariedad del empleo, los bajos salarios, el deterioro de los sistemas de salud y de educación, la pavorosa expectativa de una vejez miserable por unas pensiones jubilares de hambre conforman una sociedad que no ofrece estabilidad y mucho menos posibilidades de ascenso. Ninguno de los dos modelos económicos proporciona certezas para el largo plazo en términos de la calidad de vida de la población, porque no son vías para llegar a ese gran aporte europeo de la posguerra que es el Estado de bienestar (Véase, Pachano, 2019).

> Art. 98.- Los individuos y los colectivos podrán ejercer el derecho a la resistencia frente a acciones u omisiones del poder público o de las personas naturales o jurídicas no estatales que vulneren o puedan vulnerar sus derechos constitucionales, y demandar el reconocimiento de nuevos derechos.

Se entiende entonces que el DR es esa facultad concedida a los ciudadanos para que estos puedan ejercer medidas de oposición con el fin de garantizar el respeto y ejercicio de sus Derechos que se crean vulnerados, o que se reconozcan nuevos derechos, cuando por otros medios institucionales no se los ha logrado conseguir (Guaranda, 2009):

La resistencia, en su significado actual, puede ser entendida como aquella garantía, en virtud de la cual los ciudadanos pueden tomar medidas de presión, en sí mismas no violentas, que tiendan a restaurar la plenitud del ejercicio de los Derechos Humanos cuando las garantías institucionales resultan insuficientes o inaplicadas (Guraranda, 2009, p. 145).

El DR se ha convertido en uno de los conceptos fundamentales de las democracias modernas, por lo que conlleva una amplia relación con lo que Gandhi denominara desobediencia civil que no es otra cosa que negarse a cumplir una ley por creer que existen razones morales suficientes para reformar o abolir dicha ley, luego de que no se ha logrado nada por medio del derecho vigente y luego de que se han agotado todos los recursos ordinarios como extraordinarios (Guraranda, 2009).

El DR de la forma en la que está establecido en la Constitución Ecuatoriana trae implícito un derecho subjetivo a resistir al Derecho, pero no es un derecho absoluto, como todos los demás derechos constitucionales coexisten en un plano en el que gozan de igual jerarquía y cuyas esferas colisionan frecuentemente cuando se aplican en casos concretos. Es decir que cuando existe una colisión de derechos, uno debe ceder, ahí se está limitando del DR. Por lo tanto, del DR se limita frente a los otros derechos fundamentales (Cordero, 2013).

El DR es un derecho de jerarquía constitucional, el artículo 11 de la CRE (2008) establece: El ejercicio de los derechos se regirá por los siguientes principios:

> 3. Los derechos y garantías establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales de derechos humanos serán de directa e inmediata aplicación por y ante cualquier servidora o servidor público, administrativo o judicial, de oficio o a petición de parte.

Para el ejercicio de los derechos y las garantías constitucionales no se exigirán condiciones o requisitos que no estén establecidos en la Constitución o la ley.

> 4. Ninguna norma jurídica podrá restringir el contenido de los derechos ni de las garantías constitucionales.

Lo anteriormente citado indica lo fácil que resulta en el Ecuador ejercer el DR, pero esta generalidad tampoco establece un marco ante el cual pueda limitar su ejercicio. Discutir las razones del cumplimiento o incumplimiento del DR debe ser un tema central de discusión para las naciones de Latinoamérica en donde se tiene Constituciones con muy buenas intenciones en su texto, pero con una aplicación ineficiente, cuando la Constitución al ser la norma suprema de los Estados, debería ser el apostolado en el cual se afiancen las personas que por su condición de vulnerabilidad ven afectados sus derechos todos los días.

El tratadista Pisarello (1998) respecto al DR señala:

> Bajo ciertas prevenciones, el modelo del Estado constitucional democrático admite ciertas manifestaciones de desobediencia civil, habida cuenta de que ningún derecho, ni siquiera el democrático representativo, genera una obligación definitiva de obediencia moral. De ahí la posibilidad de la resistencia no violenta, de la protesta, entendidas incluso como mecanismos de defensa de la Constitución en especial cuando se producen evidentes abusos de órganos ejecutivos y legislativos y la jurisdicción constitucional se encuentra bloqueada o bien subordinada a los demás poderes (Pisarello, 1998, p. 281-282).

Es decir, el DR es una figura válida que al estar establecida en la Constitución permite responder de forma no violenta a la opresión que se da por parte de todos los órganos del Estado, ya que es deber de este ente la defensa de los derechos humanos universalmente reconocidos siempre que estas acciones se enmarquen en los principios de la no violencia activa. En este contexto deberá promover las medidas legislativas, administrativas, judiciales y de otra índole que sean necesarias para asegurar que los derechos y libertades de los defensores de derechos humanos estén efectivamente garantizados y prohibir toda forma de criminalización por razones vinculadas a la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza (Guaranda, 2009).

Con lo señalado anteriormente se puede colegir que las acciones de resistencia deberían ser consideradas como legítimas por estar confrontando actos del poder público o privado contrarios a la ley y la justicia. Estas acciones se darían en un plano fuera del ámbito del poder gubernamental debido a que el Estado no vería como proteger un derecho que no se encuentre establecido en su ordenamiento. La salvedad, sería que el poder ejecutivo como el legislativo decidiera incluir en el ordenamiento jurídico los nuevos derechos reclamados y así lograr que sean amparados.

En todo caso, al no existir una acción constitucional ni jurídica o legal específica para el DR los individuos utilizan la acción *Extra Legem.*[12] Por ello es importante entender que la aplicación del DR debe ser visto como un último recurso; por lo cual, en caso de que los actos u omisiones del poder público sean los responsables de la afectación, no se debe recurrir a este derecho sino que se deben agotar las vías judiciales o administrativas existentes, la Constitución en sus artículos 98 y 173, señala:

> Art. 98.- Los individuos y los colectivos podrán ejercer el derecho a la resistencia frente a acciones u omisiones del poder público o de las personas naturales o jurídicas no estatales que vulneren o puedan vulnerar sus derechos constitucionales, y demandar el reconocimiento de nuevos derechos.
>
> Art. 173.- Los actos administrativos de cualquier autoridad del Estado podrán ser impugnados, tanto en la vía administrativa como ante los correspondientes órganos de la Función Judicial.

Los derechos amparados en la Constitución son de un amplio espectro, en razón de aquello, el DR puede proteger derechos sociales, políticos, económicos, de libertades, de participación, etc (Corral, 2012). Consecuencia de tal consideración, su reclamación si puede seguirse por vías judiciales en base a pretensiones procesales formales.

Se puede concluir entonces que el DR puede ser ejercido, cuando los mecanismos formales y legales de reclamo se han agotado o resultan inútiles. Su ejercicio es un recurso

12. Tomar acciones de hecho que están fuera del marco legal, dejando de lado a la parte administrativa o judicial estatal (Cordero, 2013).

desesperado cuando el Estado, creado para proteger los derechos de las personas, no cumple con su deber o lo que es peor, en vez de proteger los derechos humanos los conculca o permite que terceros lo hagan. (Guraranda, 2009). Se puede ejercer cuando de manera autoritaria se atenta contra los derechos humanos en hechos en los que no se camina conforme a la justicia y mucho menos a la igualdad y cuando el sistema procesal se utiliza como un instrumento para criminalizar la protesta social.

5. La Noviolencia desde una concepción histórica

El devenir de la historia de América Latina y el mundo se han visto marcados por importantes momentos políticos y sociales como, el fin de la segunda guerra mundial, la caída del muro de Berlín, el fin del Apartheid, las dictaduras militares en Latinoamérica, los conflictos armados en Centroamérica, las guerras en oriente medio, entre muchos otros. Estos acontecimientos negativos han venido acompañados a su vez por luchas y demandas sociales de ciudadanos, colectivos y organizaciones que han inspirado a muchos a repensar las formas de presión social y han dado como punto de análisis la práctica de técnicas, actitudes, comportamientos y métodos propios de la acción pacífica reunidos en el concepto de la noviolencia. La asociación errónea de la violencia con la fuerza y la fuerza con el poder han provocado en las sociedades un estado de naturalización de la violencia, dejando al margen la idea de la noviolencia como una forma o herramienta de acción o un instrumento de lucha de los sectores ciudadanos para exigir a través de mecanismos, modelos o patrones de presión social y política para combatir los grandes paradigmas de la hegemonía mundial de la violencia.

Grandes activistas y personajes como Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, Rigoberta Menchú, Pérez Esquivel o Malala Yousafzai han aportado desde su comportamiento, conocimiento y acción con sus experiencias y luchas sobre cómo gestionar de manera diferente los conflictos o las adversidades en sus entornos más cercanos, desde la concepción práctica de la noviolencia, entendido según Aldo Capitini, como no solamente un conjunto de técnicas, procedimientos y prácticas en los que se renuncia al uso de las armas y de la violencia, sino comprendida como toda una filosofía de vida, como una forma de rebeldía permanente ante la injusticia donde la violencia no es un instrumento para la solución de los conflictos sino más bien las convicciones y la razón (Lopez, 2006). Podríamos definirla como un mecanismo o método de reivindicaciones sociales o de intervención en conflictos, una forma de humanización de demandas sociales a través de la resistencia pacífica, una lucha comprometida e incesante en contra de la injusticia, la violencia, la desigualdad, la opresión o explotación.

Mahatma Gandhi, ayudó a guiar a la India hacia su independencia del imperio británico, con la fuerza de uno de sus lemas «La violencia es el miedo a los ideales de los demás», utilizó al ayuno y a la espiritualidad como protesta, así como también propugnó que la desobediencia civil era el arma más efectiva contra las leyes injustas en función del bienestar colectivo (Gandhi, 1969; Merton, 1998). Para Gandhi la noviolencia estaba inspirada en la ética hindú, jainista y budista de *ahimsa* (no matar, no causar daño o sufrimiento) y la concepción del *satyagraha* (fuerza de la verdad) que unidos significan actuar directamente y transformar en valores, fortaleza, vigor y desinterés (Rendón, 2011). A través de una resistencia activa, Gandhi basó su lucha en la ética política que estaba constituida por dos grandes principios como son la verdad y la resistencia, incentivó a los suyos a tomar me-

didas de acción individual y colectiva contra la injusticia y la opresión en un movimiento de desobediencia civil noviolenta por las libertades y derechos civiles. Las estrategias de presión hacia el gobierno implementadas por este personaje de la historia noviolenta fueron técnicas propias de la desobediencia civil y no cooperación con el Estado, tales como la movilización de masas, boicot o la suspensión de actividades, el ayuno, entre otras.

> Para los juristas conservadores existe el deber absoluto o incondicional de obedecer la ley, aunque sea injusta. En cambio, un principio compartido por muchos pensadores de la desobediencia civil es el deber de desobedecer, o deber personal de resistir la injusticia, y es en esta línea de pensamiento que se sitúa Gandhi: Cuando la administración pública es tan perversa que se hace insoportable, hay que ser capaz de sacrificar la libertad personal para oponerle una resistencia noviolenta. Esto es fundamental en la concepción gandhiana de la resistencia, que en términos de la teorización de la participación ciudadana se designa como asumir responsabilidad por las consecuencias de la acción (Rendón, 2011, p. 74).

Nelson Mandela por su parte, también asumió a la desobediencia civil como 'arma' para neutralizar el Apartheid (un sistema político y social desarrollado en la República de Sudáfrica y Namibia, basado en la segregación o separación de la población por motivos raciales o étnicos, utilizando prácticas xenófobas hacia la población negra (Landsberg, 2000; Otberg, 2006).

Nelson Mandela, en 1961 ante el tribunal que le juzgara por alta traición indicó lo siguiente:

> Siempre he atesorado el ideal de una sociedad libre y democrática en la que las personas puedan vivir juntas en armonía y con igualdad de oportunidades. Es un ideal para el que he vivido. Es un ideal por el que espero vivir, y si es necesario, es un ideal por el que estoy dispuesto a morir (Rendón, 2011)

Este gran personaje y ejemplo de la historia política del mundo, estuvo 27 años en prisión por llevar sus ideales hasta las últimas consecuencias, fue uno de los líderes más influyentes de la lucha política contemporánea y por muchos considerado como «uno de los tótems políticos más impresionantes que han aparecido en XX» (Bosch & Pascual, 1995). En 1942, se unió al Congreso Nacional Africano (CNA) fundado a principios del siglo XX, este concebido como un espacio de lucha por los derechos de la población negra donde practicó técnicas de desobediencia civil como modo de combate al sistema del *apartheid*. Mandela, Tambo y otros colaboradores fueron duramente reprimidos por el estado, prohibiendo reuniones colectivas, manifestaciones, actos públicos, prohibición de movilidad o pertenecer a organizaciones. Todo acto contestatario como discursos, protestas pacíficas, organizaciones políticas y manifestaciones estuvo prohibido por el gobierno central (Tambo, 1964).

Ante este escenario adverso a los intereses y planes de Mandela, optó por un cambio radical, aplicando una estrategia de unificación de todos los sectores, con la finalidad de abolir el *apartheid* buscando aliados de cualquier «raza» o color de piel, siempre y cuando estuvieran de acuerdo con los objetivos de liberación y contra la discriminación racial (Massó, 2007), Mandela así reafirmaba su posición de lucha no solamente en favor de los derechos del personas de raza negra sino por los derechos de las personas en su conjunto, Mandela en muchas ocasiones mencionó públicamente su desprecio por la discriminación racial en todas sus manifestaciones.

> Una de las campañas más importantes relacionadas con la desobediencia fue sin duda la «Campaña de desafío» o «de desacato» de junio de 1952 llevada a cabo por CNA durante la presidencia de Luthuli, fue organizada por Tambo, Susulo y Mandela (designado «voluntario en jefe») cuando miles de manifestantes de todas las razas desafiaron las leyes segregacionistas en el Transvaal y especialmente en el Cabo Oriental mediante concentraciones masivas (Massó, 2007, p.20)

Martin Luther King Jr. en su testamento de acción sociopolítica señalaba que, para encarar pacíficamente un contexto, a pesar de los elementos en contra, la movilización puede desestabilizar el panorama hasta llegar al punto de ebullición, pero sin permitirle estallar gracias al liderazgo y a las convicciones compartidas. Esta es una de las diferencias que separó a la violencia proactiva de Malcolm X y la no-vinolencia de King (Willhelm, 1979; Breitman, 1976). Luther King entendió a la noviolencia como la fuerza de amar, inclusive a sus enemigos, siendo este un instrumento de redención y salvación (López, 2006).

Iglesias y líderes religiosos (entre ellos Martin Luther King Jr., Desmons Tute y Dom Helder Camara) han jugado un papel catalizador y de fomento de la oposición muy importante en numerosas campañas noviolentas como por ejemplo: el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos, la campaña contra el apartheid en el sur de África, el movimiento «People Power» (poder del pueblo) en Filipinas en 1986, las revoluciones en Europa del Este en 1989-91 y los movimientos sociales en Latinoamérica (Austin, Fischer & Giessmann, 2012 , p. 9).

Martin Luther King Jr. luchó incansablemente por la igualdad de razas en los Estados Unidos, con prácticas y actitudes propias de la resistencia noviolenta como un motor para la transformación de conflictos: «la acción directa no violenta busca crear tal crisis y fomentar la tensión que una comunidad que se ha negado continuamente ha negociar se ve forzada a confrontar el asunto. De esta forma, busca exagerar el asunto que no puede ignorarse por más tiempo» (King, 1964, p. 79).

El principio de la noviolencia conocido también como resistencia noviolenta, rechaza el uso de la violencia directa para lograr un cambio social o político. La noviolencia como modelo teórico no debe restringirse en considerarse un conjunto de fórmulas, procedimientos o acciones, sino más bien una práctica y experimentación en permanente construcción, en base al diario esfuerzo personal y colectivo. Según Gene Sharp: «La lucha noviolenta es una técnica mucho mas variada y compleja que la violencia. A diferencia de ésta, es una lucha que emplea armas políticas, económicas, sociales y psicológicas, aplicadas por la población y las instituciones de la sociedad» (Sharp, 2011).

6. Casos de Movimientos Noviolentos en América Latina

América Latina alberga apenas al 13% de la población del mundo según la Naciones Unidas, sin embargo, es la zona más violenta registrando el 42% de todas las víctimas de homicidios según el Estudio Mundial sobre Homicidios de 2019, publicado por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDD). Esta agencia de Naciones Unidas señala que los principales motivos de estas estadísticas están relacionados con que en esta parte del planeta prevalecen niveles muy altos de desigualdad, debilidad de los sistemas judiciales y fortaleza del crimen organizado. «América Latina es tristemente conocida como la región más desigual del mundo. La desigualdad de ingresos es una de las expre-

siones más evidentes de esa desigualdad y es un obstáculo al desarrollo y a la garantía de los derechos y del bienestar de las personas, además de un factor que inhibe la innovación, el aumento de la productividad y el crecimiento económico» (CEPAL, 2017a y 2018b).

La tasa promedio de homicidios en el continente es de 17,2 por cada cien mil habitantes, casi el triple del promedio mundial y casi seis veces más que Europa. Los países con las tasas de homicidio más altas del mundo se encuentran en América Latina con El Salvador a la cabeza con 62,1, Venezuela 57, Jamaica 57 y Honduras 41,70. Hablamos de más de cuarenta personas por cada cien mil habitantes. Estos datos nos muestran a un Brasil y México con un progresivo incremento de la violencia entre 1991 y 2017. Ecuador mantiene niveles relativamente bajos si comparamos con la media regional con un registro de 5,8 por encima de Chile con un 4,3 en 2017.

La naturalización de la violencia en la región es evidente con el fortalecimiento de grandes y poderosas amenazas a nuestros frágiles sistemas democráticos como son el crimen organizado, la corrupción multinivel o el tráfico de personas y drogas. Vivimos en países violentos, altamente corruptos, donde no existe una cultura de la legalidad y donde lamentablemente si se manifiesta entre la población un profundo irrespeto al estado de derecho. Estos fenómenos negativos han influido en la población manifestándose en desconfianza en las instituciones democráticas, en la justicia, en el debilitamiento del estado de derecho, esto a su vez a provocado un deterioro económico y social con un incremento de la pobreza, la exclusión y sobre todo en el deterioro de los derechos humanos, la paz y la cohesión social (CEPAL, 2019).

Como señalamos en líneas anteriores la grave crisis institucional y convulsión social, política y económica que está afrontando América Latina y el Caribe en su conjunto desde 2019, probablemente es producto del debilitamiento del estado de derecho, del orden democrático manifestándose con la desconfianza en las instituciones democráticas o la justicia. Naciones Unidas define al estado de derecho como un principio de gobernanza en el que todas las personas, instituciones y entidades, públicas y privadas, incluido el propio Estado, están sometidas a leyes que se promulgan públicamente, se hacen cumplir por igual y se aplican con independencia, además de ser compatibles con las normas y los principios internacionales de derechos humanos (Naciones Unidas, 2004). La consolidación del estado de derecho en la región es fundamental para el bienestar y la democracia, en sociedades donde la corrupción, soborno o irrespeto a la legalidad son prácticas naturalizadas por la población. El informe sobre corrupción del Banco Interamericano de Desarrollo señala que la corrupción en la región representa unos 220.000 millones de dólares anuales.

Hay que destacar que existen ejemplos y prácticas noviolentas como una forma de acción socio-política, manifestándose a través de un conjunto de estrategias y procedimientos de lucha, forcejeo y presión político-social. Así, también, como una doctrina de los cambios sociales que ha tenido un cierto éxito en donde se ha aplicado o, al menos, donde se han dado una serie de condiciones y circunstancias muy favorables para culminar sus planteamientos en tales procesos (López, 2006). Es decir, pese a que no ha sido reconocido como no violento han sido capaces de tener una importante incidencia política, social y cultural. También, ha permitido legar una importante contribución a la permanente construcción de la ciudadanía, no sólo a la teorización, sino muy singularmente a su ejercicio. (López, 2010)

Los movimientos sociales en el contexto latinoamericano se han visualizado como una expresión de necesidad de cambios, demandas sociales que históricamente han sido frustradas o no atendidas por sectores amplios de la sociedad, como lo ha demostrado el caso de las manifestaciones en Chile, Colombia o Ecuador en 2019, Con una protesta que ha puesto de manifiesto la violencia extrema, sin embargo, existen otras formas de expresión popular pacífica con resultados exitosos y palpables ante la opinión pública que analizaremos en las siguientes líneas.

6.1. Las Madres de la Plaza de Mayo (Argentina)

Las madres de la plaza constituyen un ejemplo de tenacidad y fuerza, como símbolos de la democracia y lucha por los derechos humanos. Este colectivo se reunió por primera vez en 1977 con la consigna de encontrar a los hijos e hijas que fueron víctimas crueles de la represión militar en Argentina.

La mayoría eran amas de casa de mediana edad, de las clases media y obrera, que nunca habían estado involucradas en política y pocas tenían algo más que una educación secundaria (Bouvard, 1994). Sus inicios estaban relacionados con la búsqueda de sus hijos desaparecidos durante la dictadura militar. Al principio entraron en contacto entre sí, mientras esperaban en los ministerios, buscando información sobre sus seres queridos desaparecidos. Finalmente empezaron a reunirse y a marchar semanalmente en la Plaza de Mayo, el corazón político de Buenos Aires. A pesar de las prohibiciones sobre libertad de reunión, y de que el ejército las tildara de locas, su movimiento ganó impulso y atrajo la atención de los medios internacionales por los desaparecidos. Se desprendió un grupo de Madres con nietos desaparecidos para formar las Abuelas de Plaza de Mayo, y tanto las madres como las abuelas crecieron (Arditti, 1999; Bouvard, 1994).

Desde sus primeras apariciones públicas las Madres de Plaza de Mayo a partir del 30 de abril de 1977 se han convertido no solamente en un símbolo de resistencia pacífica ante la injustica de las desapariciones de sus familiares durante la dictadura cívico-militar Argentina (1976-1983). Sino más bien con el retorno de la democracia y a pesar del pasar de los años, las Madres, que como de costumbre se reúnen todos los jueves en la Plaza actualmente se han convertido en un espacio o plataforma para expresar públicamente sus demandas sociales y reivindicar su posicionamiento en el orden sociopolítico, en una nueva etapa de lucha relacionada con el activismo social (Morales, 2017). «No queremos que nos recuerden persiguiendo a los asesinos de nuestros hijos, sino como madres construyendo la patria que soñaron sus hijos» (Morales, 2017, p. 37).

6.2. Ruta Pacifista de las Mujeres. (Colombia)

> La Ruta Pacífica es un movimiento feminista con accionar político de carácter nacional, que trabaja por la tramitación negociada del conflicto armado en Colombia y por hacer visible el impacto de la guerra en la vida y cuerpo de las mujeres; es pacifista, antimilitarista y constructora de una ética de la No violencia en la que la justicia, la paz, la equidad, la autonomía, la libertad y el reconocimiento de la verdad son principios fundamentales (Ruta Pacífica, 2019, ¿Quiénes Somos?, párr. 1).

Este colectivo de mujeres está conformado por más 300 organizaciones, con más de 10 mil mujeres ubicadas en más de 142 municipios de 18 departamentos de Colombia. La Ruta pacifista de las mujeres está compuesta básicamente por colectivos de campesinas,

indígenas, afrodescendientes, raizales, jóvenes, mayores, estudiantes, profesionales, víctimas, rurales, urbanas de barrios populares, productoras, sindicalistas, pertenecientes a organizaciones feministas, ONG feministas, redes de mujeres por los derechos sexuales y reproductivos, organizaciones ecológicas de mujeres, organizaciones de mujeres diversas y organizaciones de artistas (Ruta Pacífica, 2014)

Surge en 1996 en respuesta a las graves violaciones de los derechos humanos especialmente contra las mujeres colombianas víctimas del conflicto armado más antiguo del continente, en zonas rurales y urbanas. Dentro de las acciones simbólicas de esta organización se aplican mecanismos noviolentos como: movilización (más de 100 mil mujeres movilizadas), plantones, performances, bailes, vigilias, pintura de murallas y vallas, los rituales, el silencio, la música de contenido social, etc. (Sánchez, 2017). Así también se han podido identificar actividades de formación, fortalecimiento de las organizaciones de mujeres en los territorios, incidencia, acompañamiento psicosocial y jurídico, y gestión del conocimiento son parte de su legado organizativo (Ruta Pacífica 2014). Según Inés Sánchez, se han podido «documentar métodos de intervención directa entre los que se distinguen intervenciones psicológicas –a través de la desobediencia civil–; intervenciones sociales y políticas - por ejemplo aprovechando los mecanismos de participación ciudadana para hacer llegar sus peticiones y denuncias a las instituciones– e intervenciones físicas a través de la ocupación del espacio público o de acciones directas durante las movilizaciones han llevado a las activistas a enfrentarse con miembros de guerrillas y de grupos paramilitares» (Sánchez, 2017).

7. A modo de conclusión

El DR aun con su reconocimiento jurídico, es una figura de compleja interpretación, que en la práctica se ha tornado inaplicable por la ausencia de regulaciones legales específicas que complementen su efectivo ejercicio y tutela. Su concepción erróneamente se ha asociado a manifestaciones violentas de desobediencia civil detonantes de caos y anarquía. Indispensablemente, debe superponerse el diálogo intercultural y la conciliación para tratar el conflicto en condiciones pacíficas, la construcción de espacios de resistencia debe consolidar el fortalecimiento del sistema democrático y su reconocimiento como derecho, ser el eje de la justicia social en cualquier estado o gobierno.

Los derechos amparados en la Constitución son de amplio espectro, el DR puede ser ejercido cuando los mecanismos formales y legales de reclamo se han agotado y su ejercicio es un recurso desesperado cuando el estado, creado para proteger los derechos de las personas, no cumple con su deber.

El DR sirve para confrontar los actos del poder público o privado, contrarios a la ley y a la justicia, para ello es fundamental que el estado busque la forma de proteger un derecho reclamado que no se encuentre en el ordenamiento, para que los ciudadanos enmarquen el DR dentro de la ley.

No necesariamente con el uso de la fuerza o la violencia extrema se puede llegar a la consecución de objetivos políticos o sociales, existen mecanismos y estrategias validadas por muchos pensadores que han demostrado que la lucha no violenta es una técnica mucho más variada y compleja que la violencia, a diferencia de esta, es una lucha que emplea armas, políticas económicas, sociales y psicológicas, aplicadas por la población y las instituciones de la sociedad (Sharp, 2011).

8. Referencias bibliográficas

Arzate, Jorge (2018) Desigualdad-violencia como continuo problemático, *Revista de Cultura de Paz*, Vol. 2, pp. 175-190.

Bassets, Marc (2019) *El triunfo occidental en 1989 incubó las turbulencias de 2019* (El País), En línea: https://elpais.com/internacional/2019/11/04/actualidad/1572872919_797091.html [Consultado el 15 de noviembre de 2019].

Bell, Carmen y Gómez, Josefa (2000) La interculturalidad, estrategia para la paz, *Papeles de Geografía*, nº 32, pp. 19-28.

Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola; Aricó, José; Pasquino, Gianfranco; Tula, Jorge (2000) *Diccionario de política*, Volumen 1, México, Editor Siglo XXI.

Bouvard, Marguerite (1994) *Revolutionizing Motherhood: The Mothers of the Plaza de Mayo*, Wilmington, DE, Scholarly Resources Inc.

Breitman, George (1976) Myths about Malcolm X, en Breitman, George; Porter, Herman y Smith, Baxter [eds.] *The Assassination of Malcolm X*, New York, Pathfinder.

Austin, Beatrix; Fischer, Martina and Giessmann, Hans (2012) *Advancing Conflict Transformation, The Berghof Handbook II*, Opladen/Framington Hills, Barbara Budrich Publishers. www.berghof-handbook.net

Calderón, Percy (2009) Teoría de conflictos de Johan Galtung, *Revista Paz y Conflictos*, nº 2, pp. 60-81.

Cante, Freddy y Ortiz, Luisa (2006) *Umbrales de reconciliación, perspectivas de acción política noviolenta*, Bogotá, Universidad del Rosario/Centro de Estudios Políticos e Internacionales.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2019) *Panorama Social de América Latina*, Santiago, LC/PUB.2019/22-P/Rev.1.

Constitución de la República del Ecuador (2008) Registro Oficial No 449 del 20 de octubre de 2008.

Cordero Heredia, David (2013) *El derecho a la resistencia y la criminalización de la defensa de los derechos humanos y la naturaleza*, Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. En línea: http://repositorionew.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3706/1/T1264-MDECordero-El%20derecho.pdf

Del Vecchio, Giorgio (1961) *I presupposti filosofici della nozione del diritto*, Bologna, Zanichelli.

Einstein, Albert (1995) *Mi visión del mundo*, Barcelona, Tusquets.

Fernández Herrería, Alfonso (2004) «Paz gaia», «Paz intercultural», «Paz interna», «Paz social», en López Martínez, Mario [dir.] *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada/Consejería de Educación y Ciencia, pp. 894-898, 900-903, 903-906, 919-920.

Fichte, Johann (1979) *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*, Hamburg, Meiner.

Fromm, Eric (1984) La desobediencia como problema psicológico y moral, en *Sobre la desobediencia y otros ensayos*, Buenos Aires-Barcelona, Paidós.

Gandhi, Mahatma (1969) [como Gandhi, Mohandas Karamchand] *Tous les hommes sont frères. Vie et pensées du Mahatma Gandhi d'après ses oeuvres*, París, Gallimard-NRF.

García Linera, Álvaro (2008) *La potencia plebeya: Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores y Clacso.

González Vicén, Felipe (1989) El derecho de resistencia en Kant, en Muguerza, Javier y Aramayo, Roberto [eds.] *Kant después de Kant*, Madrid, Tecnos, pp. 16

Grasa, Rafael (2018) La construcción de la paz como agenda de investigación-acción multipropósito: construcción de paz estratégica y transformación de conflictos, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 2, pp. 9-23.

Grasa, Rafael (2018) *Los Retos de la Gestión de las Violencias Directas No Políticas y la Construcción de la Paz*, Barcelona, Institut Català Internacional per la Pau.

Guaranda Mendoza, Wilton (2009) *La Consulta Previa y el Derecho a la Resistencia. Nuevas instituciones del Derecho Constitucional Ecuatoriano,* Latacunga, Fundación Regional de Asesoría en Derechos Humanos (INREDH).

Häberle, Peter (2003) *El estado constitucional*. Doctrina Jurídica, Vol. 47, Lima, Fondo Editorial PUCP.

Hernández, Miguel (2012) *El derecho constitucional a la resistencia ¿Realidad o utopía?*, Quito, Corporación de Estudios y Publicaciones.

Huntington, Samuel (2015) *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial,* Barcelona, Grupo Planeta (GBS).

Jellinek, Georg (1978) *Teoría general del Estado*, Buenos Aires, Albatros.

Jiménez Bautista, Francisco (2009) Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra, Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, Núm. Especial, México, pp. 141-190. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105/10512244007

Kant, Immanuel (1986) *Teoría y Práctica*, Madrid, Tecnos.

Kaufmann, Arthur (1991) Gedanken zum Widerstand. Ansprache anlässlich der Ermordung von Martin Luther King, en *Vom Ungehorsam gegen die Obrigkeit*, Heidelberg, Decker & Muller.

Kaufmann, Arthur (1991) Gedanken zum Widerstand. Ansprache anlässlich der Ermordung von Martin Luther King, en *Vom Ungehorsam gegen die Obrigkeit*, Heidelberg, Decker & Müller.

Kottak, Conrad Phillip (2001) *Antropología: Una exploración de la diversidad humana con temas de cultura hispana*, Madrid, McGraw-Hill

Landsberg, Chris (2000) Promoting Democracy: The Mandela-Mbeki Doctrine, *Journal of Democracy,* Vol. 11(3), pp. 107-121.

Lederach, John Paul (2003) *The Little Book of Conflict Transformation*, Washington, Good Books.

Locke, John (2000) *Segundo tratado sobre el gobierno civil: un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*, Madrid, Alianza Editorial.

López-Martínez, Mario (2010) *Política sin Violencia*, Loja, Universidad Técnica Particular de Loja.

López-Martínez, Mario (2012) Noviolencia para generar cambios sociales, *Polis,* nº 9, pp. 1-19. http://journals.openedition.org/polis/7326

López-Martínez, Mario; Useche Aldana, Óscar y Martínez Hincapié, Carlos Eduardo (2016) Noviolencia, resistencias y transformaciones culturales, *Polis*, Vol. 15(43), pp. 7-15. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682016000100001

Martin Luther King, Jr., Papers Project (1991) The Student Papers of Martin Luther King, Jr.: A Summary Statement on Research, *The Journal of American History*, Vol. 78(1), pp. 23-31.

Massó Guijarro, Belén (2018) La paz neutra: equilibrios en las fronteras de lo posible y lo imposible, *Revista de Cultura de Paz*, Vol. 2, pp. 69-83.

Massó Guijarro, Ester (2007) La desobediencia civil como forma de participación política [cuando la rebeldía es un deber porque la discrepancia no es un derecho], *Theoria*, Vol. 16(2), pp. 9-23. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29916202

Merton, Thomas (1998) *Gandhi y la no-violencia: Una selección de los escritos de Mahatma Gandhi*, Barcelona, Oniro.

Morales, María Virginia (2017) Escisión y dos modos de ser «Madres de Plaza de Mayo»: tensión y complejidad en la socialización de la maternidad. *Rev. interdiscip. estud. Género,* Vol. 3(6), pp. 36-68.

Muguerza, Javier *et al.* (1988) *El fundamento de los derechos humanos*, Madrid, Debate.

Ollero, Andrés (2007) *El derecho en teoría*, Cizur Menor, Thomson-Aranzadi.

Otberg, Robert (2006) Dilemmas of Weak States: Africa and transnational terrorism in the twenty-first century by Tatah Mentan Aldershot: Ashgate, *The Journal of Modern African Studies,* Vol. 44(3), pp. 487-488.

Pachano, Simón (2019) *Modelos en crisis* (Diario El Universo). En línea: https://www.eluniverso.com/opinion/2019/11/18/nota/7607468/modelos-crisis [Consultado el 15 de Noviembre de 2019].

Paniker, Salvador (1984) La ecología como paradigma, en AA.VV. *El libro de la naturaleza*, Madrid, El País, pp. 213

Passerin D'entreves, Alessandro (1976) Legitimidad y resistencia, *Sistema*, nº 13, pp. 27-34.

Pisarello, Gerardo (1998) Notas sobre constitucionalismo y conflictividad social, *Revista de Investigaciones Jurídicas*, nº 22, pp. 277-294

Rawls, John (2003) *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press.

Rendón Corona, Armando (2011) Gandhi: la resistencia civil active, Polis, Vol. 7(1), pp. 69-103. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332011000100004&lng=es&tlng=es

Rousseau, Jean Jacques (2000) *El contrato social*, Quito, Libresa.

Ruta Pacífica (2019) ¿Quienes somos? Recuperado de : https://rutapacifica.org.co/wp/quienes-somos/

Sánchez Díaz, Inés (2017) Mujeres por la paz: Metodologías noviolentas en movimientos pacifistas de mujeres: estudios de casos, *Revista de Paz y Conflicto*, Vol. 10(2), pp. 265-282.

Santos, Boaventura (2012) *Derecho y Emancipación*, Quito, Centro de Estudios y difusión del Derecho Constitucional.

Santos, José (2014) Falsos derechos y buenas intenciones. A propósito del derecho de resistencia en las constituciones contemporáneas, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, nº 48, pp. 243-256.

Sharp, Gene (1973) *The Politics of Nonviolent Action III*, Boston, Porter Sargent.

Sharp, Gene (2011) *De la Dictadura a la Democracia, un sistema conceptual de liberación*, Boston, La institución Albert Einstein.

Tambo, Oliver (1964) Introducción, en MAN-DELA, Nelson *Un camino nada fácil hacia la libertad*, Madrid, Zanzíbar.

Thoreau, Henry (1987) Desobediencia Civil, en *Desobediencia Civil y otros escritos*, Madrid, Tecnos.

UNODC (2019) *Global Study on Homicide 2019*, Vienna, United Nations.

Vitale, Ermanno (2010) *Difendersi del potere*, Barcelona, Trotta.

Willhelm, Sidney (1979) Martin Luther King, Jr. and the Black Experience in America, *Journal of Black Studies*, Vol. 10(1), pp. 3–19.

Zippelius, Reinhold (1985) Teoría General del Estado, en Contreras Peláez, Francisco (ed.) *El tribunal de la razón: el pensamiento jurídico de Kant*, Madrid, Editorial Mad S.L., pp. 198.

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 21/09/2019 Aceptado: 30/10/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Costa Cevallos, Marcelo, Luzuriaga Muñoz, Enrique, Pérez Samaniego, Santiago (2019) El Derecho a la Resistencia ¿Se Puede Construir En Paz?, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 231-250.

Sobre el autor • About the Author Curriculum vitae

Marcelo Costa Cevallos, Magíster en Derecho Administrativo de la Universidad Técnica Particular de Loja. Abogado y Licenciado en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas de la Universidad Nacional de Loja. Docente de Descentralización y Gobiernos Autónomos en la Titulación de Derecho de la Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.

Enrique Luzuriaga Muñoz, Magister en Derecho, mención en Derecho Constitucional de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Quito, Ecuador 2017. Abogado y Docente titular de la Universidad Técnica Particular de Loja desde 2011.

Santiago Pérez Samaniego, Licenciatura en Ciencias Políticas, mención en Globalización y Conflictos, Máster en Relaciones Internacionales por la Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos, Moscú, Rusia. Coordinador de Gestión de la Cátedra UNESCO, UTPL. Editor revista electrónica «Cultura de Paz», Docente titular en el Departamento de Ciencias Jurídicas – UTPL. Representante institucional de la Red Internacional de Jóvenes por la Paz, Ecuador. Articulista de opinión en Diario la Hora.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Estudio del valor y su fundamento epistemológico para una cultura de paz

Study of the value and its epistemological foundation for a culture of peace

Gregorio Villegas Cobián
Universidad Ana G. Méndez, Puerto Rico
um_gvillegas@uagm.edu

José Álvarez Rodríguez
Universidad de Granada, España
alvarez@ugr.es

Daniel Álvarez Ferrándiz
Universidad de Granada, España
ferrandiz98@correo.ugr.es

Abstract

Through this paper we present a theoretical perspective on the concept of value and proposals for its implementation. We analyze the evolution of values and their particularities through different generations. This will allow us to appreciate the evolution of the concept and its particularities. Focused on values, we aim to link the study of values from perspectives that contribute to reveal and raise awareness of the transversal importance of values in educational projects and reforms that impact the life and development of new generations. The results of this historical analysis confirms the importance and potential provided by a value-oriented education.

Keywords: Educational Reform; State; Family; Education; Person Model; Values; Society and Culture of Peace.

Resumen

A través de esta exposición presentamos una perspectiva teórica sobre el concepto valor y propuestas para su implementación. Analizamos la evolución del concepto valor y sus particularidades en diferentes épocas. Enfocados en los valores, pretendemos vincular el estudio de los valores desde perspectivas que aporten a revelar y concienciar sobre la importancia transversal de estos en proyectos y reformas educativas que impactan la vida y desarrollo de las nuevas generaciones. El análisis histórico realizado confirma la importancia y potencial que representa una educación orientada por valores.

Palabras claves: Reforma educativa; Estado; familia; educación; Modelo de persona; valores; Sociedad y cultura de paz.

1. Introducción

La llamada pérdida de valores se ha convertido en una expresión constante, especialmente cuando observamos la conducta errada de nuestros semejantes, y en especial la de las nuevas generaciones. La preocupación está presente en nuestro ambiente cotidiano en general, en las esferas gubernamentales y, por supuesto en las estructuras educativas. Para muchas personas, en la medida que nos alejamos de valores de antaño, se manifiesta con más frecuencia una sociedad descarrilada. Sin embargo, una mirada idílica al pasado, para aferrarse a los valores de nuestros antepasados, no es la salida a los problemas contemporáneos; puesto que cada generación construye su propia identidad y valores (Abadía, 2019). Al referirnos a la supuesta pérdida de valores una pregunta poco planteada es: ¿Qué son los valores? ¿Por qué se deben estudiar los valores?, ¿Se debe orientar la educación hacia una de enseñanza en valores y lograr una cultura de paz? ¿En quienes recae la responsabilidad de convertirse en transmisores de valores?

2. El valor y su evolución como concepto

El término valor ha sido analizado y discutido desde la óptica de distintos campos: etimológicos, históricos, filosóficos y académicos. Debido a que el término abarca cada faceta de nuestra vida, resulta imprescindible profundizar en su discusión otorgando prioridad a las significaciones que contribuyan al desarrollo de nuevas investigaciones.

Podríamos plantear, primeramente, que el ser humano, movido por su instinto de conservación, crea una cultura valorativa sobre aquellas acciones que le proporcionaron niveles de seguridad y bienestar; convirtiendo sus valores, a su vez, en la médula de su construcción social. El ser humano estima hasta el punto de valorizar diversas dimensiones, situaciones y prácticas como: la libertad, la lealtad, la religión, la salud, el amor, la bondad, la justicia, los objetos, etc. «Los compromisos de valor son subproductos casi inevitables de la existencia social, y como partícipes de la sociedad, difícilmente podemos disociarnos de estos valores» (Gergen, 2007, p. 9). Desde las grandes Civilizaciones, en Asia, Medio Oriente, Europa y América, es palpable, a través de su literatura, ya sea mitológica-religiosa u oficial, la esencia valorativa del ser humano.

Enrique Gervilla (2000) se refiere al ser humano como «un animal valorante, singular y relacional, de razones, pasiones y decisiones» (Gervilla, 2000, p. 43). Al situar los valores dentro de un contexto histórico y cultural, «estamos más preparados para involucrarnos [dentro de los tipos] de diálogos a partir de los cuales pueden surgir nuevas y más viables constelaciones de significado» (Gergen, 2007, p. 104).

Miles de años antes de que historiadores, geógrafos y autoridades bautizaran a los continentes con sus actuales nombres, la hominización de estos ya se desarrollaba. Y, con ello, las normas y las reglas que garantizaron la longevidad de grupos y civilizaciones. El puertorriqueño Eugenio María de Hostos (1939), por medio de su obra *Moral Social*, describe a la sociedad como «una entidad biológica que vive por sí misma, y realiza por sí misma los fines de su existencia.» (Hostos, 1939, p. 139). Respecto a lo anterior mencionado, el Dr. Rubén Dávila Santiago señala que «toda sociedad es, al mismo tiempo, acción inmediata –desatando nuevas formas, creando condiciones– y un orden de expresión dramática que da lugar a la construcción de libretos, de profunda significación lúdica y trascendente...» (Dávila, 2005, p. 21).

Uno de los momentos importantes de la humanidad, por los cambios que propició, fue el desarrollo de la agricultura. «La agricultura, también, inició un importante cambio en los valores. Las sociedades de cazadores y recolectores daban poco valor a las posesiones porque éstas les impedían la movilidad» (Sherman, 2008, p. 7). La agricultura propició el establecimiento de núcleos de familias, que experimentaron un crecimiento natural acelerado, y, con él, la necesidad de orden y un código de valores.

El «valor», desde un origen subjetivo, se convierte en ley y orden. Dentro del complejo mundo de las civilizaciones, inclusive actualmente, las autoridades de las naciones, ya sea por delegación o imposición, asumen la responsabilidad de mantener las formas de vida y orden. Los medios que utilizan son diversos, y manifiestan una gran variedad de escalas de valores. Dichos valores se legitiman a través de la educación, castigando ciertas actitudes (modos de pensar, sentir, o actuar), o imponiendo otras por medio de prácticas religiosas: «Las legitimaciones comprenden elementos cognoscitivos y normativos, pues producen conocimiento y valores fundamentales para salvaguardar el orden social» (Yáñez, 2001, p. 9). Dentro de este contexto, la familia, como institución funcional, contribuye a la extensión y prolongación de valores*:*

> La subestructura de orden es la representación más inmediata del concepto o esquema de autoridad que existe [como parte de] la familia, y se relaciona directamente con la estructura normativa asumida, y con el grado de integración social manifestado; todo ello –estrechamente– vinculado con los valores culturales dominantes (Arribas, 1992, p. 48).

La invención de la escritura por las culturas civilizadas facilitó la acumulación de una literatura heterogénea, preocupada por recoger, a través de sus líneas, orígenes e historia de grupos determinados. Los matices de esa literatura expresaban valores religiosos, morales, éticos, estéticos, lo que puede considerarse como una escala de valores.

El sentimiento de formar parte de una dinámica que aspiraba al orden cósmico frente a fuerzas caóticas que lo amenazaban se explicitaba [por medio de] su realidad más próxima, representada por el caudal del río que los enfrentaba tanto a la prosperidad como al desastre. Este sentimiento de pertenencia exigía colaborar [para] el mantenimiento de ese orden mediante una serie de convenciones que están [promoviendo] el principio de la idea de valor y todas las manifestaciones de los primeros procesos moralizadores (Vilanou, 2000, p. 18).

Las primeras civilizaciones, a través de su literatura y prácticas culturales, manifestaban de forma implícita y explícita sus valores fundamentales a través de documentos como: la *Épica de Gilgamesh*, de la cultura mesopotámica; el *Código de Hammurabi*, del imperio babilónico; y el *Libro de los Muertos*, de la cultura egipcia. Otras civilizaciones continentales, como el valle indio, China y México, también expresan valores a través de su literatura y arte. Las civilizaciones del medio oriente, como las originadas en el valle de Mesopotamia, a través de su historia, por ejemplo, establecieron –como valor supremo– un orden de gobierno predominantemente teocrático. De una parte, un sacerdote dictaba la voluntad del dios fundador, Patrón de la Ciudad-Estado, mientras sus habitantes manifestaban su lealtad, siendo éstas las primeras formas de gobierno en Mesopotamia (Sherman, 2008, p. 10). El sociólogo Kenneth J. Gergen (1996) añade que «estas creencias e instituciones asociadas han surgido y se han desarrollado poderosamente [dentro del] seno de un contexto cultural de relativa insularidad» (Gergen, 1996, p. 6). En el continente asiático, el confucianismo tuvo gran relevancia como parte del sentido de orden social: «Los valores de la

cultura china referentes al [...] seno de la familia por los padres, los ancianos y la tradición con Confucio se extrapolaron al orden imperial» (Vilanou, 2000, p. 28).

Martín Jiménez (2014) sitúa la evolución del concepto «valor» en tres épocas: antigua, medieval y moderna. Durante la época antigua, el Valor está relacionado con actividades bélicas por medio de las cuales el sujeto actúa como parte de «la actividad de los ejércitos [para obtener] la conquista o [mantener] la defensa de los bienes de la propia libertad y bienestar» De este modo, durante la antigüedad, el predominio del concepto «valor» estaba relacionado con la valentía de cada persona ante «otros sujetos o sociedades» (Martín, 2014, pp. 70-71). No obstante, habiendo considerado esta posición, Alfonso López Quintás argumenta que la época antigua tuvo otras manifestaciones de valores que no fueron, necesariamente, relacionadas con la guerra:

> ... el imperio romano dominó el mundo a punta de lanza. Ese espíritu belicoso podría haber causado heridas irreparables en los pueblos dominados. Pero nos basta leer un puñado de aforismos latinos acerca de la amistad para quedar hermanados [bajo] una corriente entrañable de amor a los semejantes: «las amistades verdaderas son eternas nos dice Cicerón (López, 2013, p. XX).

A lo largo de otras épocas, como la Edad Media, prevaleció Dios como valor supremo dentro de ciertas culturas representadas a través de los postulados de la doctrina cristiana. El teólogo San Agustín (354 -430 D.C), por medio de su obra *La Ciudad de Dios* (413-426 DC), cultivó la idea de la relación de Estado-Iglesia. Según San Agustín, «el Estado debía desempeñar un papel activo en asegurar el bienestar de la Iglesia» (Sherman, 2008, p. 183). Con estos principios, cobra fuerza la relación de Estado-Religión. Desde ese punto de vista, la valoración de todas las actividades humanas se inclinó hacia un sentido –eminentemente– religioso, pero con la intervención del Estado. Dentro de la época medieval, otro teólogo, Santo Tomás de Aquino (1225-1274), por medio de su obra magna, la *Summa Theologiae*, apoyaba la relación de fe y razón. Según dicho teólogo, «nuestro intelecto es guiado por nuestros sentidos hacia el conocimiento divino» (Sherman, 2008, p. 277). A través de estos escritos cobró fuerza el modelo de la religión cristiana como valor supremo en la región europea: «El clero los arengaba como cristianos pertenecientes 'a un continente especial' que la Divina Providencia había elegido sede testimonial de la verdadera fe: la cristiandad» (Hale, 1996, p. 15). La idea de una Europa como centro de la cristiandad condicionó la vida de sus habitantes en todos sus aspectos. La teología de San Agustín impulsó la idea de un «*valor absoluto*». Cobra forma al describir al ser humano como «un valorador o evaluador absoluto [de] Dios respecto a las propias posiciones del hombre» (Martín, 2014, p. 73).

Durante los siglos XIV y XV surgen nuevas visiones sobre el ser humano, que llevaron a la reflexión y la amplitud de sus valores culturales. El movimiento cultural reconocido, por los historiadores como el Renacimiento trajo una reformulación del lugar del ser humano en el Mundo. Dicha reformulación concentró esfuerzos hacia la elevación del hombre como centro de la vida. El Renacimiento dio énfasis a la creación de base cultural como la actividad valorativa principal. Esto generó conflicto con los postulados religiosos; en tanto que, a través de la literatura, la pintura y las ciencias naturales emergentes se expusieran posiciones contrarias a la Iglesia. El *humanismo*, identificado como una de las características renacentistas, intentó desarrollar un nuevo modelo de hombre reivindicando los valores de las culturas clásicas de Grecia y Roma. El Doctor Nicholas Mann (1998) postula lo siguiente sobre el *humanismo*:

El término mismo debe su origen a la voz latina humanitas, que Cicerón y otros autores usaron [durante] la época clásica para significar el tipo de valores culturales que precederían lo que podríamos llamar una buena educación o cultura general (Kraye, 1998, p. 19).

El nuevo desarrollo del humanismo se manifestó a través de los currículos universitarios, y fue adoptado en –prácticamente– la mayor parte de las universidades renacentistas. Esta nueva era impactó la escala de valores del mundo europeo, complementándose con los valores religiosos y políticos, ya existentes desde el medioevo.

Durante el siglo XVIII, época de la Ilustración, surgieron nuevos planteamientos en torno al quehacer humano. Uno de los más notables ilustrados, Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), en su obra *El contrato Social,* escribía del siguiente modo refiriéndose a lo que interpretó como el origen de la sociedad:

Ahora bien, como los hombres no pueden engendrar nuevas fuerzas, sino solamente unir y dirigir las que existen, no tienen otro medio de conservación que el de formar por agregación una suma de fuerzas capaz de sobrepujar la resistencia, de ponerlas en juego con un solo fin, y de hacerlas obrar unidas y de conformidad (Rousseau, 1999, p 14).

Para Rousseau, valores como la libertad, la propiedad y la igualdad, fundamentaban las relaciones sociales. Durante la época Moderna, presidida –especialmente– por la Revolución Industrial, las experiencias históricas de las trece colonias, y los actos revolucionarios en la Francia del 1789 (que a su vez se extienden por Europa y América), el ser humano se sitúa entre medio de la vida política y social. Esta ideología se reafirma el 20 de diciembre de 1948 durante la Asamblea General de las Naciones (Marín, 2000, p. 96).

Desde las antiguas civilizaciones hasta la época contemporánea, la tendencia es alcanzar la perennidad de las prácticas culturales y económicas para garantizar la subsistencia, como hemos ya señalado. Las distintas culturas alrededor del Mundo han establecido las maneras o las formas de transmitir valores a las generaciones más jóvenes.

3. La transmisión de estos valores

La transmisión de estos valores tiene, también, un formato peculiar [durante] estos primeros períodos, producto del fuerte componente religioso propio de todas las manifestaciones culturales del período protohistórico (Durkheim, 1982). La fiesta, la elaboración de mitos ejemplares, los rituales de iniciación, y los hombres y mujeres del culto –sacerdotes, hechiceros, chamanes, gurús o adivinos– compondrán los factores, los momentos y las personas, garantes de la transmisión y, por tanto, de la pervivencia de la ley moral. Además, hechos como la aparición de la escritura ideográfica y jeroglífica vinieron a reforzar la eficacia que la transmisión oral venía ejerciendo [para] el mantenimiento y [la] evolución de la experiencia común acumulada durante milenios (Vilanou, 2000, p. 19).

La transmisión de valores, al igual que otros conocimientos, hoy está, por lo general, en manos del estado y/o en manos privadas, que, a través de un sistema de educación, establece sus pautas y prioridades, valiéndose de una estructura curricular que define el contenido de enseñanza. Un elemento importante para la transmisión de valores es el docente. Responsable de un número de estudiantes, diariamente, imparte enseñanza y transmite valores e ideas. «[Respecto al] área de la axiología, los maestros instruyen, constantemente, [a través de] sus acciones, a grupos de jóvenes altamente impresionables, quienes asimilan e imitan las estructuras de valores de los maestros hasta un punto muy significativo» (Knigth, 2002, p. 42). De aquí, la importancia de examinar el contenido

de valores en los currículos educativos dictados por el Estado y otros definitorios sobre las materias de enseñanzas y sus objetivos.

El uso del vocablo «valor» ilustra lo variado o lo complejo que es, e inclusive hasta se percibe por medio de las definiciones modernas que intentan descifrar su significado invitando a una apreciación del valor desde una perspectiva contemporánea. El filósofo e historiador italiano Benedetto Croce señaló esta predisposición al referirse a la contemporaneidad de la historia. Toda generación desarrolla su propia versión del pasado, e inclusive del concepto «valor», ajustándola a su coetáneo contexto. Nosotros no somos la excepción. Croce propone la consideración del valor como el proceso de «aprobar o condenar éticamente, [lo cual] forma parte de los juicios de valor que [...] instauran oposiciones como «bueno y malo, [...] bello y feo [...] del valor, en suma, contra el disvalor» (Piñón, 2002, p. 21).

La relación ser humano y sus valores, como se ha planteado a través de los diversos campos del saber (como la historia, la educación, la sociología y otros), alude a una perpetua dependencia entre ambos. Los estudiosos del tema, a lo largo de una abundante literatura teórica, se concentran hacia dos vertientes: la subjetividad y la objetividad del valor. La primera alude al valor como producto humano. La segunda vertiente presenta el valor con existencia propia. De otro modo, desde su racionalidad, el humano debió valorizar, primeramente, su existencia. De la misma medida, también, valorizó aquellos objetos que aseguraban su bienestar, dando –a su vez– el carácter subjetivo al concepto valor, muy discutido por los estudiosos. No obstante, de la misma manera, se discuten las características objetivas del valor aplicando las teorías de poseer consistencia propia, independientemente, de ser estimado.

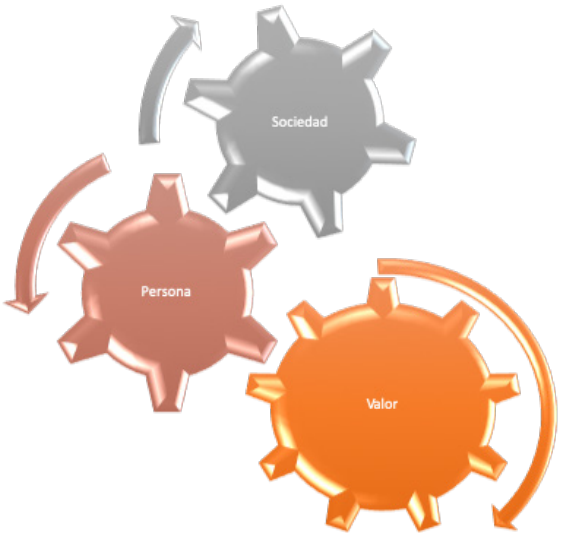
A continuación, veremos algunos ejemplos de investigadores que, desde sus perspectivas, campos de estudio y épocas, interpretan el concepto «valor» de diversas maneras:

- Por 'valores' se entiende todo aquello que te hace mejor, que da calidad a tu vida entera. Pueden ser cosas, acciones o personas... Al mismo tiempo anticipamos: los valores personales no están fuera para alcanzarlos y asimilarlos, se encuentran dentro para vivirlos (Rodríguez, 2001, p. 20).
- «Los valores son el resultado de las leyes naturales. La delimitación entre lo natural (o valioso) y lo antinatural (o antivalioso) es posible debido a una capacidad humana, también, natural: la de sentir deleite» (Romero, 2007, p. 11).
- «Los valores son conceptos que norman nuestra vida personal y social. Son tan necesarios que, de hecho, siempre, existen» (Rojas, 2006, p. 3).
- «Los valores se relacionan con una finalidad deseada, meta o estado de existencia (valor-fin), o con un modo deseable de comportamiento (valor-instrumental)» (Ramos, 2009, p. 4).
- Eugenio María de Hostos «destaca, resueltamente, el valor de la tolerancia, hasta el punto de colocarlo como núcleo axiológico que sostiene toda la vida de relación entre seres humanos» (López, 1995, p. 408).
- «Los valores tienen un carácter histórico-concreto; no son valores de por siempre, ni desde siempre. Por un lado, expresan las necesidades cambiantes del hombre, y, por el otro, fijan la significación social positiva de los fenómenos naturales y sociales para la existencia y el desarrollo progresivo de la sociedad» (López, 2009, p. 7).

- «El valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar [a través de] nuestra conducta, sin llegar a agotar –nunca– la realización del valor» (Ortega, 2001, p. 20).
- El Prof. Gervilla (2000, p. 17) considera que «el valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad utópica, cuya fuerza estimativa orienta nuestra vida humana».

La Universidad de Granada y su Departamento de Ciencias de la Educación ha elaborado en las últimas dos décadas una serie de líneas de investigación sobre valores, que ha generado un gran número de publicaciones. Al indagar algunos investigadores granadinos, nos encontramos con los escritos del profesor Álvarez, especialista en el tema de valores. Su versión de valores recoge la relación tripartita y bidireccional conformada por sociedad-valor-persona:

Gráfico 1. Sociedad-valor-persona



Fuente: Elaboración propia.

Como muestran las anteriores definiciones, los valores están en constante cambio, adaptación e interpretación, según las circunstancias y la personalidad de las culturas que los atesoran. La literatura disponible sobre el tema de valores es tan abundante como los múltiples significados y las aplicaciones del término valor. Sin embargo, en el contexto caribeño, el estudio y la literatura sobre los valores es escasa en comparación con la producción de investigaciones en Europa.

Se resaltan, por medio de estas definiciones, varios puntos de convergencia. Se enfatiza la idea del valor como un producto del propio ser humano. De ahí, proviene su carácter subjetivo. Se subraya la transmisión de valores, cuyo aprendizaje generacional ocurre a través del mismo grupo social que los origina. De la misma manera, se presenta el valor como lo deseado, como meta, como orden y norma, que rige el comportamiento y las relaciones humanas. Todas las definiciones mencionadas coinciden al proponer la importancia del concepto «valor» como aquello que se estima por su importancia personal, que permite placer y seguridad individual y colectiva. Su existencia ha sido histórica, y se han originado, a su alrededor, modelos definidos socialmente que se transmiten por generaciones.

4. La axiología: filosofía del valor

Los planteamientos expuestos anteriormente en torno al Valor responden, analíticamente, a una rama de la filosofía conocida como la axiología. Una definición que nos llama la atención, por ajustarse a nuestro análisis, es la siguiente:

La axiología, disciplina filosófica encargada del estudio de los valores, incluye –entre otros temas y problemas– el análisis de los diversos tipos de valores; su naturaleza, clasificación o tipos, características, [y la] relación con la vida y la formación del ser humano (Romano, 2011, p. 101).

En otras palabras, la axiología profundiza acerca del estudio de los valores planteándose su naturaleza, el impacto que tienen para con la sociedad y la individualidad de cada ser humano. «La vida racional individual y la vida social se basan en un sistema de valores» (Knigth, 2002, p. 42). La axiología ha identificado lo que se denomina sistemas de valores. Cada sociedad, por medio de su particular visión de la vida y sus relaciones, concibe y construye sus propios valores. Esto incluye desde valores que hacen referencia al precio de objetos hasta la concepción de lo que es apropiado o bueno. Para Martín Jiménez, la axiología constituye:

> ... un conjunto de doctrinas o concepciones filosóficas que se mueven alrededor de lo que llamaremos 'campo de la idea de valor', el cual depende de una multiplicidad de operaciones valorativas, y, de una pluralidad de fenómenos y términos valiosos (bienes, fines, medios) o relaciones (económicas, políticas, éticas) (Martín, 2014, p. 6).

Las inquietudes sobre el valor que analizan la axiología como disciplina filosófica desde el siglo XIX ya tenían lugar dentro las discusiones y dialécticas durante la época del filósofo Sócrates y sus discípulos. Para Sócrates, por ejemplo:

> El hombre es alma y cuerpo. Vive en sociedad, pero aspira al Bien eterno, que cala hondo [dentro de] la vida misma. Es en el equilibrio de un alma sana que reside el Bien, y, de ahí, surge, como necesidad imperiosa, la justicia (Arrillaga, 1976, p. 319).

El filósofo Sócrates impulsa una discusión sobre temas como la felicidad, la ética moral, y otros conceptos, que identificamos hoy como valores de un modo sistemático, característico de la filosofía griega desde los inicios del llamado período cosmológico o presocrático. Sus discípulos, como Platón, continuaron cultivando estos temas; evidencia indiscutible de que, ya en la antigua Grecia, se comenzaba a despuntar la axiología como una de las actividades de filosofía, otorgándole al valor una característica perenne. Platón establece, por ejemplo, la relación del ser con el valor o el ser verdadero, lo que da el origen etimológico a la axiología como *Axios,* cuyo significado es «verdadero o válido» (Varela, 2010, p. 207).

La filosofía de Platón retoma los temas axiológicos de su maestro, floreciendo lo que se convertiría en el fundamento de las discusiones, que –desde el siglo XIX– plantean varios teóricos refiriéndose a la naturaleza subjetiva y objetiva de los valores. Platón ilustra a través de su teoría de la idea lo siguiente:

> La característica de ser hombre, que es lo que identifica a cada hombre como tal, no es dato de la percepción; no nace ni muere con el individuo. Es como un arquetipo ideal del cual

> cada hombre es un caso. [...] tal sentido es algo eterno, fuera del tiempo y del espacio (Arrillaga, 1976, p. 339).

En otras palabras, podríamos señalar que esta idea sugiere interpretar el valor como ente eterno pero flexible, no sujeto a la existencia del ser humano, sino a una escala metafísica y epistemóloga. Por consiguiente, debe ser descubierto o creado. Sócrates, señalaba la necesidad de «establecer una jerarquía de valores absolutos. Los valores individuales, al compararse los unos con los otros, sólo, pueden llevar a un relativismo para la valoración». Ambos filósofos, maestro y discípulo, evocan –por medio de su legado– las bases de lo que se considera una de las ramas de la filosofía que impacta la sociología, la psicología, la educación y otros campos, a través de la cual el ser humano actúa como el protagonista. Nos referimos a la axiología.

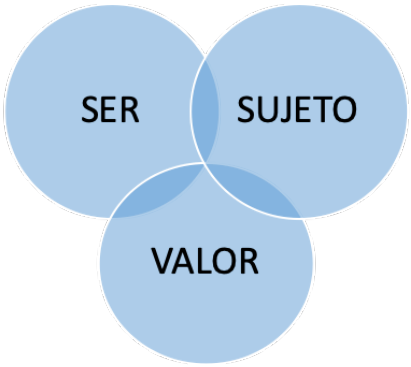
A mediados del siglo XIX, la axiología cobra importancia como disciplina filosófica. Ya para fines de siglo XIX, cobra aún mayor importancia en los centros académicos alemanes. Dentro de este período, se desarrollan nuevas corrientes de pensamiento axiológico sobre la Metafísica, la Ética, la Estética y la Antropología Cultural, y se agrupan y definen pensadores y filósofos sociales dentro de diversas escuelas de pensamiento axiológico, como la austriaca y la neokantiana de Baden, entre otras (López, 2009, p. 6). Estas escuelas forjarán una continua discusión en cuanto a la naturaleza subjetiva u objetiva del concepto valor. El tema de la axiología es uno perenne, que continúa generando análisis, reflexiones y aplicaciones, generalizadas a través de distintos campos, incluyendo la educación.

4.1. Corriente subjetiva.

El desarrollo del pensamiento subjetivo es atribuido al filósofo y matemático René Descartes (1596-1650). El ego trascendental, como el creador de toda realidad, fue uno de los principios introducidos por Descartes, al referirse a que toda realidad surge desde el mismo ser humano. Lo que recuerda la famosa frase «Pienso; luego, existo». El cartesianismo trascendental, aun cuando fue abandonado por el mismo descubridor sin una explicación determinada, ha sido considerado como facticia ontológica por los otros pensadores (Ortiz, 1994, p. 24). Descartes es considerado un racionalista, seguido por la línea que comenzó con Sócrates, emulada por Platón y San Agustín. Descartes redescubre «el renacimiento del ser humano y de la naturaleza», fundando –a su vez–la filosofía moderna, que Spinoza, Leibniz, Locke, Berkeley, Hume y Kant, entre otros, le dieron continuidad (Gaarder, 1995, pp. 283-284).

Empleando la teoría cartesiana al estudio axiológico, se plantea al ser humano como *el ente* que, desde su yo interno, determina la valoración o subjetivismo. El ente representa el elemento subjetivo que tendrá su encuentro con «el ser», el objeto valorante. Entiéndase por «el ser» la siguiente definición: «El ser» o, más exactamente, «lo que es», es aquello con lo que nos chocamos; aquello que nos obliga a que lo consideremos como algo que está ahí, y con lo que tenemos que contar» (Buganza, 2008, p. 7). Esto nos sugiere una constante actividad que define la relación entre el sujeto y el ser u objeto valorado, como se expresa en el siguiente Gráfico 2:

Gráfico 2: Ser-Sujeto-Valor



Fuente: Elaboración propia.

Para que el ser sea relativamente valioso, precisa de la estimación del sujeto. «No hay valor sin ser ni hay valor sin sujeto. Se necesitan los dos polos de la relación para que exista el valor» (Buganza, 2008, p. 7). El protagonismo del sujeto está implícito reconociendo y estimando el ser, para –finalmente– transformarlo en algo valioso.

Como representantes de la corriente subjetivista, se sitúan filósofos como Friedrich Nietzsche (1844-1900), Alexis Meinong (1853-1921) y Christian Von Ehrenfels (1859-1939), entre otros. Nietzsche, por ejemplo, señalaba conceptos como la *«vida esforzada»* a partir de un *«sí mismo» sabio y poderoso,* refiriéndose al ser humano como dueño de sí mismo, y haciendo referencia a los *«valores vitales»* que emergen de la propia vida para *«orientar la acción humana»* (Sociedad Española de Estudios sobre Nietzsche, 2001, p. 59). Con estas perspectivas, Nietzsche otorgaba un sentido subjetivo al valor.

La apreciación de los subjetivistas descansa sobre la afirmación de que el sentido de valor está ligado a la existencia humana. El valor cobra esencia por la acción de estimar de las personas y los grupos. De otro modo, según los subjetivistas, el valor existe si la mente humana lo desea y lo crea. La Escuela Austriaca y de Praga, a la que perteneció Meinong, fue el primer centro intelectual que acuñó la teoría subjetivista. Inicialmente, Meinong defendió la tesis que afirma que «una cosa tiene valor cuando nos agrada, y [dependiendo de] la medida en que nos agrada» (tesis que publicó en su obra Investigaciones psicológicas-éticas para una teoría del valor de 1894). Es decir, «una cosa», no –sólo– adquiere valor cuando nos agrada, sino que –también– alcanza niveles de agrado o importancia de acuerdo con la cultura axiológica del individuo. El agua, por ejemplo, es más valiosa cuando realizamos actividades dinámicas, mientras es menos valiosa cuando asumimos una actitud pasiva. Ese postulado constituirá uno de los principios de la teoría de la subjetividad para futuras discusiones. Sin embargo, ante las reflexiones filosóficas de su discípulo Ehrenfels, Meinong cambió su postura. Ehrenfels señalaba lo siguiente a través de sus reflexiones y discusiones con su maestro:

> ... si aceptamos que una cosa es valiosa sólo cuando es capaz de producir en nosotros un sentimiento de agrado, serán valiosas [no] tan sólo las cosas existentes, siendo así que el hombre tiene la capacidad de valorar, también, aquello que no existe (Torres, 2005, p. 97).

Esta proposición condujo a Meinong a aceptar, paulatinamente, una postura objetivista en torno a los valores. La Escuela neokantiana de Baden, por otro lado, dio énfasis hacia la diferenciación entre las ciencias culturales de las ciencias naturales. Wilhelm Windelband (1848-1915), representante de esta Escuela, propuso el concepto de «conciencia moral»,

mientras que Enrique Rickert (1863-1936) percibió la naturaleza intermedia de los valores entre subjetivo y objetivo. Los neokantianos, por ejemplo:

> ... reconocen que los valores, también, son, y no simplemente valen. Es decir, no son meras esencialidades, sino que gozan –también– de existencia propia. Esto es así debido a que, en general, todo ente tiene, en cuanto ser, un momento de esencia y un momento de existencia (Torres, 2005, p. 125).

Con esto, la teoría subjetivista otorga un énfasis hacia el protagonismo del sujeto valorante. La acción valorativa que se desata está guiada por necesidades individuales y/o colectivas. Para los subjetivistas, el valor se crea de acuerdo con el interés del individuo. Esto implica a la persona como creadora del valor, punto que supondría la libertad del sujeto para evaluar y valorar independientemente del contenido valorativo real de algo, lo que evoca cierto relativismo: «En cierta manera, el subjetivismo es un «*equivocismo*», pues cada sujeto puede interpretar, a placer, al objeto sin ningún límite» (Buganza, 2008, p. 6). De otro modo, se sugiere una doble esencia que se manifiesta por medio de dos realidades. La primera es el valor que vive en un objeto interactuando, y la segunda se refiere al sujeto que lo valora (Marín, 2000, p. 133). Jacob Buganza Torio (2008) de la Universidad Veracruzana resume el subjetivismo de la siguiente forma:

> La valoración está sujeta al contexto axiológico de la persona: El juicio axiológico o de valor tiene una parte especulativa, una parte práctica, y, además, implica la parte emotiva o afectiva del sujeto. Se reconoce un valor en el objeto mediante la razón teórica, y se tiende hacia tal objeto gracias a la voluntad, que es el apetito racional, pero el hombre no sólo es intelectual, sino que –también– es sensible o emotivo, es decir, puede ser movido por lo que percibe, y, por ello, es que se dice que hay ciertos objetos que tienen un 'valor sentimental' para el sujeto (Buganza, 2008, p. 7).

R.B. Perry (1876-1957) afirmaba que, entre la relación del sujeto con el objeto, surge como interacción principal el «Interés»; por lo cual, enumeró tres factores a través de los cuales el sujeto se manifiesta:

1. Intensidad. Aumenta en la medida del valor del objeto.
2. Preferencia. De acuerdo con las opciones, surge el interés y preferencia.
3. Amplitud. EI interés puede ser más interno si se consideran varias opciones juntas, que [si se consideran] –por separado– cada una (Varela, 2010, p. 145).

Los cuestionamientos sobre la corriente subjetivista, en especial los de Ehrenfels (1859-1939) antes mencionados, impulsaron nuevas discusiones sobre la naturaleza del valor. Estas discusiones, las que estaremos examinando en el próximo apartado, dieron lugar a la teoría del valor como un ente independiente del sujeto, originando la corriente objetivista.

4.2. Corriente objetiva

El objetivismo axiológico sostiene la tesis de que el valor «es objetivo si existe independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa». La tesis objetivista sostiene, además, que el valor antecede a la valoración; lo descubrimos y, luego, lo valorizamos de acuerdo con nuestro deseo. Propone una relación entre la percepción con el objeto percibido, sin que la percepción sea la creadora del objeto. Ante esta tesis, los objetivistas

manifiestan un rechazo a la teoría empírica que consideraba, por ejemplo, que «un objeto es valioso porque lo deseamos, y [que] consideró que el fundamento del valor es, siempre, un fenómeno emotivo. Todos podemos ser portadores y transmisores de valores a los que daremos una respuesta emocional durante un momento determinado» (Stern, 1960, pp. 25-39). Entre los exponentes principales de la corriente axiológica que rechaza la teoría empírica, se sitúan filósofos como Max Scheler (1874-1928), Nikolai Hartmann Maritain (1882-1973), José Ortega y Gasset (1883-1955), y casi todos los neo escolásticos (Varela, 2010, p. 143).

La rama axiológica objetivista considera al valor dentro de una dimensión idealista. Por ejemplo, argumenta que «la justicia vale, aunque todo el mundo avasalle los derechos humanos, y la verdad brilla por sí misma, aunque todos mientan» (Marín, 2000, p. 134). Para los objetivistas, la concepción del valor supera la experiencia del sujeto. El sujeto no es creador de valores, sino su descubridor. Como consecuencia de esta dinámica, el valor transciende el plano humano, contínuamente cambiante, para permanecer imperturbable. A tono con este principio, Marx señala que «el valor de las cosas es, en realidad, su propia virtud, mientras que su valor de cambio es totalmente independiente de sus cualidades objetivas» (Martín, 2014, p. 78).

La Escuela Fenomenológica fue la precursora del postulado de «la idealidad del valor», concediendo al valor independencia total en relación con el sujeto, y rechazando que el valor sea producto del juicio humano. El máximo representante de esta escuela fue Max Scheler (1874-1928) con su obra *Der Formalismus in der Ethikund die materiale Wertethic*, de 1916. Scheler impulsó la idea de una ética cimentada en los valores. Considerando los valores como «*entidades ideales... universales y necesarias*». El ser humano descubre estos valores de un modo natural utilizando su propia intuición, lo que Scheler interpreta como el *«Sentimiento de Valor»*. Mediante este sentimiento, el sujeto acepta, crítica o realiza aquellos valores que llega a estimar. A diferencia de los subjetivistas, señala Scheler, que «la función del valor reside, por tanto, en que da sentido a los actos del ser humano.», pero el valor es independiente del acto humano (Ortiz, 2012, p. 11). La finalidad de la fenomenológica se concentró en clarificar la relación entre las acciones humanas, tanto individual como colectiva, con los procesos que le han permitido *«construir las objetividades del mundo social»* (Toledo, 2006, p. 5). Entonces, se argumenta que tales objetividades, entre ellas los valores, necesitan de la acción de los sentidos. Para el filósofo Edmund Husserl (1859-1938), el método fenomenológico es:

> ... como una «descripción de esencias de las vivencias intencionales». La investigación de esencias era considerada por él como el método que ya introdujeron, [a] la ciencia, Sócrates y Platón como conocimiento *apriórico* de ideas o métodos de intuición de esencias (Román, 2011, p. 44).

El filósofo español José Ortega y Gasset (1883-1955), por medio de la *Introducción a una estimativa: ¿qué son los valores?*, presentó y difundió la dimensión objetiva del valor. La acción de valorar «no es dar valor a quien por sí no lo tenía; es reconocer un valor residente en el objeto» (Ortega y Gasset, 2004, p. 279). En este sentido, Ortega coincide con Scheler, al explicar que la acción del sujeto es descubrir el valor. No obstante, aun cuando coincide con Scheler al argumentar la «*dimensión ideal*» del valor, Ortega concibe el valor como una experiencia de la realidad. «Es clásica la ecuación: «cosa + valor = bien»; es decir, los bienes son cosas valiosas» (Marín, 2000, p. 134).

A modo de recapitulación, se presentan los distintivos argumentos de la corriente objetivista según descritos por el Profesor Guadalupe Varela Fregoso en su libro *Ética:*

1. Los valores son absolutos, incondicionales, intemporales, por lo que ni la ignorancia de un valor ni los cambios históricos [durante] su realización afecta la existencia de los valores.
2. Los valores no necesitan relacionarse con los hombres ni con las cosas, por ser independientes de estos, aunque mantienen una relación peculiar con las cosas valiosas.
3. No necesitan de un sujeto que pueda conocerlos, [ni requieren] apreciación, ya que son valores en sí mismo[s].
4. Los valores son inmutables; no cambian con el tiempo, ni de una sociedad a otra. Los bienes en los que se realizan los valores pueden cambiar; ya que son incondicionados, variables y relativos (Varela, 2010, p. 144).

La dialéctica axiológica de las corrientes subjetivas y objetivas evidencian a través de su dinámica lo complejo de concebir un significado determinante del concepto valor. No obstante, la axiología contemporánea suscita otros enfoques conciliadores que trataremos a continuación.

4.3. Perspectiva intersubjetiva y estructuralista.

Las teorías axiológicas subjetivistas y objetivistas, a través de sus respectivos representantes, discurren respecto a la importancia de la naturaleza de los valores. Para el subjetivista, el valor cobra importancia como resultado de una acción individual y colectiva. Es el sujeto quien impregna una valoración al objeto, basado en su experiencia. En otras palabras, no se concibe el valor de algo si no media la acción humana que se produce a través de sus sentidos. Ejemplificando la posición subjetivista, podría presentarse un objeto de arte, el cual depende para su valoración del sentido visual, al igual que la música depende del sentido auditivo.

Uno de los cuestionamientos a la teoría subjetivista, y que da pie a una nueva corriente teórica, es la actitud del subjetivismo en descartar las valoraciones que pueden provocar las propiedades de un objeto al sujeto. De este cuestionamiento, comienza a desarrollarse la vertiente objetivista. Como principio, la teoría objetivista alude a que la actitud humana produce distintas valoraciones sobre los objetos, lo que evidencia que el objeto mismo posee un valor natural. Esta dirección argumenta que el sujeto es el captador del valor; es decir, sólo, lo descubre. Los objetivistas se refieren a lo subjetivo de la valoración. Sin embargo, ello no significa que las propiedades del valor existan o dependan de una acción valorativa o estimativa. Finalmente, en cuanto a la teoría objetivista, Nicolai Hartmann (1852-1950) señala:

> Para que haya bienes en el mundo real, ha de haber –previamente– valores en el mundo del ser en sí ideal, y [argumenta] que tenemos que conocer primero esos valores para poder –después– tener experiencia de los bienes, y desarrollar el resto de nuestra vida moral (Hartmann, 2011, p. 32).

Las perspectivas subjetivistas y objetivistas promovieron, en un sentido, una polarización de las teorías axiológicas, sin que esto signifique un detrimento de la evolución de esta filosofía decimonónica. Todo lo contario, opinamos que las discusiones suscitadas por

los pensadores del siglo XIX y principios del XX han contribuido al profundo análisis de la naturaleza de los valores.

4.4. Intersubjetivismo

A mediados del siglo XX, comienza el desarrollo de nuevas vertientes de pensamiento filosófico, que impactarán la dualidad clásica de la axiología. Las nuevas perspectivas filosóficas indagaron sobre las potenciales áreas de convergencias entre las corrientes axiológicas subjetivista y objetivista. Desde la óptica del intersubjetivismo hasta el estructuralismo, se plantea un punto intermedio que ostenta fundamentar una interrelación entre el sujeto y el objeto. El Dr. Humberto Nogueira Alcalá (1953), Director Académico del Campus Santiago, Universidad de Talca, considera el intersubjetivismo como la opción de enlace entre las corrientes subjetivistas y objetivistas. Esta interrelación es inevitable debido a la dinámica histórico-social que lleva al ser humano al acto continuo de valorar. Tomando como ejemplo el tema de los derechos humanos, el Dr. Nogueira expone su punto de vista sobre el intersubjetivismo:

> Como alternativas a las fundamentaciones subjetivistas y objetivistas de los derechos humanos, el intersubjetivismo representa un esfuerzo para concebirlos como valores intrínsecamente comunicables, es decir, como categorías que, por expresa necesidad social e históricamente compartidas, permite suscitar un consenso generalizado sobre su justificación (Nogueira, 2003, p. 31).

Tomás Luckmann Schütz (1927) hace referencia al intersubjetivismo como una cualidad que ha estado presente en el ser humano desde siempre. Es, en otras palabras, un complemento esencial de las acciones humanas: «El mundo de la vida es intersubjetivo desde el comienzo. Se me presenta como un contexto subjetivo de sentido; aparece dotado de sentido [a través de] los actos explicativos de mi conciencia» (Cisneros, 2010, p. 530).

4.5. Estructuralismo.

La corriente estructuralista tiene su desarrollo durante la década de 1950. Sus planteamientos teóricos buscan una conciliación con las corrientes teóricas filosóficas que, hasta los años cincuenta, habían dominado la discusión de los distintos enfoques por comprender y explicar la experiencia cultural. Para algunos estudiosos, el estructuralismo es un punto intermedio que utiliza la axiología para buscar los puntos de convergencia entre las tendencias subjetivas y objetivas. «Su objeto, a pesar de todo, no era romper con todo lo anterior, sino abrir una nueva perspectiva intelectual [para] el modo de entender y analizar la cultura» (Moragón, 2007, p. 2).

El antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908-2009) es considerado punto clave para la configuración de la teoría estructuralista, esencialmente epistemológica. Los debates sobre el estructuralismo dentro del método de pensamiento de Lévi-Strauss (1908-2009) argumentaban, en cierta medida, que «el estructuralismo no es un método, sino una teoría, y además una teoría equivocada». Para algunos, el estructuralismo «es un método, un estilo estético-analítico y una postura filosófica, expresado de manera más completa» (Korsbaeck, 2006, p. 165). Para Lévi-Strauss (1908-2009), «la cultura se edifica como símbolo máximo del lenguaje –sobre una estructura de oposiciones y correlaciones, es decir, por las relaciones lógicas (antropología estructural). Intenta establecer las leyes naturales (inconscientes) de nuestros productos culturales (conscientes)» (Márquez y Fernández, 2009,

p. 5). De esta manera, el estructuralismo de Lévi-Strauss (1908-2009) nos induce a pensar respecto a una posición intermedia entre la dualidad clásica de la axiología: subjetivismo y objetivismo. Como parte de su discurso teórico, Lévi-Strauss (1908-2009) nos presenta la idea de un inconsciente con doble función: crea el objeto y lo estudia aplicando el «método estructural» (Mallorquín, 2006, p. 4). El Dr. Carlos Mallorquín interpreta la relación entre el sujeto y el objeto de la siguiente manera:

A grandes rasgos podemos decir que toda epistemología parte de la distinción y [la] diferenciación entre una «realidad» y una entidad encargada de organizar y representar aquélla. Es decir, obedece a una relación de extracción y apropiación entre un «sujeto» (aquí cabe toda una serie de categorías: «comunidad científica», «sujeto trascendental», «problemática científica»), y un objeto dado de antemano o preexistente («realidad», «fenómenos», «objeto concreto») (Mallorquín, 2006, p. 23).

Haciendo uso de las teorías del estructuralismo, el filósofo argentino Risieri Frondizi (1910-1985) presenta nuevos enfoques en torno a las discusiones sobre la esencia del valor. Para Frondizi (1910-1985), es concreta la doble naturaleza objetiva y subjetiva de valor. Sin embargo, el valor, según Frondizi (1910-1985), es el producto de una relación bidireccional entre el sujeto y el objeto de interés, dando fuerzas al argumento de la característica estructural del valor. Su enfoque estructural del valor contribuye a desarrollar una convergencia entre los polos subjetivistas y objetivistas. Para Frondizi (1910-1985), «los valores no existen por sí mismos...sino que descansan siempre en un depositario por lo general físico; los valores –siempre– están incorporados a algún objeto físico, a algún objeto real que captamos a través de los sentidos» (Verdera, 2006, p. 23). De otro modo, la estimativa del sujeto es la que crea el valor del objeto. Sin embargo, los objetos ideales son captados a través del ejercicio intelectual. En ambos casos, el sujeto interactúa para crear o descubrir el valor (Verdera, 2006, p. 24). Esta relación entre el sujeto y el objeto es la que plantea Frondizi (1910-1985) denominándola «cualidad estructural». De otro modo, es una interrelación sujeto-objeto donde las «*propiedades que se hallan en un objeto*» son la motivación principal de la persona para manifestar el acto valorativo dentro de un contexto determinado (Verdera, 2006, p. 33).

Los objetivistas afirman que existen unas propiedades dentro de cada valor. Estas propiedades, precisamente, son las que el sujeto, a través de cierta atracción valora y le da significado. Por sus propiedades, siempre, habrá valores más estimados que otros. Desde otra perspectiva, las propiedades objetivas dictan el grado de valor. No obstante, el contenido valorativo del objeto –siempre– estará sujeto a una estimación. «No se podría afirmar, en este sentido, que el agua tiene el valor de ser un elemento seco o que una hoja de papel tiene el valor de hidratar. Ahora bien, es evidente que hay de valores a valores» (Buganza, 2008, p.16).

Desde otra óptica, es el sujeto quien otorga valor a las cosas. El filósofo Immanuel Kant (1724-1804), como otros, analizó el subjetivismo cartesiano. En esta dirección, establecía la individualidad del ser humano, la cual llamaba autonomía, que a su vez «está situada [dentro del] orden de los valores. Es un orden real, pero [de] sentido peculiar; no el de la existencia física. Es un [orden] real-ideal». Con este argumento, Kant nos une al sentido fenomenológico de concepto valor (Gómez, 2012, p. 66).

El puertorriqueño Eugenio María de Hostos (1839-1903), a fines del siglo XIX, analizaba y coincidía con las posturas del filósofo Immanuel Kant (1724-1894). El profesor José

E. González (1990) analiza uno de los escritos de Hostos, *La Moral Social*, e interpreta lo siguiente:

> Tanto Hostos como Kant postulan una colaboración de factores y objetivos [como parte del] movimiento del deber. El deber no puede existir allí donde no se da la conciencia íntima de un valor o valores en el horizonte existencial del individuo, lo que mueve a la voluntad a poner en juego los mecanismos de la acción (reflejo subjetivo) con respecto a lo que Kant llamaba ley, norma y precepto (elemento objetivo) (López, 1995, p. 356).

El profesor Verdera Rincón (2006), de la Universidad de Islas Baleares, describe los valores desde dos ópticas: cualidad estructural y contexto situacional. Veamos:

Cualidad estructural:

- Una cualidad (de una propiedad objetiva).
- Que es estructural (pertenece al objeto en su totalidad).
- Que surge [de] una relación (la constituyen tanto el sujeto como el objeto).
- Que dicha relación se da [dentro de] un contexto situacional (una situación objetiva y subjetiva al mismo tiempo).

Contexto situacional:

- El ambiente físico.
- El ambiente cultural (medio social, es decir, estructuras sociales, creencias, convenciones, supuestos, prejuicios, actitudes y comportamientos).
- Las estructuras sociales, políticas y económicas.
- El conjunto de necesidades, expectativas, aspiraciones y posibilidades de cumplirlas.
- El factor espacio-temporal (tiempo histórico) (Verdera, 2006, p. 33)

Lo cierto es que, ante la polaridad que caracterizó y caracteriza la discusión axiológica desde el siglo XIX, de gran riqueza argumentativa, todavía, sigue vigente la necesidad de comprender la naturaleza del valor. Este argumento continúa siendo un tema abierto a otros enfoques y aplicaciones de aparente carácter perdurable. Las corrientes teóricas profundizan respecto a las acciones valorativas del ser humano; por lo cual, coinciden sobre el hecho de que cada persona a lo largo de diversos momentos y situaciones, estima o valoriza, inclusive dentro de un mismo contexto, o para un mismo objeto.

Los valores son una realidad que trasciende el tiempo; se heredan; conviven con el sujeto de muchas formas; moldean la sociedad, y dictan las normas. Con relación a lo anterior, el profesor Gervilla señala que el valor «es el deseo de poseer, conservar y aumentar el bien, real o ideal, de una persona o colectividad. Dicho de otro modo, el valor es lo bueno, real o ideal, deseado o deseable por una persona y/o sociedad» (cfr.: Álvarez, 2001, p. 36). Siempre, surgirá una acción valorativa ante: la belleza, la fealdad, la justicia, la injusticia, la utilidad, etc., ante el valor y los antivalores. Basados en los planteamientos de las diversas vertientes filosóficas, podríamos afirmar que, no es posible para el ser humano, en circunstancias normales de estado de conciencia, permanecer apático frente a un valor. Pasemos a observar algunas de las características que se observan a través de los valores.

5. Características del valor

5.1. Polaridad

Los estudios sobre valores han generado vertientes teóricas sobre su naturaleza, y discusiones sobre su característica bipolar. Este doble semblante del valor es el que se conoce por medio de los estudios axiológicos como polaridad. Por ejemplo, cuando nos referimos al valor «libertad» es inevitable pensar respecto a la posibilidad de una opresión. Lo mismo podría pensarse en cuanto a la belleza y la fealdad; la salud y la enfermedad, etc. Durante la época de las antiguas civilizaciones, a través de las visiones religiosa y moral, ya había surgido la teoría de la polaridad. La antigua cultura persa, por ejemplo, tuvo un portavoz llamado Zoroastro que interpretaba el bien y el mal desde dos fuerzas antagónicas: el Bien, Ahura Mazda u Ormuz, y el del Mal, Ahrimán, el destructor, también llamado Angra Mainyu (Ramos, 2010, p. 114). Para Friedrich E. D. Schleiermacher (1768-1834), la existencia es determinada por un «conjunto de contrarios» que se manifiesta continuamente, del cual la dialéctica es el medio de unidad:

Estas oposiciones se muestran en todo; pues la apariencia del mundo manifiesta lo grande frente a lo pequeño; el sentimiento frente a la razón; lo vivo frente a lo muerto; el espíritu frente a la materia; el saber frente a la ignorancia; la autoridad frente a la libertad; el movimiento frente al reposo; lo absoluto frente a lo relativo, y así en todo (Cabanas, 2005, p. 183).

La polaridad puede considerarse como el resultado de la propia experiencia humana a través de sus actos de valoración de todas naturalezas. El ser humano hace frente al objeto mediante sus sentidos de acuerdo con sus necesidades, y lo rechaza o estima. El Prof. Gervilla señala la naturaleza valorativa del ser humano al mencionar que «los valores, [como parte de] este quehacer dinámico de la realización humana, no son indiferentes a la persona, sino que se muestran deseables por su fuerza atractiva ideal capaz de suscitar apetencia [a] razón de su excelencia o necesidad» (Gervilla, 2000, p. 42). Cuando nos referimos a valor o antivalor, positivo o negativo, no implica que la existencia de ambos valores esté sujeta a una dependencia. Desde el punto de vista objetivista, «El valor negativo, el antivalor, no implica la mera ausencia del valor positivo, pues existe por sí mismo, y no como consecuencia del valor positivo» (Verdera, 2006, p. 34). De otra manera, los elementos que encontramos en el polo positivo les denominamos valores, mientras que los que yacen en el polo negativo los identificamos como antivalores, sin que esto signifique que los últimos no posean valor.

5.2. Relativismo

Con relación a la relatividad de los valores, uno de los más críticos de esta característica del valor lo fue el filósofo Scheler, del que ya hemos hecho referencia. Dentro de esta concepción, subyacen las ideas subjetivistas del valor. Para dicho filósofo, la relatividad del valor descansa en la «relación que tiene con el sujeto que valora» (Buganza, 2008, p. 17). A partir de este sentido, los valores pueden poseer muchas dimensiones. No es posible, de otro modo, limitar su interpretación o estimación a un solo uso, porque el valor –siempre– estará en continua interacción con el sujeto en un contexto y dentro de un tiempo determinado, condicionando a su vez, su posición como parte de una jerarquía axiológica. Para Scheler, sin embargo, el relativismo «consiste en adjudicar esas variaciones a la disparidad

de interpretaciones que se pueden dar de un mismo objeto, sin que –por ello– se infiera que el objeto en sí sea relativo» (Torres, 2005, p. 118).

En adición, se hace referencia al *relativismo universal* de los valores. Durante el siglo XVIII, por ejemplo, Voltaire (1694-1778) alude a la relatividad de la valoración cuando utiliza un diálogo de su obra *Cándido o el optimismo* para describir lo siguiente: «Cándido y Cacambo recogieron el oro, los rubíes y las esmeraldas, y dijo el primero: - ¿Qué país es éste? Muy bien educados han de estar los hijos de los reyes de esta tierra, pues les enseñan a despreciar el oro y la pedrería» (Voltaire, 1978, p. 58). La característica relativa del valor tiene su origen en el sujeto que aprecia o estima, guiado por sus experiencias personales. Su característica universal se refiere a que los valores no se limitan a una geografía; son reconocidos en todas partes (Sánchez, 2000, p. 64). A esto añadimos, como ejemplo, que «la estimativa no es la misma [a lo largo de cada una de] las diversas generaciones; la razón es que el mundo de los valores no es inmutable» (Peiró i Gregóri, 2013, p. 104).

5.3. Jerarquía

Al referirnos al término jerarquía, aludimos, por ejemplo, al orden de importancia y preferencia o prioridad de los valores con relación a sus propiedades, partiendo desde el acto de valorar de las personas. Dar valor y valer genera una rigurosidad por la cual interactúan el sujeto y el objeto valorativo. Ortega y Gasset (1883-1955) se refiere a la jerarquía de la siguiente forma: «Es esencial a todo valor ser superior, inferior o equivalente a otro. Es decir, que todo valor posee un rango, y se presenta [a través de] una perspectiva de dignidades [dentro de] una jerarquía» (Ortega y Gasset, 2001, p. 34). La acción de preferencia prescribe un orden, que –en nuestro caso– origina una jerarquía en referencia a los valores. Cuando el ser humano identifica la superioridad de un valor sobre otros, según las prioridades y las características del valor, está creando una jerarquía valorativa inherente a sus necesidades. El valor, desde las perspectivas teóricas, vale; ya sea a través del sujeto, o como ente independiente. No todos poseen el mismo rango valorativo. Para Scheler (1874-1928), por ejemplo:

> Todos ellos guardan entre sí una relación de jerarquía, en virtud de la cual un valor es «más alto» o «más bajo» (superior o inferior) que otro. Por último, señala que, por medio del preferir y del postergar, como actos específicos del sentir intencional, podemos elegir y determinar el orden personal de nuestros valores (Torres, 2005, p. 113).

Desde su visión objetivista, Scheler advierte que, al valorizar y jerarquizar, el ser humano, desde su contexto, podría promover discrepancias o diferencias referentes a sus prioridades jerárquicas de valores. Esto, sin embargo, no conlleva a que el valor pierda su naturaleza objetiva (Torres, 2005, p. 113). Scheler establece, a su vez, cuatro criterios que contribuyen a configurar un orden jerárquico de los valores. Veamos:

- Duración o Fugacidad.
- Extensión y divisibilidad.
- Fundamentación.
- Profundidad de la satisfacción.

La *duración o fugacidad* de los valores se refiere a su transcendencia a lo largo del tiempo y dentro del contexto. Es decir, aquellos que superan el tiempo, por su perennidad, deben considerarse como superiores. Por otro lado, respecto a la *extensión y divisibilidad*, Marín (2000) señala «que los valores —mejor, las valoraciones— pueden estar cambiando, modi-

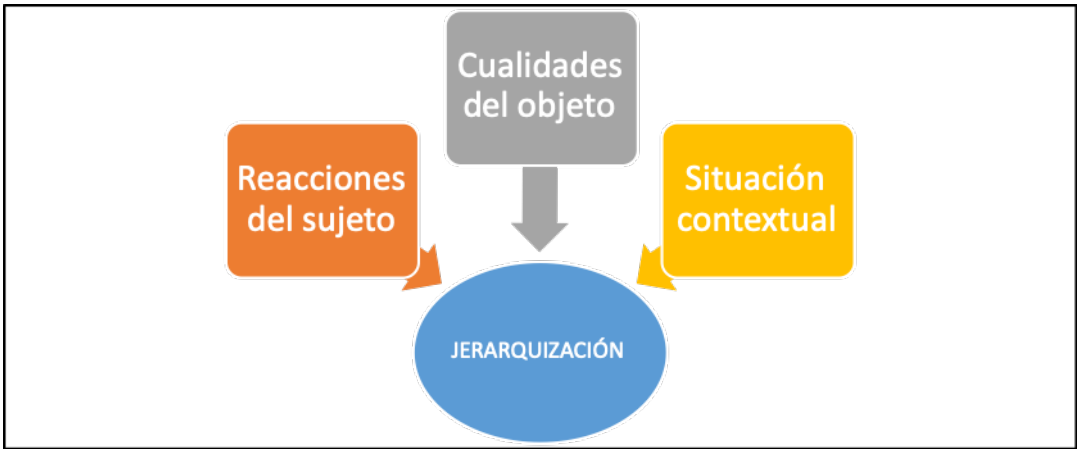
ficándose, desvaneciéndose, rehaciéndose, emergiendo y desapareciendo de acuerdo con nuestras necesidades, [que], por otra parte, no [son] fáciles de determinar» (Marín, 2000, p. 142). El criterio de *fundamentación* hace referencia a la relación entre valores. Es decir, un valor se convierte en un medio para lograr otro. En cuyo caso será más alto el valor alcanzado como producto final. La *profundidad de la satisfacción* implica un impulso íntimo, que pone en función una serie de actitudes y condiciones propias del ser humano, como lo son –por ejemplo– las afectivas y las psicológicas. El sujeto valora, y –al momento de preferir un objeto sobre otro– utiliza su juicio de valor estableciendo sus prioridades. Con relación a la categoría de *satisfacción*, José Luis López-Aranguren Jiménez (1909-1996) señalaba lo siguiente:

Si no hubiera ninguna jerarquía de personas, actividades y cosas, no nos esforzaríamos por mejorar; careceríamos de aspiraciones, de ideales, y la educación y las reformas morales y políticas no tendrían sentido. Si tienen algún sentido es porque hay posibilidades de ascender de un valor bajo a otro más alto al estimar, al elegir unas cosas en lugar de otras, [y] al formular metas y propósitos personales. Las valoraciones se expresan mediante creencias, intereses, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones. Desde el punto de vista ético, la importancia del proceso de valoración deriva de su fuerza orientadora en aras de una moral autónoma del ser humano (Verdera, 2006, p. 24-25).

El acto de valorar genera, a su vez, un sentimiento de satisfacción a las personas cuando se logran las metas o los objetivos. Con relación al criterio de *extensión y divisibilidad*, López-Aranguren Jiménez hace referencia a que los bienes materiales (como, por ejemplo, la alimentación, el hogar, el vestir y otros bienes) son considerados valores extensivos de la vida humana. Sin embargo, los valores que se consideran divisibles presentan grados de dificultad para lograr acuerdos. Por ejemplo, los valores espirituales y los estéticos (especialmente aquellos que expresan artes), por lo general, dificultan acuerdos, y suscitan múltiples opiniones.

Para Frondizi, el juicio subjetivo u objetivo sobre el valor definirá su escalafón, y, una vez definido dentro de estos términos valorativos, el proceso de jerarquización dependerá de tres variables fundamentales. Veámoslas en el siguiente cuadro:

Gráfico 3. Proceso de jerarquización, según Frondizi (1958)



Fuente: Elaboración propia.

La jerarquización valorativa dependerá de la acción armonizada entre el sujeto (quien carga unas experiencias humanas) y el valor intrínseco del objeto valorante. Elementos

sociales, culturales, económicos, psicológicos y otros, se manifiestan a través del sujeto al momento de estimar o valorizar. Esta relación se ubica dentro de un contexto de espacio y tiempo. Esta dinámica posibilita la organización gráfica de los valores como parte de distintas clasificaciones, según su naturaleza e importancia (Verdera, 2006, pp. 24-25).

A través de los estudios mencionados, se ha establecido que el ser humano, por naturaleza, es valorizante. Una vez valoriza, su próxima acción es expresar preferencias o prioridades definiendo una jerarquía de valores, sujeta a sus contextos personal, cultural y colectivo. Siendo la sociedad constantemente cambiante, es de suponer que la jerarquía de sus valores –también– mostrará mutación permanentemente. Aquí, estriba la importancia de esta característica intrínseca del valor con relación a los estudios axiológicos. Las jerarquías de valores nos muestran el reflejo humano de los individuos y su contexto social a través de sus prioridades valorativas.

5.4. Categorización.

No podemos escapar de la seducción de los valores. Como ya se ha señalado, a lo largo de todas las facetas de la vida humana, se presentan con sus diversas características positivas o negativas. Adquieren importancia a través del sujeto, o por sí solos. Los estudiosos de los valores, desde sus perspectivas axiológicas, han elaborado esquemas clasificatorios que han pretendido categorizar los valores de acuerdo con sus cualidades más importantes. Estas categorías, por medio de varios autores, se entrelazan o se distancian en relación con las visiones particulares que han tenido y tienen sobre su concepción del valor. La importancia de la categorización estriba en su carácter clasificatorio al brindar una poderosa herramienta capaz de identificar las prioridades, tanto de un individuo como las de su colectividad.

Las categorías de más convergencia de la axiología se reducen a cinco valores: lo verdadero, lo bello, lo útil, lo bueno y lo sagrado. Algunos autores restan importancia a lo sagrado o religioso. «Estos grandes valores son, cada uno por sí solo, capaces de orientar toda una vida, y de llevar a las más grandes empresas y heroísmos, como nos lo documenta la historia» (Rodríguez, 1992, p. 49). Como ejemplos de categorías, podemos señalar la visión de Ortega y Gasset (1883-1955) presentada por medio de su obra *Introducción a una estimativa* (1961) de mediados de siglo XX, la cual establece valores positivos y negativos a través del esquema.

El filósofo alemán Edward Spranger (1882-1963) argumentó, a través de su argumento filosófico, que la dirección y las motivaciones del ser humano se basaban en metas o valores. Sus actos, ya sean conscientes o inconscientes, se conducen por seis orientaciones o categorías, que (según, Spranger) son las siguientes*:* «la teorética, la estética, la económica, la social, la política y la religiosa» (Castien, 2013, p. 4). Spranger impulsa el desarrollo de nuevos esquemas que siguen evolucionando actualmente, e intentan facilitar la comprensión del complejo tema de los valores.

La categorización de valores es tan variada como los múltiples significados y usos que posee. Por su naturaleza, los valores tienen la capacidad de ser agrupados. Los filósofos y los teóricos de la axiología han configurado varios modelos de categorización que han impactado, desde el siglo XIX hasta el presente, la investigación de diversos campos, especialmente el educativo.

Según el profesor José María García (1943), los valores pueden ser clasificados siguiendo dos criterios fundamentales y bipolares: pragmática y ontología. Con relación al primer

orden, «los valores se ordenan [con] función de su utilidad para la persona o grupo; si se opta por la clasificación ontológica, los valores se ordenarán [con] función de su cualidad entitativa» (García, 1991, p. 90).

6. Conclusión

En las páginas anteriores, hemos discernido distintas avenidas sobre la naturaleza y las interpretaciones del concepto «valor» desde un su sentido filosófico. El sentido práctico de los valores tiene continua resonancia para el ser humano. Es preciso reflexionar sobre su impacto para la construcción de nuestras normas de convivencias; el desarrollo de nuestra personalidad, y cómo ellos pueden fundamentar y entender una educación para la paz.

Por ejemplo, los valores individuales, sociales y afectivos son aquellos que, complementados con otros, garantizan –por su práctica– las relaciones entre los seres humanos. La construcción social es posible siempre y cuando los actores de ésta cultiven desde sus primeros años valores que promuevan la tolerancia y la aceptación de los otros miembros. Esto «contribuye a afianzar el sentido de lo social» (Peiró i Gregòri, 2013, p. 11). Las aspiraciones de una mejor calidad de vida están vinculadas al desarrollo integral de cada persona que compone un colectivo. De esta forma, se entiende que hay dos dimensiones que deben ir a la par, el individuo y la colectividad. Ambos, a través de los valores, forjan las actitudes y el ambiente necesario para una mejor convivencia y por consiguiente el fortalecimiento de una cultura de paz.

Contribuyen, además, al desarrollo intelectual e individual. Por su naturaleza, los valores nos animan a una «aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles, estimables y enseñables, pueden ser elegidos y realizados; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas» (Peiró, 2013). El sentido de crecimiento intelectual de los valores nos impulsa a conocer, analizar y descubrir continuamente. Esto lleva al individuo a una selección de valores de mayor grado alimentando –a su vez– su autoestima, elemento esencial para construir su vida. De igual forma, en la medida que se valora, se configura nuestra personalidad e identidad cultural. Por sus cualidades, los valores despiertan a través de los sentimientos y las acciones que ayudan a la optación o al rechazo. Se desarrolla, por consiguiente, un juicio de valores que hace posible distinguir el valor del contravalor. De igual modo, mientras se cultivan los valores en la educación, nos acercamos a una cultura de paz:

> Los Estudios para la paz no deben aspirar a buscar verdades absolutas, sino que deben aspirar a generar valores, orientaciones axiológicas que resulten efectivas para la transformación (gestión y resolución) de conflictos y la búsqueda de la paz (Jiménez, 2018, p. 11)

Los transmisores de estos valores deben ser firmes y eficaces. Aquí, entran en función la familia y la escuela que, como ya mencionado, representan dos instituciones reconocidas por muchas instancias como claves para el desarrollo y la estabilidad social. Ambas, por tener mayor contacto, deben contribuir a fundir el carácter de la persona, de tal modo que pueda contrarrestar la dicotomía o la distorsión de los valores. Es una realidad aceptada que la transmisión de valores se efectúa desde diversos medios. Ni la familia ni la escuela son exclusivas durante este proceso, en especial, en nuestra época; a lo largo de la cual abunda la tecnología de las comunicaciones por medio de sus distintos tipos de géneros.

Sin embargo, para algunos educadores y sociólogos, la escuela debe «*recuperar su protagonismo*» como centro de la educación para el desarrollo de valores (Martínez, 2011, p. 97).

La educación y los valores están estrechamente relacionados. A través de nuestra vida, somos receptores de valores en diversos contextos y de varias maneras. El ambiente familiar, la interacción social y los sistemas educativos se confabulan para formalizar una jerarquía de valores, que será la guía del individuo para todas sus acciones. Por tal razón:

> ... enseñar con valores da más y mayor interacción alumno-alumno; aumenta la responsabilidad moral y de trabajo; ocasiona una reducción de ansiedades y conflictos interpersonales; acrecienta la apreciación mutua, la armonía y autoestima; genera más tolerancia con relación a opiniones divergentes, y promueve convergencia en la elaboración de decisiones (Peiró i Gregóri, 2012, p. 67).

7. Referencias bibliográficas

Arriaga, Rodrigo (1976) *La filosofía griega*, Madrid, Ediciones Castilla, S. A.

Buganza Torio, Jacob (2008) El carácter analógico del valor, *Revista Semestral de Filosofía Práctica*, nº 20, pp. 10-23.

Cardona Sánchez, Arturo (2000) *Formación de valores: Teoría, reflexiones y respuestas*, México, Grijalbo, S. A. de C. V.

Dávila Santiago, Rubén (2005) *El mall: Del mundo al paraíso*, San Juan, Puerto Rico, Ediciones Callejón.

Gaarder, Jostein (1995) *El Mundo de Sofía: Novela sobre la historia de la filosofía*, Madrid, Siruela.

García Guzmán, J.M.; Núñez Cubero, L.; Moreno Rodríguez, G.; Sánchez Escudillo, J.A.; Gutiérrez Cotrina, M.C.; Sánchez García A. & García Bor, F.J. (1991) Los valores que promueve el Sistema Educativo, tal y como son percibidos por los agentes del mismo. Mesa redonda. En M.-R., Mercedes, V. Javier M., & V., J. L. José [Eds.] *Educación y valores en España: Actas del Seminario Comisión Española de la UNESCO*, Vol. 76, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 83-104.

Gergen, Kenneth J. (1996) *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Gergen, Kenneth J. (2007) *Constructivismo social: Aportes para el debate y la práctica,* Bogotá, Ediciones Uniandes.

Gervilla Castillo, Enrique (1999) El cuerpo como valor educativo: La posmodernidad frente al cristianismo, *Teoría de la Educación*, nº 11, pp. 101-125.

Gervilla Castillo, Enrique (2000a) *Los valores del cuerpo educando*, Barcelona, Herder Editorial.

Gervilla Castillo, Enrique (2000b) Un modelo axiológico de educación integral, *Revista Española de Pedagogía,* nº *215*, pp. 39-58.

Gervilla Castillo, Enrique (2004) Buscando valores: El análisis de contenido axiológico, *Perfiles educativos,* Vol. 26(103), pp. 95-110.

Gómez Caffarena, José (2012) *Diez lecciones sobre Kant*, Madrid, Editorial Trotta, S. A.

Hale, John (1996) *La civilización del Renacimiento en Europa, 1450-1520*, Barcelona, Harper-Collins Publishers.

Hartmann, Nicolai (2011) *Ética*, Madrid, Ediciones Encuentro, S. A.

Hostos, Eugenio María de (1939) *Moral social*, Buenos Aires, Editorial Losada, S.A.
Jiménez Bautista, Francisco (2018) Paz imperfecta: Nuevas querellas amistosas, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 2, pp. 25-43.
Knigth, George R. (2002) *Filosofía y educación: Una introducción a la perspectiva cristiana*, Florida, Asociación Publicadora Interamericana.
Korsbaeck, Leif (2003) La antropología y la lingüística, *Ciencia Ergo Sum,* Vol. 10(2), pp. 159-172.
Kraye, Jiff (ed.) (1998) *Introducción al humanismo renacentista*, Madrid, Cambridge University Press.
López, Julio César (1995) *Hostos: Sentido y proyección de su obra en América*, San Juan, Puerto Rico, Instituto de Estudios Hostosianos.
López Quintas, Alfonso (2013) *El libro de los grandes valores*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
López Rodríguez, J., Suárez Téllez, Rosa y López Álvarez, Lesbia (2009) *La identidad cultural en una proyección axiológica y formativa*, Buenos Aires, El Cid Editor.
Mallorquín, Carlos (2006) ¿Metodología o ciencia social? *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales,* nº 6, pp. 138-168.
Marín Ibáñez, Ricardo; Bouché Peris, J. Henri y Oñate Revest, Ramón (2008) *Educando para la paz: El 2000, año internacional de la cultura de la paz*, Madrid, UNED.
Martín Jiménez, Luis Carlos (2014) *El valor de la Axiología: Crítica a la idea de valor y a las teorías y doctrinas de los valores*, Oviedo, Pentafalta Ediciones.
Martínez Martín, Miquel; Esteban Baras, Francisco y Buxarris Estrada, María Rosa (2011) Escuela, profesorado y valores, *Revista de Educación,* nº 2011, pp. 95-113.
Moro Abadía, Óscar (2006) Presentismo: Historia de un concepto, *Cronos: Cuadernos Valencianos de Historia de la Medicina y de la Ciencia,* Vol. 9(1), pp. 149-174.
Nogueira Alcalá, Humberto (2003) *Teoría y dogmática de los derechos fundamentales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
Ortega Ruiz, Pedro y Mínguez Vallejos, Ramón (2001) *Los valores en la educación*, Barcelona, Ariel.
Ortiz, Elizabeth (2012) *La fenomenología*, Buenos Aires, El Cid Editor.
Ortiz, Isabelo (1994) *Esencia de la civilización y la cultura*, Florida, Tipografía, M.I.S.C.E.S.
Peiró-i-Gregòri, Salvador (2013) *Valores educativos y convivencia*, Madrid, Editorial Club Universitario.
Piñón Gaytán, Francisco (2002) Historia y filosofía en Benedetto Croce, *Signos Filosóficos,* nº 7, pp. 11-23.
Rincón i Verdera, Joan C. (2006-2007) Filosofía de la educación y teoría de los valores: El subjetivismo y el objetivismo en la axiología, *Educació i Cultura*, nº 19, pp. 19-35.
Rodríguez Estrada, Mauro (1992) *Los valores, clave de la excelencia*, México, McGraw-Hill Interamericana de México.
Romano Rodríguez, Carmen y Fernández Pérez, Jorge A. (2011) *Filosofía y educación: Perspectivas y propuestas*, Puebla, México, Universidad Autónoma de Puebla.
Romero, C.L. y Acosta, H. (2000) *La formación de valores en la universidad: exigencias teórico metodológicas*, La Habana, Editorial Félix Varela.
Sherman, Dennis (2008) *Civilizaciones de occidente: El occidente en el mundo*, México, McGraw-Hill.
Sociedad Española de Estudios sobre Nietzsche (2001) *Estudios Nietzsche, 1*. Madrid, Trotta.

Stern, Alfred (1960) *Filosofía de los valores: Panorama de las tendencias actuales en Alemania*, Buenos Aires, Compañía General Fabril Editora.

Toledo, Ulises (2003) Fenomenología del mundo social: ¿Un programa de investigación científica? *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales,* nº 18, pp. 191-206.

Torre Martínez, Carlos de la (2005) *La recepción de la filosofía de los valores en la filosofía del derecho*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Varela Fregoso, Guadalupe (2010) *Ética*, México, Instituto Politécnico Nacional.

Vilanou, Conrad y Collelldemont Pujadas, Eulàlia (2000) *Historia de la educación en valores*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

Voltaire (1978) *Cándido o el optimismo*, Río Piedras, Puerto Rico, Editorial Edil.

Quintana Cabanas, María (2005) La filosofía de la educación en Schleiermacher, *Revista Española de Pedagogía,* nº 231, pp. 181-201.

Yáñez Henríquez, Raúl (2010) *La construcción social de la realidad: La posición de Peter L. Berguer y Thomas Luckmann*, *Ars Boni et Aequi,* Vol. 6(2), pp. 289-304.

Webgrafía

Álvarez Rodríguez, José (2001) *Análisis de un modelo de educación integral*, (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada, España). Recuperado en: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4438/00-;jsessionid=D0C10B452177A531B 7087B529248E601?sequence=1

Arribas González, Luis (1992) *La familia como institución represora*, (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, España). Recuperado de: https://eprints.ucm.es/4065/1/T17755.pdf

Castien Maestro, Juan Ignacio (2013) *El hombre religioso en la teoría de Eduard Spranger: Una discusión crítica* [Monografía]. Recuperado en: http://www.fes-sociologia.com/ files/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/331.pdf

Cisneros Puebla, César A. (2000) La intersubjetividad y la tradición interpretativa en la psicología social, *Estudios Sociológicos,* Vol. 18(3), pp. 527-537. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/598/59854302.pdf

Moragón Martínez, Lucia (2007) Estructuralismo y posestructuralismo en arqueología. *Arqueoweb, Revista sobre Arqueología en Internet,* Vol. 9(1), pp. 1-52. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/9-1/moragon.pdf

Román Ortiz, Ángel Damián (2011) *La huella de San Agustín en la ética de los valores de Scheler*. (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, Facultad de Filosofía, Murcia, España). Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/81556/TADRO.pdf

Rousseau, Jean-Jacques (1999*) El contrato social o principios de derecho político*. Recuperado en: http://www.enxarxa.com/biblioteca/ROUSSEAU%20El%20Contrato%20Social.pdf

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 30/09/2019 Aceptado: 30/11/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Villegas Cobián, Gregorio, Álvarez Rodríguez, José, Álvarez Ferrándiz, Daniel (2019) Estudio del valor y su fundamento epistemológico para una cultura de paz, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 251-275.

Sobre el autor • About the Author

El Dr. Gregorio Villegas Cobián es catedrático auxiliar de la Universidad Ana G. Méndez de Puerto Rico. Por 34 años ha desempeñado labores administrativas y académicas. Sus campos de investigación han concentrado en la historia de Puerto Rico y el Caribe, los valores y la técnica de análisis de contenido axiológico enfocados en la educación. En Adición a dictado cursos en las áreas de historia del Renacimiento, historia contemporánea e historia antigua.

José Álvarez Rodríguez, Doctor en Pedagogía. Profesor Titular de Universidad del Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada. Su línea de trabajo se vincula al área de los estudios de sobre familias, educación en valores, interculturalidad, dependencia a las nuevas tecnologías y formación literaria.

Entre sus publicaciones: José Álvarez Rodríguez y Daniel Álvarez Ferrándiz (2008) *Propuestas educativas para trabajar la joven poesía española en el aula. Nuevas poéticas y redes sociales*. 1-1, pp. 301-312, Madrid, Siglo XXI de España Editores; José Álvarez Rodríguez y Daniel Álvarez Ferrándiz (2017) *Educación Literaria. Gloria Fuertes, poeta comprometida con la formación intelectual en infantil. La palabra silenciada. Voces de mujer en la poesía contemporánea (1950-2015)*. 1, pp. 133-145. Valencia, Tirant lo Blach (Humanidades); Remedios Sánchez y José Álvarez Rodríguez (2011) Pedagogía en el Romancero Gitano de Federico García Lorca. Literatura y compromiso docente. Estudios sobre Federico García Lorca y Miguel Hernández, Madrid, Visor.

Daniel Álvarez Ferrándiz, Becario en el departamento de Didáctica y Orientación Escolar (DOE) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Su línea de investigación está enmarcada en temáticas sobre homoparentalidad, adicción a las nuevas tecnología (internet, telefonía móvil, videojuegos...), educación literaria y poesía.

Entre sus publicaciones: José Álvarez Rodríguez y Daniel Álvarez Ferrándiz (2008) *Propuestas educativas para trabajar la joven poesía española en el aula. Nuevas poéticas y redes sociales*. 1-1, pp. 301-312, Madrid, Siglo XXI de España Editores; José Álvarez Rodríguez y Daniel Álvarez Ferrándiz (2017) *Educación Literaria. Gloria Fuertes, poeta comprometida con la formación intelectual en infantil. La palabra silenciada. Voces de mujer en la poesía contemporánea (1950-2015)*. 1, pp. 133-145. Valencia, Tirant lo Blach (Humanidades); *La educación en valores de la Literatura infantil en la poesía de Gloria Fuertes*, XIX Congreso Internacional de la SEDLL, Almería, España.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Diagnóstico de la Educación en valores en estudiantes de la Maestría en la UAEMéx. 2019

Diagnosis of Education in values of students in the Master´s Degree of the UAEMéx. 2019

Martha Esthela Gómez Collado
Universidad Autónoma del Estado de México, México
marthagomez_tutoria@yahoo.com.mx

Leticia Contreras Orozco
Universidad Autónoma del Estado de México, México.
lcotutor@yahoo.com

Abstract

The objective of this work is to analyze the values and the attitude in which the students of the Master in Studies for Peace and Development of the Faculty of Political and Social Sciences of the UAEMéx face the conflicts in the classroom, either through evasion, accommodation (complacency), competition, negotiation or cooperation. The model used by Paco Cascón (2001), through which new ways of making peace are envisioned, as we consider it important to learn to manage conflicts in a positive, creative and peaceful way.

Quantitative and documentary research were used to define the values, attitudes and styles of dealing with conflict through measurement indicators. In order to obtain the information in the field, three different types of Lickert-type measurement scales were applied in order to know which values are more entrenched by teachers, as well as the attitude and style of resolving their conflicts in the classroom.

The most significant results was knowing if they knew how to dialogue and we concluded the need to make efforts to be dialogic. Regarding the values, the students responded that honesty was the most important and in the results of the questions, they argued that it was justice and the least important was creativity. In the five styles of dealing with conflict, the most used is negotiation, leaving the complacent style at the end.

Keys Words: Values; Attitudes; Conflict Styles; Measuring Scales and Students.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los valores y la actitud en las que los estudiantes de la Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMéx enfrentan los conflictos en el aula, ya sea a través de la evasión, acomodación (complacencia), competición, negociación y la cooperación. Modelo que emplea Paco Cascón (2001) y a través de ello se vislumbran nuevas formas de hacer las paces, pues consideramos importante aprender a gestionar de manera positiva, creativa y pacífica los conflictos.

Se emplea la investigación cuantitativa y documental para definir los valores, actitudes y estilos de afrontar el conflicto a través de indicadores de medición. Para la obtención de la información en campo, se aplicaron tres tipos diferentes de escalas de medición tipo Lickert con la finalidad de conocer cuáles valores tienen más arraigados los maestrantes, así como la actitud y el estilo de resolver sus conflictos en el aula.

Los resultados más significativos fueron conocer si saben dialogar y obtuvimos que necesitan realizar esfuerzos para ser dialógicos. Respecto a los valores, los estudiantes respondieron que la honestidad era el más importante y en los resultados de las preguntas argumentaron que era el de

justicia y el menos importante fue la creatividad. En los cinco estilos de afrontar el conflicto el más utilizado es la negociación dejando al estilo complaciente al final.

Palabras Claves: valores; actitudes; estilos de conflictos; escalas de medición y maestrantes.

1. Introducción

Educar, es sencillamente, incorporar valores a la vida. Toda educación se fundamenta en valores y con base en ellos podemos pensar, actuar, decidir, explicar y dar coherencia a nuestra vida. La universidad como un ámbito de socialización, es uno de los espacios en donde nos relacionamos con otros en un mismo lugar y tiempo a través de códigos, conversaciones, gestos, acciones y experiencias. Esto representa un ámbito de convivencia, un lugar en donde mostramos nuestros valores y al mismo tiempo un lugar de conflictos. Los valores son considerados como cualidades reales que están en las cosas, en las acciones de las personas, en las instituciones, etc. «El sistema de valores de una cultura es el conjunto de cualidades que constituyen su sustrato más profundo y quizá la fuerza más importante que moldea la identidad de las personas que pertenecen a ella» (Escámez, 2007, p. 20). Y en este contexto, se presentan conflictos entre profesores y alumnos; entre estudiantes, de ahí que sea importante aprender a gestionar de manera positiva, creativa y pacífica, y no se dé una respuesta violenta a los conflictos. Es en el aula, donde los maestrantes aprenden, recrean, aprenden nuevos significados y participan de ese mundo conflictivo. Ello significa que al conflicto le otorgan un sentido, mismo que puede observarse en sus valores.

Los conflictos son consustanciales al ser humano, por tanto, están presentes en la vida diaria como refiere John Paul Lederach (1984) de lo contrario nos comportaríamos como robots o algún tipo de máquina sin sentimientos y como parte de ello, a través de la socialización aprendemos a convivir con los conflictos ya sea tratando de resolverlos, gestionándolos y quizá transformándolos. Las diferentes organizaciones, instituciones, escuelas o en la propia universidad, son espacios en donde los profesionistas conviven basándose en determinados valores y actitudes en donde realizan actividades dedicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como la universidad representa un ámbito de convivencia, de socialización y al mismo tiempo un lugar donde se presentan diferentes tipos de conflictos.

El objetivo de este artículo es conocer los valores que tienen los maestrantes en Estudios para la paz y el Desarrollo, así como las actitudes y los estilos de resolver sus conflictos en el aula para fomentar el aprendizaje de los valores que privilegia la educación, así como apoyarlos con las mejores estrategias para resolver, gestionar y transformar los conflictos.

La pregunta de investigación de este estudio es ¿en qué condiciones axiológicas, actitudinales y situaciones de conflicto ingresaron los estudiantes de la Maestría? Así como realizar un diagnóstico para que al concluir el programa de estudios se realice una medición similar para determinar si los conocimientos, estrategias y experiencias obtenidas durante su estancia en el posgrado hicieron que clarificaran, aprendieran y pusieran en práctica sus valores, así como su actitud hacia el manejo pacífico de los conflictos.

2. Marco teórico-conceptual

Para hablar de la Educación en Valores, Juan Escámez define a los valores como «las cualidades que los humanos hemos descubierto o trabajosamente construido en las personas, acontecimientos, situaciones, instituciones o cosas que merecen ser estimadas» (Escámez, 2007, p. 16). La utilidad y aplicación de los valores en nuestra vida nos permite vivir en el mundo plenamente como seres humanos. Añade que un valor «es una convicción o creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio» (Escámez, 2007, p. 24). Los valores cuando han sido aprendidos por una persona constituyen la estructura fundamental de su personalidad porque pueden hacerse resistentes o quizá oponerse a ciertas normas sociales reconocidas generalmente como aceptadas. A través de la familia es donde inicia el aprendizaje de valores ya que son considerados el principal agente de la socialización.

El valor es un objetivo que nos proponemos en la educación y que parte de la idea que se tenga del hombre y que le ayude a ser más humano. Los valores son guías en nuestra vida, es por ello que hacemos o dejamos de hacer cosas durante toda la vida. Estos pueden ser aprendidos y enseñados preferentemente en el hogar desde la infancia. Es sencillamente la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos (Carreras, 2006, p. 21-22).

La importancia de la educación en valores radica en que las personas nos comprometemos con los principios éticos que nos ayudan a evaluar nuestra conducta y la de los demás. Expresamos opiniones sobre diversos temas, manifestamos ciertas conductas ante diferentes situaciones, la propia vida hace que nos conduzcamos por ciertos valores morales y éticos que hacen que proyectemos nuestra propia personalidad basada en principios.

La educación en valores no solamente debe delegarse a la escuela sino es necesario incorporar a la familia y a la sociedad para que la educación sea integral. Los jóvenes y adultos se enfrentan a un mundo lleno de problemas y decisiones que reflejan la complejidad de la vida, en estas decisiones se involucran los valores como fuerzas directivas de acción. Frecuentemente entran en conflicto, debido a la poca claridad del sistema de valores de la sociedad y la desorientación de la existencia humana. Cuando el profesor inculca valores, generalmente los alumnos obedecen reglas y principios que están establecidos, y pueden enfrentar la vida laboral actuando con ética frente a la normatividad vigente.

El sistema educativo formal de una sociedad tiene que basarse en la impartición de una educación en valores para que sus ciudadanos tengan una mejor convivencia. El profesor en el aula ejerce gran influencia en el sistema de valores de los alumnos porque es un modelo a seguir para que ellos clarifiquen sus valores personales y les ayude a su formación profesional y de posgrado, se tiene que ayudar al estudiante a tener un clima adecuado en el aula, que conduzca las discusiones de los alumnos, que ayude a la selección y redacción de los casos que tengan conflictos de valores y domine la técnica de clarificación de valores y puedan tomar decisiones que lleven en sus vidas. El primero en instrumentar ésta técnica estratégica educativa fue Raths en 1966 y «fue utilizada y perfeccionada por H. Kirschenbaum en 1982» (Pascual, 1995, p. 32).

Los valores más importantes en la educación y que consideramos deberían estar presentes en los maestrantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales son: el diálogo, la responsabilidad, la creatividad, el respeto, la justicia, la cooperación, la solidaridad, la

empatía, la tolerancia, la honestidad, la solidaridad y la igualdad, los mismos se describen a continuación:

El diálogo como valor «es un coloquio de conversación entre dos o más personas» (Carreras; 2006, p. 95). El diálogo permite desarrollar actitudes favorables en la búsqueda del interés común y de la cooperación social. Esto se logra a través de la apertura con los demás, respetarse, escucharse, comunicarse, utilizar un lenguaje común, compartir la crítica y la reflexión, darse serenidad y tiempo mutuamente. El saber dialogar es una capacidad básica de todo ser humano. Es imprescindible que los alumnos ejerciten dicho valor para que aprendan a escuchar atentos, usar la palabra adecuada, emplear la comunicación espontánea, el respeto y valorar cómo se observan a sí mismos y con respecto a los demás.

Galtung (1985, p. 2004) considera como fundamental en todas sus obras al diálogo, porque es un instrumento que ayuda básicamente a la resolución, gestión, y transformación de conflictos. El diálogo interactúa con valores tales como: tolerancia, democracia, simpatía y participación; a diferencia de sus contravalores que serían: imposición, aislamiento, antipatía e intolerancia. Es fundamental que los alumnos comprendan que los conflictos se resuelven dialogando, pero nunca mediante la fuerza física, ni dominando al otro. El diálogo es fuente de bienestar, de enriquecimiento, y de paz. Para convivir hay que estar atentos al otro, escucharlo, y reconocer que también tiene ideas interesantes que pueden ser distintas a las nuestras.

Freire sostiene que «solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación» (2005, p. 112). Para Freire, la educación tiene que iniciar con el diálogo antes de la acción pedagógica. Asimismo, el diálogo como encuentro de los hombres es una condición fundamental para su verdadera humanización. El planteamiento de la pluralidad, del respeto total a las diferencias y de la tolerancia que se construye en el diálogo interpersonal e intercultural, es la bandera que define la perspectiva de educación en valores. Se pueden utilizar «técnicas grupales, discusión y debate, películas, lecturas comentadas y muchas otras herramientas para facilitar la autoreflexión y el diálogo necesario para que los estudiantes clarifiquen sus valores» (Gómez, 2012, p. 100).

La responsabilidad como valor «es la capacidad de sentirse obligado a dar una respuesta o a cumplir un trabajo sin presión externa alguna» (Carreras, 2006, p. 69) según la autora, la responsabilidad tiene dos vertientes: una individual y la otra colectiva. Como valor, la responsabilidad individual es la que tiene la persona de conocer y aceptar las consecuencias de sus actos libres y conscientes; es también responder por los actos realizados y dar cuenta de ellos; mientras que la responsabilidad colectiva es la capacidad de influir en lo posible en las decisiones de una colectividad, al mismo tiempo que se responde de las decisiones que se toman como grupo social en donde estamos incluidos. Es considerado como un valor moral. La característica principal de los valores morales es que son exigibles en las relaciones de una persona con otra.

La responsabilidad como valor puede interactuar con otros valores tales como: justicia, libertad, honradez, diálogo, dignidad, optimismo, constancia, generosidad, esfuerzo y respeto. En cuanto a «los contravalores de la responsabilidad tenemos los siguientes: represión, desconfianza, engaño, coacción, injusticia, pesimismo, apatía, etc.» (Gómez, 2012, p. 99).

La creatividad como valor «es la característica fundamental de aquellas personas que son originales en sus ideas, hechos y producciones, tienen un pensamiento divergente,

son individualistas, son imaginativas y curiosas, tienen capacidad de concentración, son flexibles y tienen iniciativa» (Carreras, 2006, p. 143). Es necesario estimular la imaginación, la curiosidad y hasta la fantasía para poder ser creativos y lograr varias alternativas de solución. Según Maslow (2013), las personas creativas muestran espontaneidad, expresividad, ingenuidad no temerosa de lo desconocido, capacidad de aceptar el ensayo y la incertidumbre, tolerar fácilmente la bipolaridad y poseer la habilidad de integración. Es considerado por Escámez (2007) como un valor intelectual.

Galtung (2000) considera a la creatividad factor indispensable ya que a través de ella se puede ser abierto, reflexivo, propositivo, fundamentalmente creativo e imaginativo en la gestión, resolución y transformación de conflictos. La creatividad interactúa con valores tales como: iniciativa, autoestima, curiosidad, concentración, imaginación, flexibilidad, originalidad e independencia mientras que los contravalores son: conformismo, inflexibilidad y autoritarismo.

Para saber si una persona es creativa se tiene que observar lo siguiente: «Si busca lo esencial y verdaderamente importante antes que otras personas; si es flexible, admite y compagina con facilidad otras opciones; las ideas le fluyen con facilidad; asocia y relaciona habitualmente ideas, hechos, razonamientos, circunstancias o situaciones; empieza a pensar donde otros se detienen; no se deja influir con facilidad; elabora nuevas definiciones; tiene mucha sensibilidad hacia los problemas y capta gran cantidad de connotaciones» (Gómez, 2012, p. 101).

Para conocer si un estudiante de Maestría creativo se tiene que observar lo siguiente: sus ideas brillantes e innovadoras; si es curioso excesivamente, no se cansa de hacer preguntas, muchas veces inesperadas y originales. Llega a molestar; experimenta, ensaya y manipula habitualmente, siempre con la ilusión de descubrir algo nuevo; se expresa con absoluta claridad. Posee «rica y poderosa fluidez verbal; es original en el pensar y en el actuar; tiene mucha facilidad para encontrar relaciones e interacciones entre cosas, hechos y personas; es muy sensible frente a todo lo que sea auténtico, natural y bello; suele mostrarse distraído, inquieto y molesto en clase si no puede aplicar su capacidad creativa; es constante, incansable y está motivado cuando tiene oportunidad de desarrollar su creatividad; es optimista, posee sentido del humor con mucha ilusión y alegría contagiosa, en los momentos de mayor actividad creativa» (Carreras, 2006, pp. 162-163).

El respeto como valor «es consideración, atención, deferencia o miramiento que se debe a una persona. Es un sentimiento que lleva a reconocer los derechos y la dignidad de otro» (Carreras, 2006, p. 199). La dignidad de las personas queda situada entre dos aspectos básicos: la del respeto hacia nosotros mismos y la del respeto a los demás. El respeto interactúa con valores tales como: sinceridad, amabilidad, aprecio, autoestima, comprensión, humanidad mientras que los contravalores son: egoísmo, falta de consideración, desigualdad e incomprensión. En este sentido, Galtung (2004) afirma que el respeto al alumno es fundamental pues la educación es mutua, ya que «el profesor sabe más que el alumno y tiene el derecho y el deber de comunicar eso y tiene también la obligación de aprender la reacción de los alumnos» (Gómez, 2012, p. 102).

La justicia como valor es una «actitud moral o voluntad decidida de dar a cada uno lo que es suyo. Ese cada uno es la parte fundamental de la justicia, es la primera consecuencia que nos lleva a ver la justicia en relación a otro» (Carreras, 2006, p. 221). Es la virtud de la equidad, de la medida, de la igualdad y el orden, a su vez es la base de otros valores como la paz, la cooperación, la tolerancia, etc. Martín López Calva define la justicia como

«saber o conocer el valor «justicia» y aprender que es bueno ser justo no hace que los estudiantes vayan a ser justos o que en la vida práctica, vayan a valorar las actuaciones justas» (López, 2001, p. 35). La justicia es considerada por Escámez (2007) como un valor moral. La justicia «interactúa con valores tales como: el respeto mutuo, la cooperación, tolerancia, honradez, reconocimiento, imparcialidad, mientras que los contravalores son: violencia, injusticia, egoísmo, falsedad, envidia, intolerancia» (Gómez, 2012, p. 102).

La cooperación como valor se define como «la acción que se realiza juntamente con otro u otros individuos para conseguir un mismo fin» (Carreras, 2006, p. 237). Para que este acto se considere cooperativo tiene que existir una reciprocidad, si no existe, entonces se puede llamar ayuda. La cooperación interactúa con valores tales como: solidaridad, ayuda, compañerismo, colaboración, amistad, generosidad, imaginación, amabilidad, respeto; mientras que los contravalores son: enemistad, egoísmo, insolidaridad, individualismo, desprecio e irresponsabilidad.

Algunos autores destacan las diferencias, sin embargo hay gran concordancia en admitir valores como la verdad, la libertad, el amor, la solidaridad, la responsabilidad, el diálogo, el respeto, la lealtad, el sentido crítico, la creatividad, el sentido moral y para algunos la religiosidad. Con personas no participativas no habrá diálogo, no habrá comunidad, no será posible el desarrollo humano. A la vez, «evitará el adoctrinamiento y favorecerá el autoconocimiento, la reflexión, la práctica activa y consciente en torno a los valores; suscitará un tono afectivo, unas actitudes y unos hábitos hacia determinadas conductas» (Gómez, 2012, p. 103).

La solidaridad como valor social universal es producto de la empatía y la tolerancia, en el cual las personas se sienten y reconocen como iguales y tratados por igual en una misma tarea. Francisco Jiménez Bautista señala que lo que caracteriza a la solidaridad «es asumir la asimetría de las relaciones humanas y transformar esa inevitable, y a veces necesaria, asimetría en bien de todos los seres humanos, y de modo especial, de aquellos que sufren las consecuencias negativas dentro de la sociedad» (cfr.: Jiménez *et al*., 2004, p. 1070-1072). Este valor comprende la necesidad de unir esfuerzos para conseguir un fin común en sociedad, para ello se requiere la colaboración de la ciudadanía que tenga una actitud positiva para ayudar en un momento determinado. El objetivo principal de una persona solidaria es propiciar la convivencia entre los seres humanos. Por tanto, ser solidario implica demostrar un respeto a los otros, apoyo mutuo y una interdependencia. Es considerado por Escámez (2007) como un valor moral.

Actualmente, se concibe a la solidaridad «con la idea de fraternidad, entendiéndose como una nueva moral universal, que promueve la solidaridad con todos los seres humanos, sin distinción de clases sociales, económicas, religión, etnia, etc., bajo las actitudes de concordia y de paz» (Gómez, 2012, p. 103).

La empatía como valor se considera que «es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y saber lo que ese otro siente o incluso lo que puede estar pensando». La empatía describe, la habilidad de ponerse en la situación del otro. Las personas con mayor capacidad de empatía son las que mejor conocen a los demás. Son capaces de captar una gran cantidad de información sobre la otra persona a partir de su lenguaje no verbal, o sus palabras, por el tono de voz, su postura, o su expresión facial, entre otras. Además, pueden saber lo que está pasando dentro de ellas, lo que están sintiendo, dado que los sentimientos y emociones son un reflejo del pensamiento, son capaces de deducir también lo que esa persona puede estar pensando.

Una persona puede aumentar su capacidad de empatía observando con más detalle a los demás mientras habla con ellos, prestándoles atención total y observando todos los mensajes que esa persona transmite, esforzándose por ponerse en su lugar y saber lo que siente. El término empatía es mucho más que saber lo que el otro siente, implica responder de una manera apropiada a la emoción que la otra persona está sintiendo.

Los niños que crecen en un hogar donde los sentimiento de los otros importan, donde hay diálogo y discusiones constructivas, donde hay respeto por la diferencia de opiniones, y donde ellos se sienten escuchados, serán personas con mayores habilidades para ponerse en el lugar del otro, es decir, serán empáticos.

La tolerancia como valor humano es uno de los más respetados en virtud de que guarda relación con la aceptación de personas, situaciones o cosas que se alejan de lo que cada quien posee o consideran dentro de sus creencias. En este sentido, la tolerancia puede entenderse como la diversidad de opinión, social, étnica, cultural y religiosa. También se puede considerar como la capacidad de saber escuchar y aceptar a los demás, valorando las diferentes formas de entender y posicionarse en la vida siempre y cuando no se atropellen los derechos fundamentales de la persona.

Según Juan Escámez la tolerancia «es el respeto y consideración hacia las opiniones y prácticas de los demás, aunque repugnen a las nuestras» (Escámez, 2007, p. 18). Se puede decir que la tolerancia es una virtud que tiende a evitar conflictos porque es entendida como respeto y consideración a la diferencia. Se da cuando admitimos la manera de ser y obrar de los demás, diferentes a la propia. También es una actitud de aceptación al pluralismo.

La honestidad como valor nos permite vivir en la verdad. Es un valor humano que respeta la vida, y se caracteriza por la confianza, la sinceridad y la apertura. Es condición fundamental para las relaciones humanas, para la amistad y la vida en sociedad. La honestidad brinda confianza en uno mismo y con la gente que está en contacto. Actúa siempre con base en la verdad y justicia, dando a cada quien lo que le corresponde. Es considerado por Escámez (2007) como un valor instrumental.

Como valor, la honestidad alcanza el verdadero sentido de la vida humana en virtud de que con ella ganamos la confianza de los demás. Puede considerarse también, como la conciencia clara de lo que es correcto y cuando se actúa apropiadamente para equilibrar los pensamientos y las acciones. Las personas honestas manifiestan respeto por sí mismos y por los demás actuando sin hipocresías ni de manera artificial. Sus decisiones se basan en definir claramente lo correcto de lo que no lo es. Respetan las relaciones humanas, nunca decepciona la confianza de los demás.

La igualdad como valor, como principio y como derecho fundamental. La igualdad es un valor de alcance general tan importante como la libertad. Su fundamento es el reconocimiento de la igual dignidad de todos los seres humanos por el hecho de serlo. El valor de la igualdad se proyecta en el sistema desde el punto de vista subjetivo como garantía general de un trato igual y no discriminatorio de las personas por parte de los poderes públicos (principio de igualdad) y a la vez como derecho particular de cada individuo que debe ser protegido (el derecho fundamental a la igualdad). Es considerado por Escámez (2007) como un valor moral.

Además, este valor opera desde el punto de vista funcional en dos dimensiones, ya que cabe distinguir una vertiente formal o jurídica (la garantía de la igualdad de trato ante la ley), de carácter más individual; y otra material o real (que supone la búsqueda de la

igualdad efectiva en la vida social a través de la mejora de las condiciones de vida de los más desfavorecidos), de alcance más colectivo.

Los valores definidos anteriormente serán identificados en los maestrantes con la finalidad de conocer cuales valores tienen mayor importancia para ellos. Según Hirsch (2006), si los estudiantes clarifican sus valores demuestran ser más abiertos, al exhibir sus cualidades de ser positivos, entusiastas, orgullosos y consistentes. La clarificación de valores es una técnica recurrente de la educación en valores y «consiste en capacitar a los individuos a decidir qué es lo que ellos estiman en la vida» (Escámez, 2007, p. 68). Su finalidad es afianzar los valores una vez reconocidos y aceptados. La medición en este trabajo permite hacer un tratamiento consiente y explícito de los valores de los maestrantes.

Es necesario pensar en nuevos sistemas educativos no solamente los universitarios sino en los que los valores de la persona y de la comunidad sean finalidades y objetivos realmente alcanzables, sistemas que tengan en cuenta los valores que se generan en la misma institución educativa; que establezcan principios metodológicos coherentes con las disposiciones, habilidades y actitudes que se desean conseguir; y que en la formación de los futuros maestros atiendan a los aspectos de desarrollo de la personalidad.

Por otra parte, las actitudes según Ezequiel Ander-Egg son el «estado o disposición psicológica adquirida y organizada a través de la experiencia, que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones» (Ander-Egg, 1995, p. 251). La diferencia entre valores y actitudes estriba en que los valores son creencias o convicciones en el ámbito del conocimiento, mientras que las actitudes son afectivas y pertenecen al ámbito de los sentimientos.

Las actitudes trabajadas en el ámbito educativo están diseñadas para la formación y cambio de actitudes a través de estrategias de intervención pedagógicas, así como para establecer procedimientos en la escala de medición permitiendo la validación de la propuesta teórica de la investigación empírica. La importancia del aprendizaje de actitudes se basa en dotar al estudiante para que adopte determinada postura interpretativa y de realización ante el mundo. Las actitudes las podemos observar cuando en una realidad nos es favorable y tenemos una actitud positiva hacia algo y cuando no nos favorece tenemos una actitud negativa. Éstas pertenecen al ámbito de los sentimientos y valores de las realidades en donde se comprenden y definen posiciones frente a las personas, instituciones y situaciones.

Las actitudes están abiertas al cambio por medio de la reflexión, deliberación y análisis crítico de los valores implicados en los procesos de evaluación, por lo tanto, son educables. Esto está basado en la Teoría de la acción razonada o planificada de Fishbein y Ajzen (1980). Las actitudes tienen tres elementos, a saber: el afectivo, el cognitivo y el conductual (Escámez, 2007). En este sentido, las actitudes ante el conflicto en el aula pueden identificarse los tres elementos o fases de un conflicto: las personas, el proceso y el problema o las diferencias esenciales.

3. Metodología

La metodología aplicada en la investigación de los estudiantes de la Maestría en Estudios para la Paz fue de corte analítico, este método lo define Raúl Gutiérrez como aquel «que distingue las partes de un todo y procede a la revisión ordenada de cada uno de los elementos por separado» (Gutiérrez, 1990, p. 133). Según la Real Academia Española, el

análisis se define como «la distinción y separación de las partes de algo para conocer su composición» (RAE). La palabra proviene del griego antiguo ἀνάλυσις (análisis, «una ruptura», de ana- «arriba, a lo largo» y lisis «un aflojamiento»). Para desarrollar un método analítico se requiere conocer la naturaleza del fenómeno y del objeto que se estudia para entender su esencia. El proceso de investigación que desarrollamos se llevó a cabo a través de una revisión de diversos autores que han teorizado sobre los valores, las actitudes y los conflictos, lo que nos permitió realizar un análisis del estado de la cuestión, formular el objetivo y la pregunta de investigación que pretendíamos dar respuesta.

Para este artículo, se conocen los conceptos y definiciones que se medirán, así como el objeto de estudio que son los estudiantes de Maestría y sus características con lo cual se puede explicar, hacer analogías, comprender mejor su comportamiento y establecer nuevas teorías. Los valores promueven el crecimiento en el ser humano, y hacen posible el desarrollo armonioso de todas sus capacidades. Existen diversas formas de abordar las realidades de una investigación para su estudio, cada una de ellas vislumbra diferentes perspectivas del problema planteado.

Además, esta investigación tiene un carácter descriptivo por lo que, los estudios de alcance descriptivo consisten en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos a fin de detallar cómo son y cómo se manifiestan. «Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis» (Hernández, 2014, p. 92) porque este tipo de investigaciones busca medir y evaluar diferentes valores y actitudes ante el conflicto, en virtud de que al describir se está midiendo. Efectuamos la medición de valores y las actitudes ante el conflicto y sus resultados sirven para describir el estudio, análisis y diagnóstico realizado. El objetivo central es lograr la descripción de este estudio dentro de un contexto para conocer la manera en la que se manifiesta dicho fenómeno. Describe mejor quien con menos rasgos nos dice lo más característico de algo, lo esencial. La descripción es uno de los aspectos a que todo investigador debe enfrentarse, independientemente del objeto del estudio (Maya, 2014). Este es el camino que se sigue para analizar y describir los valores y actitudes ante el conflicto que tienen los estudiantes de la Maestría.

Respecto a las técnicas de investigación empleadas, es importante señalar que se hizo uso de técnicas de investigación de carácter cuantitativo porque son de gran utilidad en los procesos de investigación al dar oportunidad a quien investiga de obtener información para la comprensión del problema, así como su adecuado manejo. La información cuantitativa se desarrolló a través de la aplicación de tres escalas de medición tipo *Lickert*, esta técnica de investigación se aplica para medir actitudes hacia diversos símbolos u objetos. Es por ello que Hernández Sampieri afirma que «una actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto de sus símbolos» (Hernández, 2014, p. 112). Las actitudes se encuentran relacionadas con el comportamiento que mostramos ante objetos a los que se hace referencia. Las actitudes tienen diferentes propiedades, ya sean positivas o negativas, y su intensidad puede ser alta o baja, puesto que las mismas forman parte de la medición. Además, son indicadores de la conducta, por ello se consideran como síntomas, más que hechos. Así que nos permitieron tener información valiosa respecto a los valores que los estudiantes atesoran, tales como: saber dialogar, y la importancia que le dan a los valores tales como: responsabilidad, creatividad, respeto, justicia, cooperación, solidaridad, empatía, tolerancia,

honestidad, solidaridad e igualdad. Se realizó un análisis y descripción de los valores seleccionados para aplicarles las escalas de medición. A decir de Ezequiel Ander-Egg (1995), las escalas de medición son utilizadas en las Ciencias Sociales para medir características muy diversas de los fenómenos sociales en la forma más objetiva posible.

En la aplicación de las escalas se pide al sujeto que señale, dentro de una serie graduada de ítems, aquellos que acepta o rechaza, es decir, se incluyen números o ítems que definen la polaridad de las afirmaciones o negaciones establecidas para conocer la opinión de cada uno. Las escalas de medición aplicadas a los maestrantes se diseñaron en forma de una serie de afirmaciones, proposiciones y juicios sobre los que se manifestaron acuerdos o desacuerdos y a partir ello se infirieron las frecuencias y porcentajes que le asignaron a cada valor. Este tipo de escalas llamadas *Lickert*, sirven para facilitar la medición de estos conceptos considerando que es una escala tipo aditiva.

Para la aplicación de la medición sobre la actitud y estilo de manejar los conflictos, se utilizó la metodología de Paco Cascón (2001) en la que describen cinco formas de afrontar el conflicto:

- *Estilo Competidor:*

Competir (gano/pierdes) Para Paco Cascón esta situación se da cuando se quiere conseguir a toda costa hacer valer nuestros objetivos, nuestras metas sin importar si se tiene que pasar por encima de algo. Además, es cuando la preocupación solo está en uno, en conseguir lo que uno quiere sin importarle los intereses y reflexiones de los demás. Se caracteriza, pues, por una alta asertividad y por la ausencia de cooperación. Los individuos o grupos en litigio utilizan todo su poder para resolver el conflicto a su favor (Cascón, 2001, p. 10). Algunas consideraciones:

1. En las situaciones de conflicto tiende a mantener sus intereses o sus ideas a costa de los demás. Enfrenta el conflicto tratando de imponer su pensamiento o demostrar que tiene la razón.
2. Piensa más en sus deseos que en los deseos de los demás.
3. Sabe defenderse bien, mantiene sus ideas pero encuentra dificultad para comprometerse en proyectos comunes.
4. Algunas reacciones propias de este estilo: «Defiendo mi punto de vista porque tengo la razón», «Me voy con todo».

- *Estilo Colaborador:*

Colaborar (gano/ganas) En este punto lo importante son los objetivos y la relación aplicándose para tal fin, la noviolencia. Este es el modelo perfecto para encaminar el proceso educativo. Trata de que las dos partes ganen, cuando se busca satisfacer los intereses de uno y a la vez satisfacer los del otro. Es un esfuerzo por buscar una solución que permita que ambos salgan con lo suyo. Se caracteriza por una alta asertividad y alta cooperación (Cascón, 2001, p. 10). Algunas consideraciones:

1. En las situaciones de conflicto, se tiende a encontrar una solución que satisfaga ambas partes. Lo que busca es que todos estén satisfechos. Este estilo satisface el máximo de intereses míos y el máximo de intereses del otro.
2. Se piensa tanto en sus propios deseos como en los deseos de los demás e intenta satisfacerlos a todos. Cada una de las partes expresa lo que hay detrás de lo que uno expone (en lo profundo) y ambas buscan llegar a un consenso.

3. Tiene a su favor que es generoso, pero puede sufrir grandes decepciones porque algunos intentarán aprovecharse de su generosidad.
4. Algunas reacciones propias de este estilo: «Para mí es importante cenar juntos, para ustedes es importante cenar temprano, cambiemos el horario de la cena y yo acomodaré mi rutina».

- *Estilo De Negociar:*

Convenir/negociar En este estilo se trata de que las dos partes ganen en lo fundamental en virtud de que no puede obtener el cien por ciento. Es cuando se intenta compatibilizar los intereses de uno con los de los demás. Normalmente el problema se concibe como el esfuerzo de llegar al punto medio entre las dos posturas. No hay ganadores ni vencedores, ambas partes tienen que ceder en algo (Cascón, 2001, p. 10). Algunas consideraciones:

1. Se tiende a encontrar soluciones intermedias que no satisfacen ni a él ni a los demás. Lo que hace es distribuir equitativamente el sacrificio a los costos de la convivencia. Es el punto intermedio. Cada uno pierde y gana un poco y se llega a una solución intermedia.
2. Al frenar el conflicto, ambas partes se concentran en los aspectos pragmáticos del problema. No se recogen, ni se tienen en cuenta las aspiraciones profundas del otro. Se busca ser «justo» y se distribuye el sacrificio.

- *Estilo Evasivo:*

Evitar (pierdo/pierdes) Cascón considera que es cuando las dos partes no hacen nada por resolver el conflicto por miedo o por pensar que se resolverán por sí solos. Se da también cuando, conscientes de la existencia de un conflicto, se evita a toda costa y no se afronta (Cascón, 2001). Algunas consideraciones:

1. Que huye de las situaciones de conflicto. Elude el conflicto.
2. Que piensa más en resolver sus problemas por sí mismo. No satisface sus intereses ni de los otros.
3. Vivirá más tranquilo, pero, a veces, se sentirá muy sólo.
4. Algunas reacciones propias de este estilo son: «voy a esperar más tiempo» «para que tener problemas».

- *Estilo Complaciente:*

Complacer/ Acomodar (pierdo/ganas) Paco Cascón la concibe cuando no se quiere confrontar a la otra parte y no hace valer sus objetivos, es aguantarse hasta que ya no se pueda más. Se da cuando cada uno se despreocupa de lo suyo y solo busca satisfacer los intereses del otro. Es lo contrario del estilo competitivo. No confronta, sino que cede a lo que los demás quieren (Cascón, 2001). Algunas consideraciones:

1. Tiende a ceder y a plegarse a los deseos de los demás. Lo primero que le surge es plantearse cómo se sentirá el otro. Trata de ampararle, de que no sufra, y entonces, cede.
2. Piensa más en los deseos de los demás que en los suyos propios. Su primera reacción es considerar los intereses del otro, y entonces, trata de acomodarse a lo que quiere el otro.
3. Puede ser una persona muy buena o caritativa, pero es posible que le consideren muy pasivo o de poca iniciativa.

4. Algunas reacciones propias de este estilo son: «para ella es tan importante y para mí me da lo mismo».

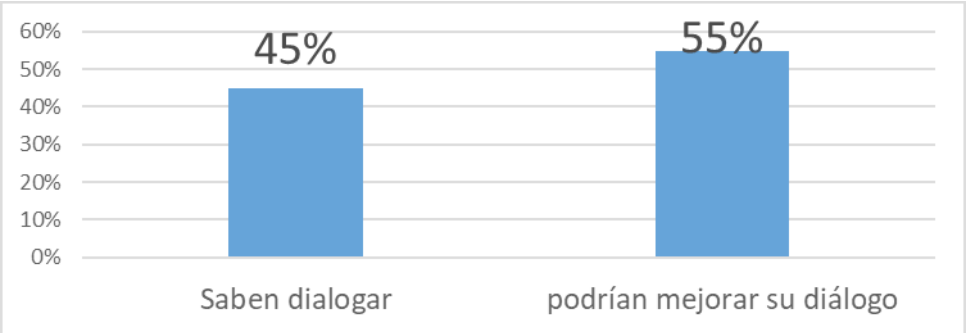
Estas herramientas metodológicas arrojaron resultados interesantes para profundizar en el desarrollo de sus estudios de la Maestría en virtud de que tendrían que priorizar valores fundamentales para ellos, así como enfatizar más en las actitudes y estrategias de diálogo y negociación que son elementos pilares para la resolución, gestión y transformación de conflictos. Por el número reducido de participantes en el estudio, decidimos realizar el análisis estadístico de manera manual sin utilizar ningún tipo de paquete estadístico obteniendo las frecuencias y porcentajes de cada uno de los valores medidos, así como de los estilos de afrontar los conflictos.

4. Resultados

Los estudiantes de la Maestría es Estudios para la Paz y el Desarrollo iniciaron sus estudios de posgrado en febrero del 2019 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMéx. Son doce estudiantes de los cuales 10 son mujeres y dos hombres. La edad de los estudiantes oscila entre los 24 y los 36 años edad dando un promedio de 31 años, lo que refiere a personas adultas que tienen un grado de madurez y responsabilidad. Las licenciaturas que cursaron antes de estudiar este posgrado son las siguientes: tres de ellos son abogados, dos son comunicólogas y los demás en carreras como relaciones internacionales, terapia ocupacional, psicología, sociología, ciencias políticas y administración pública, letras latinoamericanas y turismo.

Respecto a la escala de medición sobre si saben dialogar. El 55% obtuvo como resultado el que podría mejorar su diálogo. Esto es clave ya que los estudiantes de la Maestría deberían tener una apertura más amplia hacia el diálogo en virtud de que es el elemento fundamental para poder resolver, gestionar y transformar los conflictos. Mientras que el 45% indicó que sí sabe dialogar. Este resultado es significativo porque ayuda a tener una actitud positiva en todo su entorno, permite escuchar a los demás, respetarse, comunicarse empleando un lenguaje común, así como hablar para compartir la crítica y la reflexión.

Gráfica no. 1 Valor: ¿Saben Dialogar?



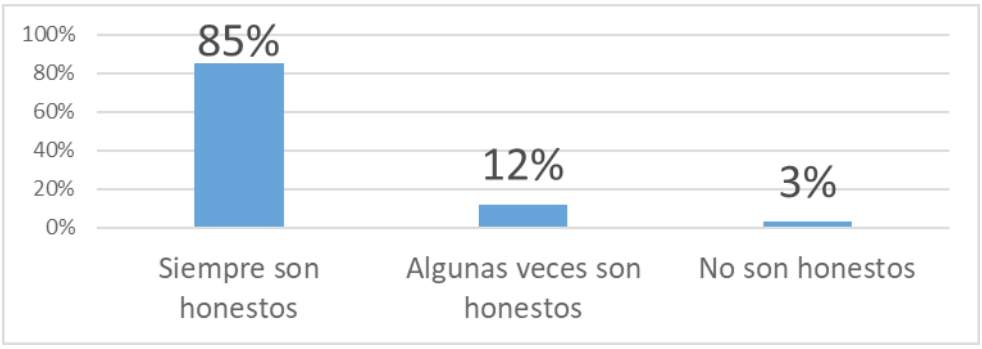
Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la escala de medición.

En este sentido, Galtung (2004) plantea como fundamental en todos sus textos al diálogo, porque es un mecanismo que interactúa con otros valores como: tolerancia, interés, democracia, simpatía y participación. Además, Freire sostiene que «solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta

no hay verdadera educación» (2005, p. 112). Tanto el diálogo como la negociación son estrategias fundamentales para resolver, gestionar y transformar los conflictos.

Respecto a la escala de medición sobre valores, se realizó la medición de 10 valores, a saber: honestidad, respeto, justicia, responsabilidad, igualdad, solidaridad, tolerancia, empatía, creatividad y cooperación. En términos generales, los estudiantes reconocieron que el valor más importante es la honestidad en donde el 85% de los encuestados afirmó que siempre son honestos en la realización de sus actividades cotidianas, mientras que el 12% consideró que algunas veces aplicaba este valor en su actividad diaria y un 3% restante manifestó no interesarles ser honesto en las acciones rutinarias.

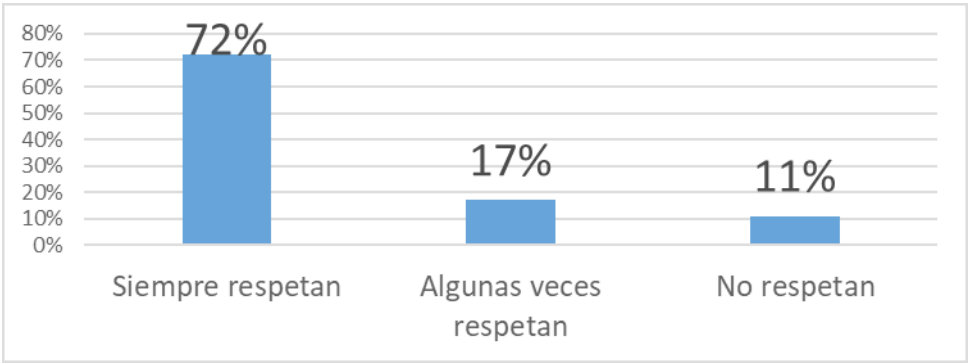
Gráfica no. 2 Valor: Honestidad



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la escala de medición.

El segundo valor que los maestrantes consideran más importante corresponde al respeto. Dicho valor es indispensable y fundamental en nuestra vida, sin embargo, el 72% de los maestrantes opinó que siempre el respeto es importante en la vida, para el 17% de ellos piensan que el respeto algunas veces lo aplican y lo que es más preocupante es que el 11% de los estudiantes manifiestan que nunca son respetuosos. Es necesario fomentar este valor indispensable para conseguir una convivencia armónica y pacífica.

Gráfica no. 3 Valor: Respeto

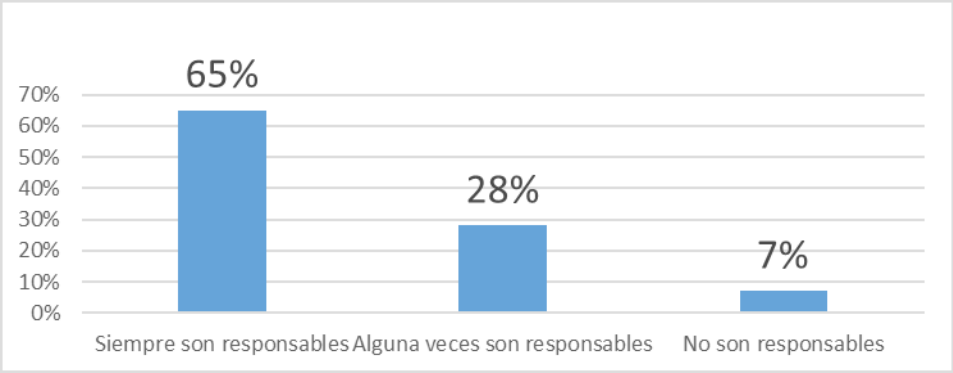


Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la escala de medición.

El tercer valor en importancia para los estudiantes es el que corresponde a la justicia, para todos los entrevistados consideran que siempre buscan la justicia en todas las circunstancias de la vida, por lo que no se pueden efectuar acciones si no se toma en cuenta la justicia como factor primordial. Este fue el único valor en el que estuvieron el 100% de acuerdo los participantes de la medición, es por ello que no se graficó.

En cuarto lugar señalaron que la responsabilidad junto con la igualdad son valores sustanciales, para el caso del valor de la responsabilidad el 65% de los alumnos concluyeron que siempre es fundamental para la vida, tener en cuenta la responsabilidad, mientras que 28% de los participantes en la encuesta dijeron que algunas veces hay que ser responsables y un 7% asumieron que no es importante ser responsable al mencionar que nunca lo hacen. La medición de este valor fue complicado puesto que la formulación, las afirmaciones o juicios de las escalas aplicadas, en las que se pudo apreciar este pequeño porcentaje.

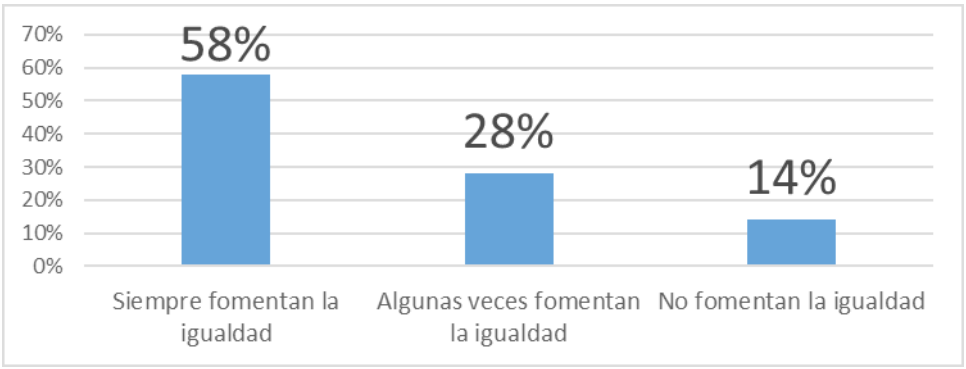
Gráfica no. 4 Valor: Responsabilidad



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la escala de medición.

Respecto al valor de la igualdad, el 58% de los maestrantes manifiestan que debe existir igualdad de condiciones en todos sentidos entre hombres y mujeres, a diferencia del 28% que piensa que solamente algunas veces debe darse la igualdad en todos los aspectos, el 14% restante opina que nunca debería de existir igualdad entre el hombre y la mujer. Se evidencia que aún existe la cultura de la superioridad del hombre sobre las mujeres, sobre todo presente en lugares de trabajo, en igualdad de condiciones y derechos a pesar de que como lo señalamos en los datos de identificación de los respondientes son adultos jóvenes que en promedio el grupo cuentan con 31 años de edad.

Gráfica no. 5 Valor: Igualdad

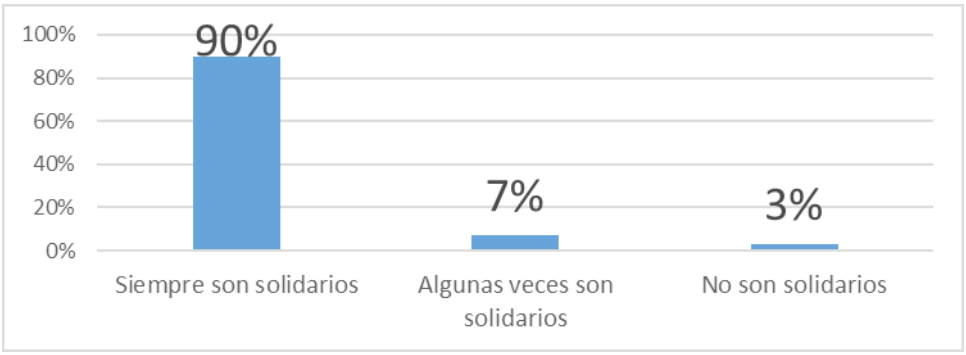


Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la escala de medición.

El quinto valor reconocido en orden de importancia para los alumnos es la solidaridad, en virtud de que el 90% piensa que siempre es necesario ser solidario con el resto de los seres humanos y aún más en el caso de estudios de posgrado que se basan en principios del humanismo. El 7% dijo que algunas veces tiene acciones de carácter solidario con los demás y un 3% restante considera que nunca tiene acciones de tipo solidario con los demás.

Estos resultados demuestran que los maestrantes han aprendido y reconocen la manera de actuar en situaciones de contingencia, no solo en situaciones de desastres naturales o urgencias humanas sino también en otras situaciones.

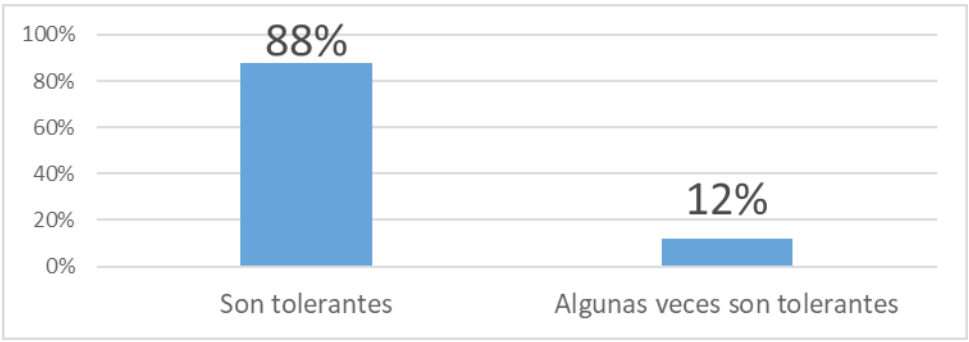
Gráfica no. 6 Valor: Solidaridad



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la escala de medición.

El sexto valor es la tolerancia en la cual el 88% de los respondientes consideran ser tolerantes en diversos actos de su vida, mientras que el 12% restante piensa que algunas veces han sido tolerantes. Un aspecto significativo es que ninguno manifestó no ser tolerante, lo cual quiere decir que el grupo tiene la capacidad de escuchar y aceptar a los demás comprendiendo que existen diferentes formas de pensar y actuar en la vida. El aprender a ser tolerantes significa un gran esfuerzo por convivir armónicamente en diferentes grupos en los cuales de interactúe. Ante la diversidad de pensamiento y comportamiento es indispensable aplicar este valor.

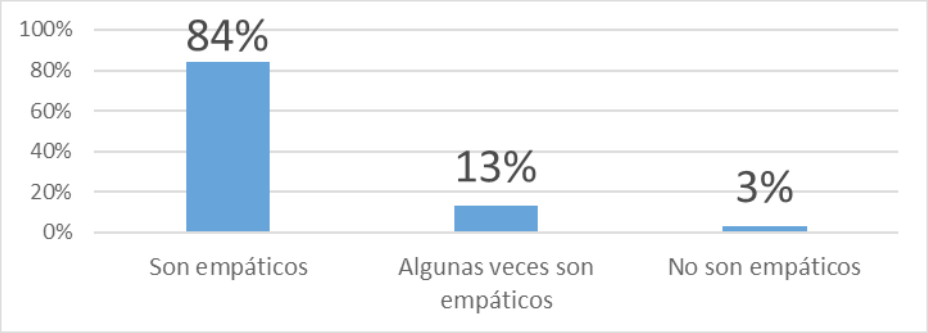
Gráfica no. 7 Valor: Tolerancia



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la escala de medición.

El séptimo valor es la empatía. Al responder el 84% que siempre son empáticos es un buen indicador de que el objetivo de estos estudios de Maestría es precisamente ponerse en el lugar del otro para poder resolver, gestionar y transformar los conflictos. Así como, tener la capacidad de saber lo que está pasando con los demás, sus sentimientos y hasta sus emociones. El 13% señaló que algunas veces son empáticos, el ponerse en el lugar del otro y experimentar la manera de pensar, sentir y transmitir es clave para iniciar en la construcción de una ciudadanía responsable, honesta, coherente y pacífica. Finalmente, un 3% restante representa un porcentaje poco significativo y se puede presumir que no sienten empatía por los problemas y decisiones de las demás personas en su entorno.

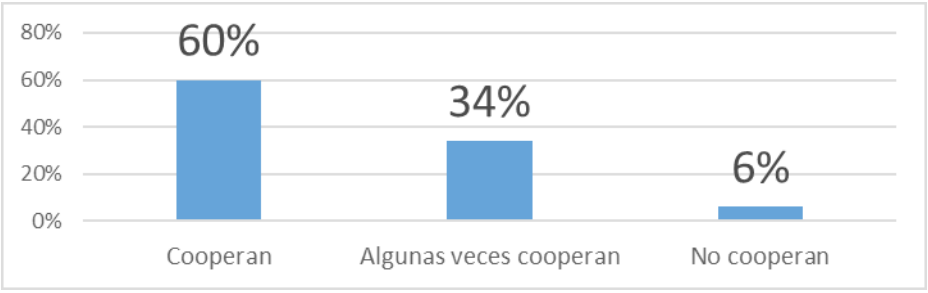
Gráfica no. 8 Valor: Empatía



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la escala de medición.

El octavo valor es la cooperación, el cual es un elemento deseable que emplea la Educación para la paz (especialmente la educación en valores). La cooperación es necesaria para la convivencia armónica y es una manera de resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, el 60% manifestó que siempre son cooperativos, el 34% opinó que algunas veces realizaba acciones cooperativas y un 6% restante dijo no ser cooperativo. Este valor es necesario fomentarlo e impulsarlo en los estudiantes ya que por el contrario, si no se trabaja en equipo, o realizan acciones ayudándose uno al otro, será difícil lograr convivir armónicamente. Al pensar únicamente en realizar acciones individuales, impulsando el individualismo, no contribuye a la construcción de una Cultura de paz.

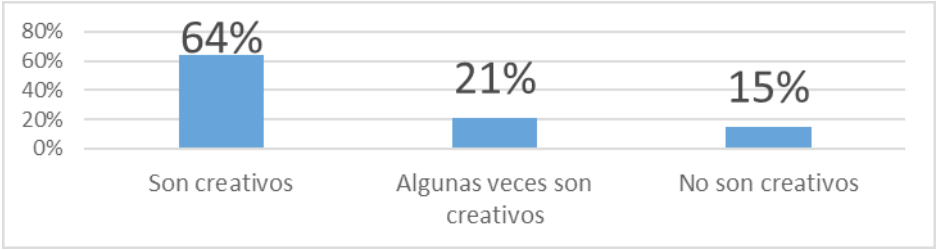
Gráfica no. 9 Valor: Cooperación



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la escala de medición.

Y, finalmente el noveno valor, al que le dieron menos importancia, es la creatividad ya que el 64% respondió ser siempre creativo, el 21% manifestó que solamente en algunas ocasiones son creativos y el 15% restante dijo que nunca es creativo. Estos resultados merecen especial atención en virtud de que Galtung en sus diferentes textos e intervenciones ha manifestado que para resolver, gestionar y transformar los conflictos de cualquier magnitud es indispensable la creatividad, la empatía y la noviolencia.

Gráfica no. 10 Valor: Creatividad

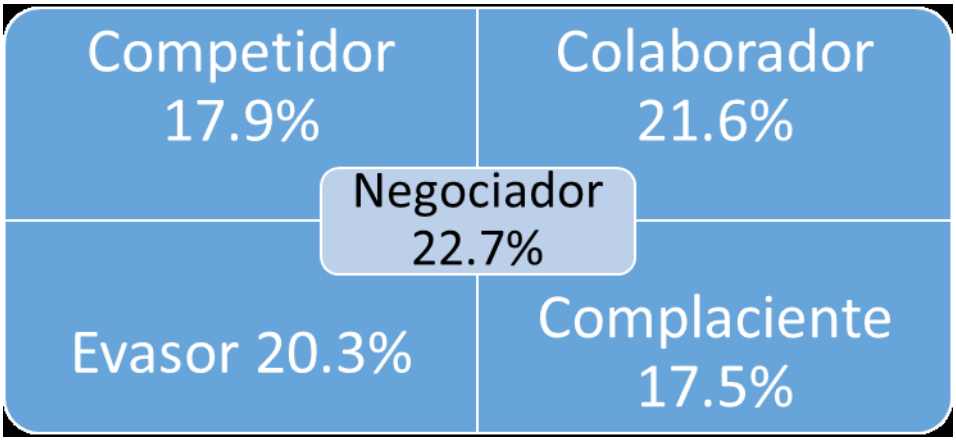


Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la escala de medición.

Se observa, según los resultados vertidos en las escalas, que es necesario clarificar los valores en los estudiantes y realizar ejercicios y prácticas derivas de la Educación para la paz, quizá a través de la lúdica para que reafirmen, aprendan y apliquen los valores en su vida cotidiana.

Respecto a los estilos y de la manera en la los maestrantes afrontan los conflictos, se utilizó el cuadro de Paco Cascón (2001) el cual incluye cinco estilos de afrontar los conflictos de diferentes maneras, a saber: competidor, colaborador, negociador, evasor y complaciente.

Los resultados se presentan en el cuadro siguiente:



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación del Modelo de Paco Cascón.

Esto indica que el promedio del grupo de estudiantes emplea con un 22.7% un estilo negociador, de compromiso, en donde se trata de que las dos partes lleguen a un punto medio entre las dos posturas. Es decir, las dos partes ganan, aunque no sea un ciento por ciento. Este estilo es muy conveniente aplicarlo en la resolución, gestión y transformación de conflictos porque el diálogo y la negociación son pilares fundamentales en estos temas. Para algunos es el estilo más justo de afrontar el conflicto en virtud de que nadie pierde y las dos partes ganan en algún punto.

El estilo colaborador es el segundo modelo que emplean los participantes de esta investigación para afrontar sus conflictos, con un 21.6% en virtud de que es la máxima expresión de la convivencia pacífica. En este estilo las dos partes ganan enfocándose más a los objetivos, se satisfacen los intereses de los dos, cada uno sale ganado algo y ambas partes buscan llegar a un consenso. La colaboración es comúnmente empleada en procesos educativos. Este estilo es el que representa el grado de mayor importancia y deseado en la Educación para la paz.

El estilo evasor es el tercer modo en que los alumnos eligen afrontar los conflictos en virtud de que el 20.3% así lo señalo en las escalas de medición. Este estilo es el que no lleva a ningún lugar porque las dos partes pierden. Es decir, ninguna de las dos partes hace nada por solucionar los problemas, se evita de cualquier forma y no se enfrenta, elude la responsabilidad, no satisface los intereses de nadie y es el estilo menos recomendable en la teoría de conflictos. Al ser utilizado con frecuencia, es necesario enfatizar que no se logra avanzar y se recomienda utilizar otros modelos de resolución de conflictos. Se requiere que el programa académico de los estudios de esta Maestría, enfoque sus programas a teorizar y practicar más estrategias de diálogo, negociación y cooperación para mejorar la convivencia y armonía tanto de manera individual como colectiva.

El 17.9% de los estudiantes afronta sus problemas con un estilo competidor, es decir, una parte gana y la otra pierde. En este estilo se enfoca a que una parte cumpla sus objetivos sin importarle la otra. Esto ocurre cuando no existe un acercamiento de cooperación, no se reflexiona, se piensa que siempre tiene la razón, no le interesa las consecuencia en el otro y tratan de que el conflicto se resuelva a su favor.

Finalmente, el estilo que reportaron los alumnos de Maestría con un 17.5% fue el complaciente. Este estilo es cuando uno pierde y la otra gana porque la parte perdedora prefiere no enfrentar el conflicto, no hace valer sus objetivos, cede en todo, acepta lo que sea hasta el punto de satisfacer los intereses del otro. Este no es un buen estilo de afrontar los conflictos puesto que indica desidia, desinterés, incapacidad, falta de personalidad y apatía.

Estos resultados representan las áreas que se pueden mejorar en el acercamiento hacia los conflictos por parte de los estudiantes de la Maestría en Estudios para la Paz. Oportunidades de mejorar su percepción mediante la educación y valorar el comportamiento coherente con lo que dicen y hacen, basándose en principios que eviten la violencia en cualquiera de sus manifestaciones y formas, así como que desarrollen estrategias para la resolución, gestión y transformación de conflictos que se les presenten en su vida cotidiana. Existen dos elementos fundamentales para lograr lo anterior; es por medio del diálogo y la negociación tratando de llegar a la colaboración que es el punto ideal de la Educación para la paz y la educación en valores. Todo esto sirve de cimiento para la construcción de una verdadera Cultura de paz.

5. Conclusiones

La Educación para la paz y la educación en valores, al basarse en dos principios básicos que son la paz positiva y la resolución pacífica de conflictos, pueden resaltar los valores y los estilos de afrontar el conflicto. Es por ello, que se realizó la medición de éstos dos indicadores de manera diagnóstica con la finalidad de fomentar, resaltar y clarificar los valores en los estudiantes de la Maestría, así como conocer la manera en que estos actúan y enfrentan sus conflictos para que, a través del desarrollo de sus estudios de posgrado, logren y sean capaces de conducirse con valores éticos, morales y profesionales. Además de ser capaces de resolver, gestionar y transformar sus conflictos de manera pacífica para que construyan y cultiven la paz en sus personas y en su entorno.

La clarificación de valores ayuda al pensamiento reflexivo y la conciencia crítica de los maestrantes al tomar conciencia de sus propios valores estableciendo prioridades, descubriendo sus metas y siendo coherentes con lo que piensan o hacen, a la vez que establecen unas jerarquías de los valores que consideran más importantes.

Los resultados que se dieron al aplicar las tres escalas de medición nos permitieron realizar la medición de los participantes respecto a conocer si saben dialogar y lo que se identificó en los resultados fue la necesidad de realizar esfuerzos para ser dialógicos. Respecto a los valores, sucedió algo que no coincidió porque al preguntarles cual es el valor más importante, los estudiantes respondieron de manera grupal señalando al valor de la honestidad. Sin embargo, en los resultados de las preguntas enfocadas a evaluar los diez valores seleccionados, todos los estudiantes argumentaron que el valor de justicia debería estar inmerso en toda la vida de los seres humanos.

También fue importe considerar que el valor menos tomado en cuenta fue la creatividad, a pesar de que es una de las herramientas fundamentales para la resolución, gestión y transformación de conflictos. En cuanto al valor de la igualdad, el 58% de los participantes lo consideraron importante. Para el caso de los contenidos básicos de la Maestría es necesario hacer hincapié en la igualdad en todos sus estilos puesto que las desigualdades, en todas sus manifestaciones, es la fuente de muchos conflictos sociales, políticos, económicos y sobre todo culturales. Esto implica la necesidad de fortalecer con mayores cursos, seminarios, talleres y ejemplos la igualdad entre ambos sexos, como medio para educar sobre las oportunidades con las cuales todos y todas debemos contar en este mundo. Sería oportuno realizar mayor difusión y concientización de la igualdad en hombres y en mujeres para equilibrar esta percepción.

Finalmente, en los cinco estilos de afrontar el conflicto pudimos observar que el estilo más utilizado es la negociación. En este caso, es positivo en virtud de que aplica el criterio en el que todos ceden en algunos aspectos para obtener la figura ganar – ganar. Dejando al estilo complaciente al final, el cual emplea la figura perder – ganar, se estima que no es recomendable utilizar en la resolución de conflictos. En el último lugar de estilos, lo deseable hubiera sido que los estudiantes hubiesen desistido del estilo evasor que utiliza la figura perder – perder, ya que éste es menos efectivo y menos recomendado para afrontar los conflictos.

6. Referencias bibliográficas:

Ander-Egg, Ezequiel (1995) *Técnicas de Investigación Social*, México, El Ateneo.

Carreras, LLorenc, Eijo, P. Estany, A., Gómez, Ma. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F. Planas, T. Serrats, Ma. G. (1996) *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas,* Madrid, Narcea, S.A. de ediciones.

Cascón, Paco (2001) *Educar en y para el conflicto.* España: Editado por la UNESCO, Escola de Cultura de Pau. http://www.pucesi.edu.ec/web/wp-content/uploads/2016/04/Paco-Casc%C3%B3n-Soriano-Paco-Educar-en-y-para-el-Conflicto..pdf [Consultado el 13 de abril de 2019].

Escámez, Juan, García, R., Pérez, C. y Llopis. J.A. (2007) *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica.* Colección Educación en Valores, Barcelona, Ediciones Octaedro/ OEI. S.L.

Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.

Fishbein, Martin y Ajzen, Icec (1980) *Understanding attiude and predicing social behaviour*, New York, Prentice Hall.

Galtung, Johan (1985) *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara.

Galtung, Johan (2004) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de los conflictos,* México, Transcend-UNAM.

Gómez Collado, Martha Esthela (2012) *La Tutoría Académica en la Facultad de Ciencias Política y Sociales de la UAEM desde la perspectiva de la Educación para la Paz*, México, Miguel Ángel Porrúa.

Gutiérrez Sáenz, Raúl (1990) *Metodología del trabajo intelectual*, México, Esfinge.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación,* 6ª Edición, México, Mc Graw-Hill- Interamericana Editores S.A. de C.V.

Hirsch Adler, Ana. (coord.) (2006) *Educación, valores, y desarrollo moral. Tomo I. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, México, Gernika.

Jiménez Bautista, Francisco, Alemany, Inmaculada y Rojas, Gloria (2004) Solidaridad, en López Martínez, Mario (Dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos,* Granada, Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía, pp. 1070-1072.

Lederach, John Paul (1984) *Educar para la paz,* Barcelona, Fontamara.

Lederach, John Paul (2000) *El abecé de la paz y los conflictos*, Madrid, Catarata, Edupaz 10.

Lederach, John Paul (1993) *Elementos para la resolución de conflictos*. Cuadernos de No-violencia, No. 1, México, Ed. SERPAJ. http://es.slideshare.net/teoriadelaconciliacion/lederach [Consultado el 14 de abril de 2019]

López Calva, Martín (2006) *Una filosofía humanista de la educación*, México, Trillas.

Maslow, Abraham (2013) *Teoría de la Motivación Humana*, Barcelona, Kairos, https://www.aboutespanol.com/que-es-la-empatia-2396438 [Consultado el 10 de junio de 2019].

Maya, Esther (2014) *Métodos y técnicas de investigación. Una propuesta ágil para la presentación de trabajos científicos en las áreas de arquitectura, urbanismo y disciplinas afines*, México, UNAM.

Pascual Marina, Antonia (1995) *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela,* Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.

Real Academia Española (2014) Asociación de Academias de la Lengua Española, España.

http://www.abc.com.py/articulos/la-honestidad-es-el-valor-que-nos-permite-vivir-en-la-verdad-938305.html [Consultado el 10 de junio de 2019].

https://parlamento-cantabria.es/sites/default/files/dossieres-legislativos/Montoya.pdf [10 de junio de 2019].

http://latolerancia-valorimportante.blogspot.com/ [Consultado el 10 de junio de 2019].

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 30/09/2019 Aceptado: 30/10/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Gómez Collado, Martha Esthela y Contreras Orozco, Leticia (2019) Diagnóstico de la Educación en valores en estudiantes de la Maestría en la UAEMéx. 2019, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 277-297.

Sobre el autor • About the Author

Martha Esthela Gómez Collado, Doctora en Paz, Conflictos y Democracia por la Universidad de Granada, España en 2011 obteniendo la calificación de sobresaliente «Cum Laude». Maestra en Estudios para la Paz y el Desarrollo en 2005 y Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública en 1989 por la Universidad Autónoma del Estado de México.

Las líneas de investigación son: Administración Pública, Política y Educación para la Paz. Es miembro del PROMEP de la Secretaría de Educación Pública desde 2006 hasta 2022. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I desde 2013 hasta 2023. Miembro del Comité Editor de la revista *Espacios Públicos* de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMex. desde 1998. Miembro del Comité Asesor de la *Revista Electrónica de Cultura de Paz* en Bogotá, Colombia desde 2015.

Sus dos últimas publicaciones son: *Fundamentos teóricos de los Estudios para la Paz* (2011) y *La Tutoría Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México desde la perspectiva de la Educación para la paz* (2012).

Leticia Contreras Orozco, Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública y Maestra en Administración Pública. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, U.A.E.M., Toluca, México. Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio Mexiquense A.C. Profesora-Investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Tiene el reconocimiento de PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Sus líneas de investigación son: Política, Democracia y Gestión Pública en la era de las sociedades tecnológicas.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Desarrollo de un modelo de promoción de ciudadanía y convivencia para una cultura de paz

Development of a model of promotion of citizenship and coexistence for a culture of peace

Diana Gabriela Moreira Aguirre
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
dgmoreira@utpl.edu.ec

María Elvira Aguirre Burneo
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
meaguirre2@utpl.edu.ec

Abstract

The article develops ideas, aspects and central perspectives and perspectives in relation to the Model of promotion of citizenship and coexistence for a culture of peace implemented by the researchers in a context of social vulnerability of Loja. For which concepts related to the culture of peace, education for peace and global citizenship are developed. The concept of global citizenship (ECM) promoted by UNESCO implies the recovery of a sense of community through the development of civic training capabilities of project participants. This model of citizenship, from a global perspective, rejects violence as a way to solve conflicts in order to find ways to generate a harmonious coexistence by accepting responsibilities as a citizen. Understanding education for peace as a process that aims to develop a new type of culture that helps people critically analyze reality to be able to confront it and act accordingly, which is to say a democratic citizenship that allows them to be actively involved in the life of their communities.

Key Words: Culture; Peace; Democracy; Citizenship; Global Citizenship; Intervention; Peace Education.

Resumen

El artículo desarrolla ideas, aspectos y perspectivas centrales con relación al *modelo de promoción de ciudadanía y convivencia para una cultura de paz* implementado por las investigadoras en un contexto de vulnerabilidad social de Loja, Ecuador. Para lo cual se desarrollan conceptos relativos a la cultura de paz, educación para la paz y ciudadanía global. El concepto ciudadanía de global (ECM) impulsado por UNESCO supone la recuperación de un sentido comunitario a través del desarrollo de capacidades de una formación cívica de los participantes del proyecto. Este modelo de ciudadanía al tener una perspectiva más global, no tanto individual ni personal, promueve el rechazo de la violencia como forma de solucionar los conflictos a fin de mejorar formas de generar una convivencia armónica mediante la aceptación de unas responsabilidades como ciudadano. Entendiendo la educación para la paz como un proceso que pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura que ayuda a las personas a analizar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia, es decir una ciudadanía democrática que los permita involucrarse activamente en la vida de sus comunidades.

Palabras clave: Cultura; paz; democracia; ciudadanía; ciudadanía global; intervención; Educación para la paz

1. Cultura de Paz

Hablar de Cultura de Paz, permite acuñar definiciones, bases conceptuales, valores, competencias y habilidades que se desarrollan en grupos sociales, familiares, educativos, comunitarios, etc., pero bajo qué premisas se maneja la «Cultura de Paz», sin duda es necesario referenciar las declaraciones y textos propuestos por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), la cual incorpora y promueve el movimiento mundial a favor de la creación y difusión de una cultura de paz, basado en los principios que dieron origen a su constitución y que rigen sus actividades «...puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz» (UNESCO, 2014, p. 7) .

Dentro de esta línea el año 2000 es declarado como el *Decenio Internacional de la Cultura de Paz y no violencia para los niños del Mundo,* además de la Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz, que promulga en su artículo 2, que:

> Toda persona tiene derecho a recibir, en condiciones de igualdad de trato, una educación en y para la paz y los demás derechos humanos. Esta educación debe ser el fundamento de todo el sistema educativo; generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad y el respeto mutuo; incorporar una perspectiva de género; facilitar la resolución no violenta de los conflictos; ayudar a pensar las relaciones en el marco de una cultura de la paz (ONU, 2010, p. 9).

Esta es una de las declaraciones del Decenio Internacional de la Cultura de Paz y no violencia, posiblemente en su momento y hasta la actualidad se considera una de las más importantes ya que insta la adopción de un marco de recomendaciones formales para la promoción de la Cultura de Paz, teniendo como principal protagonista los niños y niñas del mundo. La mayoría de las legislaciones del mundo han emitido normativas para proteger los derechos humanos de los niños y niñas, reconociendo que son el principal elemento de transformación de la sociedad, por ello esta declaración se reviste de importancia a través de varias herramientas para su correcta aplicación, estimulando a la sociedad universal a adoptar medidas a favor de la eliminación de cualquier tipo de violencia, así como la promoción de la educación como instrumento para educar en la paz.

La Organización de las Naciones Unidas en el año 1999 a través de su resolución No. 53/243 - Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz – define, en su Art. 1, a la cultura de paz como:

> [...] conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación (Silva, 2015, p. 19).

Conformar una Cultura de Paz sobre los valores, actitudes, comportamientos, modos de vida y acciones que respeten la vida de las personas, su dignidad y sus derechos, que rechace la violencia y se adhiera a los principios de la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia y el entendimiento entre los pueblos, grupos y personas, es un sostén, una referencia permanente, una forma creativa de hacer comunidad con el género humano, de construir universalidad y unidad desde la diversidad, que debe tener y tiene implicaciones en el orden moral, educativo, político, social, cultural y económico (Muñoz y López, 2000). Por ello, como manifiesta Gasparelo (2018, p. 170) «las manifestaciones de la violencia son una realidad dramática, pero a la vez el discurso de la violencia es una poderosa herra-

mienta que reproduce el miedo y oculta los procesos y contextos sociales que se oponen a las dinámicas violentas y desmienten el estigma», siendo así, se debe procurar que los discursos sociales estén encaminados hacia la generación de una Cultura de Paz.

Esta declaración hace alusión a algunos aspectos importantes: define los valores propios de la cultura de paz indicando que su implementación es elemento fundamental para un pleno desarrollo de la vida de los seres humanos. De la misma manera se enfatiza en la Educación, pero vinculándola con el papel que tienen los medios de comunicación, la sociedad civil, los padres, maestros, políticos, en general la comunidad, para alcanzar los fines de la cultura de paz en el mundo. El proceso de construcción de paz atraviesa las capas, sectores y dimensiones de un país; por ello necesita a todos sus actores: administraciones y gobiernos (entidades sujetas al derecho público), entidades de la sociedad civil (muy diversas, pero siempre sujetas al derecho privado y sin afán lucrativo) y organizaciones empresariales (sujetas al derecho privado y con interés lucrativo). Para generar una Cultura de Paz debemos tener presente los tres puntos: «Saber vivir y gestionar de forma adecuada los conflictos, trabajar en todas las formas de hacernos las paces y la no-violencia, frenar todas la formas de violencia (directa, estructural y cultural, y simbólica)» (Jiménez, 2009)

Los marcos referenciales son un gran reto para quienes de una u otra manera deben llevar a la práctica acciones para el fomento y construcción de la tan ansiada paz; tal como lo indica Francisco Jiménez Bautista, considerar a la educación, como:

> [...] cimiento de una nueva cultura de paz, donde la paz transcultural se nos presenta para educar en una cultura neutra que implique un cambio de actitud, donde se pueda educar en un marco de valores universales que promuevan el respeto de toda forma de vida y de la diversidad y donde la solidaridad, uno de los conceptos más debilitados y manipulados actualmente, esté presente. Hoy la globalización está dando lugar a la creación de sociedades multiculturales donde convergen pluralidad de lenguajes, creencias, costumbres, religiones, etc., y, en definitiva, diferentes cosmoviciones de la vida (Jiménez, 2019, p. 22).

La Declaración de las Naciones Unidades y el Programa de Acción de Cultura de Paz, adoptada por gobernantes, sociedad civil, medios de comunicación, padres, profesores, políticos, científicos, artistas y ONG; por su parte es Naciones Unidades, quien asume la responsabilidad de difundir, promover y socializar su contenido y la búsqueda de los resultados propuestos. Los postulados se resumen en ocho áreas de acción para intervención en el ámbito nacional, regional e internacional que incluye: Promoción de una Cultura de paz a través de la educación, promoción de un desarrollo sostenible y del desarrollo social, promoción del respeto por los derechos humanos, aseguramiento de la igualdad entre mujeres y hombres, promoción de la participación democrática, creación de los escenarios para el entendimiento, tolerancia y solidaridad, apoyo de la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimiento, promoción de la paz y la seguridad internacional (UNESCO, 1999). Se enfatiza en dos aspectos en que los Estados miembros deben comprometerse durante la década: educación para una Cultura de paz con los niños como el centro, y la organización estratégica de un movimiento global, que enfatice la colaboración y el uso de las nuevas tecnologías de la información. Es decir, la práctica de la paz y no violencia deberá ser enseñada en todos los niveles de la sociedad, incluyendo en este sentido a las instituciones educativas. Algunas de las acciones especí-

ficas, toma en cuenta aspectos que afectan directamente a los niños particularmente en términos de educación.

1.1. Los 4 pilares de la educación

En 1996 Federico Mayor Zaragoza, Director de la UNESCO, organiza una comisión internacional, presidida por Jacques Delors, con la participación de 13 personalidades relacionadas al sectores de le educación, a fin de emitir un informe con la relación a la proyección de la educación (Moreira, 2019). El informe «La Educación en el siglo XXI» destaca como la educación deberá organizarse alrededor de cuatro aprendizajes, que serán los pilares del conocimiento a lo largo de la vida de cada individuo, y que perfectamente pueden considerarse también los cuatro ejes de la Educación para la Paz. Este importante trabajo consolida algunas ideas con relación a la importancia de los niños y jóvenes en los diferentes espacios de interacción escuela y familia, y su efecto transformador en la educación en la sociedad. El informe contiene tres partes: 1) *Horizontes:* que desarrolla contenidos relacionados a la comunidad de base a la sociedad mundial, la cohesión social a la participación democrática de la comunidad de base; 2) *Principios de la Educación:* destacando los cuatro pilares de la Educación; y, 3) *Orientaciones con relación a la diversidad*: el personal docente de nuevas perspectivas y el papel de lo político para tomar decisiones con relación a la educación. Para Delors, la educación tiene la misión de capacitar a los individuos sin excepciones, en desarrollar todos sus talentos al máximo, y a realizar su potencial creativo, incluyendo la responsabilidad de sus propias vidas y el cumplimiento de los objetivos personales.

a. Aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión.
b. Aprender a hacer, para poder actuar sobre el entorno.
c. Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
d. Aprender a ser, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores (Delors, 1996).

El desarrollo de los saberes del conocimiento es la base fundamental para el planteamiento de diversas iniciativas, propuestas metodologías y enfoques educativos alrededor del mundo, en el caso de estudio puntual, posteriormente, se hace referencia a las enmarcadas dentro de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en sus diferentes versiones.

1.2. La Educación para la Paz como una forma de educación para la ciudadanía

Educar significa dotar al individuo de la autonomía suficiente para que pueda razonar y decidir con toda libertad, significa proporcionar criterios que le permitan defender las diferencias y divergencias sin violencia (Fisas, 1998). Se recalca la importancia de la educación, como instrumento crucial de la transformación social y política; si la paz es la transformación creativa de los conflictos, tomando sus palabras clave como conocimiento, imaginación, compasión, diálogo, solidaridad, integración, participación y empatía, hemos de convenir que el propósito de dicha transformación, no es otro que formar una cultura de paz, opuesta a la cultura de la violencia que pueda desarrollar esos valores, necesidades y potencialidades.

Para Galtung (1997) educar para la paz es enseñar a la gente a encararse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darle los medios para hacerlo. Para lo cual promueve la reflexión sobre los conflictos propios, lo cual supone que las personas y las comunidades pueden transformar de forma positiva, creativa y no violenta.

Como señala Boqué *et al.,* la transformación de una cultura violenta en una cultura pacífica se emprende desde múltiples flancos; una de las claves para el logro de la paz, dado su carácter preventivo y proactivo, es la educación (Boqué *et al.,* 2014. p. 81-82).

Educar pacíficamente y no sólo educar para la paz, implica incorporar a la vida escolar y a su actividad primordial, enseñar y aprender los presupuestos de la cultura de paz. Jares (1991) vincula la paz con la justicia social, el desarrollo, los derechos humanos, la democracia y la gestión positiva de conflictos; señala también que el derecho a la paz forma parte de la tercera generación de derechos humanos, y que engloba a todos los demás. Asimismo, este autor define la educación para la paz como un proceso que pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura que ayude a las personas a analizar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia es decir una ciudadanía democrática que permita involucrarse activamente en la vida de las comunidades. En este sentido el aprendizaje de una ciudadanía democrática desde el enfoque innovador de la Cultura de Paz dirigida a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, debe ofrecer conocimientos y competencias necesarias para hacer posible una participación activa, creándose las posibilidades de diálogo y reflexión, de resolución no violenta de los conflictos, así como de espacios de consenso, comunicación y de interacción que susciten la toma de conciencia de los derechos y deberes de cada uno, de las normas de comportamiento y de los valores compartidos, así como de las cuestiones éticas implícitas en cada una de nuestras acciones y en las problemáticas actuales (Tuvilla, 2006).

Existen tres valores que forman parte de un aprendizaje para la ciudadanía democrática a lo largo de toda la vida: 1) autonomía de las personas; 2) necesidad de ser personas dialogantes y 3) tolerancia activa. En este sentido, afrontar la interculturalidad de la sociedad es uno de los grandes retos de la educación. Reto que debe considerar adecuadamente la dimensión política de la propia definición de educación intercultural asumida por la sociedad estrechamente vinculada al concepto de ciudadanía (Tuvilla, 1993).

1.3. Un nuevo concepto de educación para la ciudanía mundial

La educación para la ciudadanía mundial (ECM) corresponde un concepto central propuesto e impulsado por UNESCO para potenciar la educación en el siglo XX (UNESCO, 2015a), y es el pilar de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de la Agenda de Educación 2030 (ONU 2015; UNESCO, 2015b). Este concepto viene a reemplazar propuestas anteriores realizadas en este mismo sentido en temas de educación como: «la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales» (UNESCO, 1974), «la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia» (UNESCO, 1995); y la educación para «aprender a vivir juntos, aprender a ser, aprender a conocer y aprender a hacer» (Delors, 1996).

Este enfoque es de especial relevancia para UNESCO puesto que en el escenario y contexto de globalización, tiene un alto componente de pertenencia y aceptación como miembro de una comunidad mucho más amplia que la familia, trabajo, comunidad, sino por el contrario, una responsabilidad social con toda la humanidad.

La ECM implica formar y educar para una interdependencia política, social y cultural entre las personas. Hacer esto requiere articular lo local, lo nacional y lo global para la construcción de conocimientos y sentidos comunes que nos permitan convivir en paz y bajo una justicia social. Algunos consensos indican que la ECM implica la educación para los derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para el entendimiento internacional. También señalan que su implementación es a lo largo de toda la vida, en el ámbito formal, no formal e informal de la educación, incorporando intervenciones programáticas, extra programáticas y mecanismos de participación clásicos y no tradicionales (Cox, 2017).

Pese a ser un concepto bastante innovador, existen nociones con relación a que su conceptualización es un proceso en construcción el cual implica un enfoque dirigido esencialmente a todos los elementos fundamentales de trasmisión de conocimiento: el currículo, la pedagogía y evaluación, los principios y las prácticas, así como la enseñanza y el aprendizaje. Dicho esto, se debe considerar la necesidad de cambios en los currículos nacionales con perspectivas globales que vienen a incidir en este constructo a desarrollar como parte esencial de la ciudadanía.

Este modelo de ciudadanía al tener una perspectiva más global no tanto individual ni personal, promueve el rechazo de la violencia como forma de solucionar los conflictos a fin de encontrar mejorar formas de generar una convivencia armónica mediante la aceptación de unas responsabilidades como ciudadano. Estos conceptos necesitan aprenderse, interiorizarse culturalmente y esto supone erradicar la cultura de la guerra y la violencia como forma de resolver los problemas que genera el modelo de desarrollo actual generalización persigue la erradicación de la violencia estructural (pobreza, marginación, etc.), así como la violencia directa, mediante el uso de procedimientos no violentos en la resolución de conflictos y mediante medidas preventivas.

Se podría afirmar que la construcción de modelos de promoción de ciudadanía y convivencia para una cultura de paz es un proceso en constante construcción y que supone un camino largo, posiblemente sea más lento de lo que se desearía y se necesita como sociedad. Es este aspecto se consideran dos puntos importantes: un cambio de mentalidad a nivel individual y personal, y un giro conceptual con relación a como pensamos como colectivamente; bajo estas premisas, las acciones diarias en espacios de interacción van transformándose en una lógica de lo local y lo nacional, hacía un pensamiento espacio global.

Como se ha desarrollo a profundidad en líneas anteriores, una de las principales herramientas para ese cambio y transformación se da por la Educación, espacio e instrumento idóneo para incidir en la construcción de valores de los futuros ciudadanos, permitiendo así un mayor compromiso con la colectividad. La Cultura de Paz se tiene que aprender, trabajar y aplicar en nuestra vida, pero este proceso no solo se da a través de las aulas, sino que tiene que ser en el conjunto de la sociedad desde los diferentes ámbitos se puede incidir en la construcción de la cultura de la paz, desde los medios de comunicación, desde la familia, las empresas, los medios de producción, desde los gobiernos etc. Necesitamos generar conciencia colectiva sobre esta cultura de paz contrariando la normalización de la violencia como un modelo de relación y venciendo las diferentes manifestaciones de esta.

Finalmente, dentro de la Agenda 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Mundiales, enfrentan a la sociedad a un escenario que demanda el compromiso de todos los seres humanos, constituyen una herramienta inter-

nacional para convocar a los Estados para adoptar medidas que permitan poner fin a la pobreza y garantizar que todas las personas gocen de paz. Estos objetivos, como se había señalado, implican un sentido único de compromiso y trabajo en equipo para conseguir las metas y los indicadores. Puntualmente el *objetivo 16: Paz, justicia e instituciones fuertes*, busca reducir sustancialmente todas las formas de violencia y promueve para que los gobiernos y las comunidades encuentren soluciones duraderas a los conflictos e inseguridad, trabajando por la disminución de desigualdades como un camino para la cultura de paz.

El *Modelo de promoción de ciudadanía y convivencia para una cultura de paz* supone la recuperación de un sentido de lo comunitario, a través del desarrollo de capacidades y de una formación cívica, entendiendo que en este proceso juega un rol fundamental los espacios de socialización (familia, escuela, medios de comunicación, grupos de pares, etc.), ya que éstos a su vez determinan los distintos contextos donde esta ciudadanía se ejerce: *dimensión política y jurídica*, que define la ciudadanía política como el ejercicio de derechos y deberes en relación con un sistema político; *dimensión social*, que remite a la ciudadanía social como el espacio donde se desarrollan las relaciones entre los individuos desde la legalidad y la solidaridad; *dimensión cultural*, que exige de una ciudadanía que respeta y es consciente de un patrimonio cultural común; y, *dimensión económica*, que presupone para los ciudadanos su relación con el mercado del trabajo y de consumo, lo que implica tanto el derecho efectivo al trabajo, como a una vida digna (Tuvilla, 2006). En este sentido, la intervención que a continuación se describe, desarrolla la iniciativa de implementar en contextos de vulnerabilidad propuestas dirigidas a la formación de ciudadanía democrática y participativa como elemento fundamental de la Cultura de Paz, entendido este espacio en el cual el respeto por los derechos humanos, la tolerancia, el diálogo, la comprensión del otro, lo puede incidir en las transformaciones de estos entornos, en espacios donde se desarrollan condiciones propicias para construcción de paz social.

2. Intervención Social

La intervención social constituye «la actividad que tiene como finalidad prevenir, corregir o paliar desajustes en lo relativo a la interacción de las personas, con sus dos caras o dimensiones: autonomía funcional para la vida diaria e integración relacional familiar y comunitaria» (Fantova, 2018, p. 83). En lo que se refiere a la *autonomía funcional,* se consideran acciones básicas que personas o miembros de una comunidad desarrollan y que da como resultado elementos clave que influyen en la toma de decisiones presentes y futuras; por su parte la inte*gración relacional,* considera como aspectos importantes los vínculos familiares y las redes comunitarias, que a su vez son la fuente primaria del apoyo social.

Desde la perspectiva de la Psicología, la intervención social aborda el conjunto de saberes y prácticas del comportamiento humano producto de las interacciones de las personas, grupos o comunidades, con la finalidad de «conseguir su empoderamiento, la mejora de su calidad de vida, una sociedad inclusiva, la reducción de las desigualdades y el cambio social» (López-Cabanas *et al*., 2017, p. 10). Siendo así, una intervención social oportuna utiliza estrategias proactivas y preventivas que promueven la participación de personas y comunidades como elemento constitutivo de la promoción de ciudadanía.

Especial atención, se da al Objetivo 4: *Educación de Calidad*, el cual señala a la educación como base de transformación de la vida de las personas e instrumento para lograr desarrollo sostenible, y reitera que uno de los aspectos relevantes sobre la educación inclusiva

y equitativa viene dada por la posibilidad de brindar insumos para desarrollar soluciones innovadores a los problemas del mundo.

Una de las metas 2030, supone asegurar una educación que permita que las personas adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (UNESCO, 2014).

En este contexto, el desarrollo sostenible de la intervención social, se fundamenta en los aportes teóricos de la Psicología, Pedagogía, Sociología y antropología, con miras a abordar las diversas formas de atención de las personas en su contexto social, siendo así, la intervención es considerada actividad *nuclear* dentro de los servicios sociales, ya que convergen varias disciplinas y profesiones; además es considerada una acción preventiva, personalizada, integrada y ecológica.

Hablar de vulnerabilidad, es hablar de la población infantil, ya que necesitan especial protección por «su desarrollo, por la vulnerabilidad que experimentan durante todo el proceso de consolidación sociocultural, el desarrollo psicosocioeducativo y por su falta de madurez física y mental, vinculados en muchos casos a las condiciones especiales de indefensión en que se encuentran» (Martínez y Del Pozo, cfr.: en Del Pozo, *et al.,* 2017, p. 17).

2.1. Contexto de estudio

A decir de Aguilera-Martínez y Medina-Ruiz (2017), el distinguir las características del territorio, tomando en cuenta aquellas que son propias del sector, barrio o contexto, permite conocer en detalle aspectos de la ciudad que sean un obstáculo para mejorar oportunidades y condiciones de vida que satisfagan la calidad de vida de quienes habitan ahí, por eso la importancia de contextualizar el lugar del presente estudio.

El trabajo se lo realiza en Ecuador, en la provincia y cantón Loja, ciudad ubicada al sur del país. Su población a corte 2010 (último Censo de Población) es de 214.855 habitantes, quienes se identifican como «mestizos» (hijo de padres de diferente raza), en Ecuador el 71,9% se declara de raza mestiza, según el último censo de población del INEC (2010); de los cuales el 48,8% son mujeres y el 46,9% son hombres, con una edad promedio de 29 años. Las principales actividades que se realizan en la ciudad son el comercio, la agricultura, la ganadería y la educación. (Díaz, 2018; Burneo, 2018). De los habitantes del cantón Loja el 17.3% se consideran pobres por Necesidades Básicas Insatisfechas –NBI[1]- Extremo, 26.3% son pobres por NBI no extremo y el 56.4% no son pobres (INEC, 2010).

El estudio se desarrolla en el sector del barrio Tierras Coloradas, conformado por los barrios: Menfis, Tierras Coloradas, Víctor Emilio Valdivieso, Cóndor Mirador y Menfis Alto; en dicho sector se registran 5994 personas (2949 hombres y 3045 mujeres) en edades comprendidas entre 1 y 75 años. Centralizamos el trabajo en el barrio Víctor Emilio Valdivieso, en el que viven 2.289 personas, quienes cuentan con todos los servicios básicos como: agua, alcantarillado, luz, transporte público, educación, asistencia médica, seguridad comunitaria; el 40% de la población cuenta con un nivel educativo básico, el 70% de los habitantes trabajan en diversos oficios como: comercio informal (19%), albañilería (13%); el 25% de madres de familia se dedican al empleo doméstico, lavandería, actividades que

1. Necesidades Básicas Insatisfechas en Ecuador abarca cinco dimensiones, con sus respectivos indicadores que miden privaciones, éstas son: capacidad económica, acceso a la educación básica, acceso a vivienda, acceso a servicios básico, hacinamiento.

realizan fuera de su hogar. Los ingresos familiares no son fijos, fluctúan entre de $150,00 y $300,00 mensuales (Aguirre, Moreira, Zabaleta y Pérez, 2019).

En la zona objeto de estudio se evidencian situaciones de riesgos sociales, tales como violencia intrafamiliar (117 casos), robos (51 casos), desaparición de personas (16), consumo problemático de alcohol en las calles (95 personas), consumo de drogas en las calles (12 casos), delito sexual (1 caso), conflictos comunitarios (77 casos), datos emitidos por el Servicio Integrado de Seguridad – ECU del cantón Loja en el año 2017 (Delgado y Tandazo, 2018).

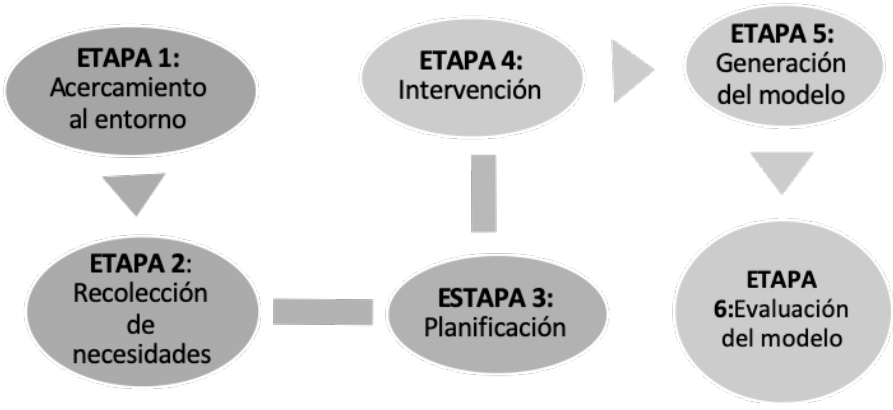
3. Metodología

El modelo parte de un diseño metodológico cualitativo, basado en lo propuesto por Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006), quienes toman en cuenta a este proceso de manera no lineal sino interactivo, en el que cada etapa permitirá conocer la problemática de campo, desde el contacto con la comunidad hasta la intervención con la población beneficiaria. Además, este trabajo se enmarca como estudio de caso, es decir de manera directa con un grupo específico. El estudio de caso colectivo puesto permite «identificar y analizar realidades que, aún siendo diferentes, comparten algún tipo de identidad, circunstancia o fenómeno que las relaciona entre sí» (Varela-Crespo, 2015, p. 65).

El objetivo planteado para el presente estudio se enmarca en establecer un *«modelo de convivencia y ciudadanía para una Cultura de Paz»;* se considera como *población* objeto de estudio a niños en edades comprendidas entre 6 y 12 años y sus padres, quienes viven en el barrio Víctor Emilio Valdivieso, y como *muestra* se trabajó con 63 niños escolarizados y 45 familias. El muestreo se lo realizó en función de las necesidades de apoyo psicopedagógico indicadas por los padres y madres que asisten a la parroquia para la catequesis.

El diseño metodológico está constituído por etapas desde el acercamiento hasta la intervención, con el siguiente detalle:

Figura 1: Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia

1. *Acercamiento al entorno*: Consistió en diálogos y entrevistas para un mayor conocimiento de la comunidad, así como las necesidades del barrio. Estos diálogos se los realizó con líderes barriales (párroco de la iglesia, presidente del barrio, policías comunitarios, directora de la escuela municipal).
2. *Recolección de necesidades:* Gracias a la apertura del párroco de la iglesia, se estableció un contacto con los padres/madres que asisten a la catequesis, con quienes se mantuvieron encuentros de diálogo directo; se utilizaron como técnicas de recolección de datos la entrevista y observación.
3. *Planificación:* Con la información recolectada de los informantes clave y de los padres de familia, se realizó el análisis respectivo como base para la jerarquización de problemas y necesidades, así como también se realizó la programación de la intervención, tomando en cuenta objetivos, actividades, cronograma de actividades.
4. *Intervención:* Una vez que se determinó el tipo de intervención, se socializó con los padres de familia las actividades, tiempos y responsables de la intervención. Dentro de la planificación de la intervención se consideró el trabajo con los niños en la jornada de las tardes, estableciendo una rutina de trabajo que abarca: estrategias para mejora de hábitos de estudio, acompañamiento en las actividades escolares, desarrollo de actividades para mejorar la convivencia: desarrollo de habilidades sociales y comunicacionales.
5. *Generación del modelo*: El mismo supone el desarrollo y fortalecimiento de capacidades y habilidades de los participantes, basados en el respeto, diversidad, tolerancia para que eventualmente se puedan priorizar los intereses individuales sobre los intereses sociales a fin de que los conflictos se solucionen a través de mecanismos como el diálogo, negociación y mediación. Ejercicios que eventualmente desarrollan valores como la solidaridad, cooperación y ayuda. El modelo supone una fase de diagnóstico inicial con relación a nociones básicas de resolución de conflictos, derechos, deberes, ciudadanía y comunidad. Posteriormente se diseñaron talleres puntuales con relación a estos temas los cuales van siendo impartidos para niños y niñas del barrio y de la misma forma se van reforzando estos aprendizajes con los padres y madres de familia del sector. Las metodologías de enseñanza para los niños y niñas corresponden al desarrollo de actividades lúdicas en cada uno de estos temas a fin de que puedan ser interiorizados por los participantes. Cada tema planteado tiene un enfoque y unas estrategias de aprendizaje que se refuerzan durante la semana con actividades complementarias, finalmente se prevé una fase de evaluación del proceso a fin de identificar el desarrollo de los temas y la comprensión como tal del tema.
6. *Evaluación del modelo:* Se contemplan dos momentos: *proceso* – trabajo realizado semanalmente en el campo con niños, tomando en cuenta las novedades y/o observaciones, asistencia niños, progreso en actividades escolares, estrategias de socialización, casos especiales de atención, manejo de conflictos, etc.

La evaluación al *final* se la realizará a través de grupos focales, al cierre del año de intervención; se contará con dos tipos de informantes: los padres/madres, tutores y los estudiantes participantes.

3.1. Intrumentos utilizados

En el estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

Tabla 1: Intrumentos utilizados en estudio

INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
Entrevista semi-escructurada (ad-hoc)	aplicada a los líderes barriales; dicha entrevista está estructura en tres bloques: ***conocimiento de la comunidad, principales problemas o necesidades, y requerimientos de apoyo o intervención.***
Fichas personalizadas	Llenadas por los padres de familia, en las que indicaban sus necesidades de apoyo en lo que se refiere a acompañamiento pedagógico, principales dificultades académicas de sus hijos, temas relacionados a la crianza, enseñanza, hábitos, etc., en los que les gustaría conocer más.
Libro de campo	Permitió registrar las actividades diarias, incluía los apartados: fecha, nombre y descripción de la actividad y otros aspectos a destacar.
Planificación de contenidos	De desarrollo una planificación con relación a los temáticas de los talleres a implementarse con los grupos seleccionados. Los contenidos corresponden a temas: resolución de conflictos, negociación, mediación, derechos, deberes y valores.

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

En lo que se refiere a la evaluación del proceso, se toma en cuenta la tipología propuesta por Brito-Carrillo (2017), en la que se consideran los procedimientos y resultados de campo, con los siguientes resultados:

Tabla 2: Resultados del estudio

Tipología en contextos socio familiares	**Resultados comparativos**
Perfil de la intervención Psicosocial	Identificación de características de los grupos con relación a nociones sobre los temas planteados. Espacio de estigmatización social Percepción negativa con relación al barrio y entorno

Tipología en contextos socio familiares	Resultados comparativos
Interpretación de la realidad	*PRESIDENTE DEL BARRIO:* (hombre de 45 años) Existen muchos problemas con los jóvenes que pasan en las calles sin hacer nada, por eso consumen alcohol y drogas. En las tardes, los niños están solos en sus casas; no tienen quién los acompañe. Hay familias que no colaboran para la mejora del barrio. *PÁRROCO DEL BARRIO:* (hombre de 65 años) Las mamás están preocupadas por el rendimiento de sus hijos; ellos están mal en la escuela. Los niños pasan solos en las tardes. Los jóvenes han perdido los valores; no hay conciencia sobre la sexualidad responsable. *LIDER BARRIAL 1:* (mujer de 48 años) Las mamás salen a trabajar a la ciudad y tiene que dejar a sus hijos solos; ellos se hacen su propia comida. Muchos niños pasan solos o con sus hermanos mayores. Antes existía un grupo de madres que ayudaban a cuidar a niños en las tardes, era como una guardería. *LÍDER BARRIAL 2:* (mujer de 20 años) Los chicos (jóvenes) no tienen que hacer en el barrio por eso se dedican a tomar alcohol. Existen muchas chicas menores de 18 años que han quedado embarazadas (yo soy un ejemplo de ello); en muchos casos violadas en el barrio. Pero es bueno conocer que existen oportunidades de trabajo y de estudio. *POLÍCIA COMUNITARIO:* (hombre de 45 años) La seguridad en el barrio ha mejorado, pero en ocasiones la comunidad no ayuda a cuidar el orden. Los niños y jóvenes necesitan más acompañamiento de sus padres. Existen muchas denuncias de violencia intrafamiliar. *DIRECTORA ESCUELA MUNICIPAL:* (mujer de 45 años) Todos los niños del barrio están escolarizados. El mayor problema de los niños es que no traen los deberes a la escuela; se les dice a las mamás pero no hacen nada. Muchos niños pasan solos en las tardes, no hay quién les ayude. Si alguién les acompañara en sus actividades escolares para casa (deberes), les iría mejor en la escuela. Los niños no tienen problemas de aprendizaje; lo que pasa es que no tienen hábitos de estudio. A quienes tienen problemas los tenemos identificados y los ayudamos en la escuela. *PROFESIONAL DE SALUD 1:* (mujer de 40 años) Tenemos un mapeo de las familias en cuanto a su salud física. Todos los niños menores de 6 años tienen sus vacunas completas. Hay casos de violaciones, violencia intrafamiliar y dependencia a drogas. *PROFESIONAL DE SALUD 2:*(mujer de 35 años) Existen chicas muy buenas estudiantes, pero por su situación económica no pueden continuar sus estudios universitarios. Hay muchas mujeres menores de 16 años que están embarazadas o tiene uno o dos hijos; la mayoría de ellas son madres solteras.
Información para el planteamiento del problema	*NIÑOS:* Están solos en las tardes Falta de acompañamiento para actividades escolares *JÓVENES:* Consumo de alcohol y drogas Embarazo adolescente No estudian la universidad, ni trabajan *FAMILIAS:* Denuncias de violencia intrafamiliar Falta de acompañamiento a sus hijos

Tipología en contextos socio familiares	Resultados comparativos
Búsqueda y selección de muestras representativas	La muestra de estudio corresponde a niños en los siguientes grupos etarios: 6 – 7 años = 16 niños 7 – 8 años = 20 niños 8 – 9 años = 24 niños 9 – 12 años = 20 niños
Resultados de la intervención psicosocial	***Madre 1 - Julia***: Mis hijos (1 – 7 años y 2 – 10 años), venía felices a la escuelita (nombre que le da a la intervención) aquí han aprendido a cuidar sus cuadernos y hacer los deberes. En la escuela han mejorado en notas. ***Madre 2 - Narcisa:*** Mi hija (8 años), ha mejorado en la lectura y escritura, antes no le gustaba leer, pero ahora las «señoritas» (se refiere a las cooperantes), le hicieron muchas lecturas y ahora le gustan los cuentos. ***Madre 3 - María:*** Mis hijos (1 – 7 años y 2 – 9 años) al inicio no quería venir, porque decían que les daba pereza seguir con los deberes, pero poco a poco ellos mismos se alistaban para venir. Ahora tienen mejores notas y les gusta hacer los deberes de matemáticas. ***Madre 4 - Juana:*** Mi hija (10 años) tenía problemas con los ejercicios de matemáticas, pero un joven le ha enseñado desde la suma y la multiplicación, ahora ella está más segura cuando tiene que resolver los problemas que le mandan en la escuela. ***Madre 5 - Ana:*** Mi hijo (9 años) no le gustaba la escuela, escondía los cuadernos para ver los deberes que tenía, la profesora ya no aguantaba en clase porque tenía los cuadernos rayados y sucios. Ahora, él mismo cuida y ya no los ensucia, le gusta que estén limpios, él dice que la señorita española le enseñó eso y le cada día que tenía limpio el cuaderno le regalaba una estrella, al final les ganó a todos y le dieron un premio. ***Abuelita 1 - Mercedes:*** Mis nietos (1- 9 años y 2 – 11 años), están más educados para hacer los deberes, vienen puntuales aquí (aulas de la parroquia), hacen prontito los deberes con los jóvenes y luego tienen tiempo de jugar futbol.

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

La implementación y el desarrollo del concepto de ciudadanía mundial de conformidad a la UNESCO supone lograr el empoderamiento de las personas en todas las edades de la vida y asumir roles y actitudes que permitan la actuación tanto en los planes locales, nacionales, con el fin de construir sociedades más justas, más humanas, más tolerantes en suma más pacíficas.

La educación para la ciudadanía mundial desarrolla un sentimiento de solidaridad lo que trae como tal la responsabilidad de asumir deberes y derechos, tanto de los ciudadanos como del gobierno, reforzando el concepto de la cultura de la legalidad, lo cual permite que se desarrolle de mejor manera el sentido de identidad y pertenencia para la búsqueda de un bienestar común en este caso global.

Se requiere generar conciencia colectiva sobre la Cultura de Paz, contrariando la normalización de la violencia como un modelo de relación y venciendo las diferentes manifestaciones de esta. Para esto, los gobiernos juegan un rol importante, el reto es trabajar, no solo en la ausencia de la violencia física, sino también eliminar las causas de la injusticia, la pobreza, la exclusión, la xenofobia, el racismo entre otras, lo que supone un bagaje desde la cultura y la estructura como tal del Estado.

Promover una participación, comprometida y responsable basada en los valores y los principios mencionados anteriormente, anclados en el respeto y la promoción de los derechos humanos, la equidad, la libertad, la igualdad, la justicia social, y otros elementos que son fundamentales para la construcción de sociedades cimentadas en el Estado de Derecho. A través de la construcción de un entendimiento común de las reglas en la sociedad y de los derechos y deberes que están asociadas a las mismas.

La intervención propuesta dirigida a la formación de ciudadanía democrática y participativa como elemento fundamental de la Cultura de Paz, entendida ésta como espacio en el cual prima el respeto por los derechos humanos, la tolerancia, el diálogo, la comprensión del otro, incide en las transformaciones de estos entornos en espacios donde se desarrollan condiciones propicias para construcción de paz social mejorando notablemente el entorno. En lo que se refiere a la intervención directa con los niños, se evidencia mejoras en el aprendizaje de buenos hábitos, planificación del tiempo de estudio, desarrollo de técnicas de estudio, lo que favorece la ejecución de las actividades escolares, ya que las podrán realizar con mayor rapidez, eficacia y precisión, disminuyendo esfuerzo físico y psicológico (Capdevila y Villalonga, 2016).

Con relación al nivel de incidencia que tiene los programas de intervención social en la comunidad, se establece la necesidad de contar con procesos participativos de la comunidad, ya que resulta de vital importancia desde la perspectiva de la intervención psicosocial, en la medida que la comunidad colabore activamente en la construcción y cambio de sus entornos los procesos generarán alta incidencia; en este caso se debe trabajar fuertemente fortaleciendo la figura de corresponsabilidad de los miembros de la comunidad a través del concepto de ciudadanía global.

Cabe destacar que existieron algunas limitaciones con relación a la participación de algunas familias del sector ya que desconocían de las actividades programadas en el proyecto y sus horarios laborales no les permitían acceder a las jornadas en beneficio de la relación de sus hijos. La existencia de otras iniciativas por parte de organizaciones sociales que desarrollaban actividades en los mismos horarios y jornadas establecidas en el proyecto.

Se prevé fortalecer el trabajo con padres de familia con el propósito de generar espacios de pensamiento y reflexión, para el conocimiento de estrategias educativas que les permitan atender de forma adecuada las necesidades de desarrollo de sus hijos. Por otro lado, la generación de espacios de vida saludable con los niños y niñas de la zona a través del trabajo conjunto de propuestas de intervención como: actividad deportiva, talleres de emprendimiento, música y baile, y en prevención de problemas sociales: alcohol y drogas, violencia y embarazo adolescente.

Estamos seguros de que las diferentes formas de intervención primaria y secundaria incrementarán paulatinamente la presencia de los miembros de la comunidad en general y disminuirán las problemáticas inicialmente encontradas permitiendo que estos modelos de construcción. Si bien el tema de la intervención con familias y con jóvenes en nuestro país, son aún considerados como iniciativas aisladas, esto no significa que no se deba atender a estos grupos vulnerables.

Finalmente, estos resultados comprometen el desarrollo de un modelo de intervención ajustado a las características contextuales, como elemento de ayuda a otros grupos que deseen realizar este tipo de programas. Este proyecto tiene potencial de complementarse con estudios adicionales con relación a otras realidades que tiene el barrio como: urba-

nismo, espacio público, emprendimiento, uso de tecnologías, programas de ciudadanía, a fin de lograr procesos completos de transformación de las realidades, temas que han sido sugeridos como de interés de los miembros de la comunidad.

6. Referencias bibliográficas

Aguilera-Martínez, Fabián y Medina-Ruiz, Marianela (2017) Intervención social en el borde urbano desde el proceso de la significación cultural, *Revista de Arquitectura,* Vol. 19(2), pp. 78-93.

Aguirre-Burneo, María Elvira; Moreira-Aguirre, Gabriela; Zabaleta-Costa, Luz Ivonne y Pérez-Samaniego, Santiago (2019) Intervención psicosocial con niños en contextos de vulnerabilidad. El caso del barrio Tierras Coloradas, Loja–Ecuador, *Revista d'Intervenió Socioeducativa,* nº 72, pp. 77-101.

Brito-Carrillo, Clara Judith, Villa-Navas, Ana Rita, Mejía-González, Loreley Patricia. (2017) Intervención psicosocial: retos y perspectivas del trabajador social, *Revista Redipe,* Vol. 6(5), pp. 136-142. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/266 [Consultado el 01 de diciembre de 2019]

Boqué, María Carme, Pañellas, Marcé, Alguacil, Montserrat y García-Raga, Laura (2014) La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria, *Perfiles Educativos,* Vol. 36(146), pp. 80-97, DOI: 10.1016/S0185-2698(14)70129 [Consultado el 02 de enero de 2020]

Capdevila, Ana, y Bellmunt, Héctor (2016) Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género, *Revista Educación Siglo XXI,* Vol. 34(1), pp. 157-172. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/j/253261

Cox, Cristián (2017) Conceptos de ciudadanía mundial integrados a los lineamientos curriculares de 10 países: análisis comparativo en Oficina Internacional de Educación de la UNESCO [12014], Centro de Asia y el Pacifico de Educación para el Entendimiento Internacional, abril de 2017. En Línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247788_spa. [Consultado el 12 de diciembre de 2019]

Del Pozo-Serrano, Francisco José; Martínez-Idárraga, Jairo Alberto, Manzanares-Moya, María Asunción, Zolá-Pacochá, Ana Isabel (2017) Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana, *Revista de Paz y Conflictos,* Vol. 10(2), pp. 15-39

Delgado, José Antonio y Tandazo, Jonathan (2018) *Estudio de la percepción que tiene la ciudadanía lojana de 17 a 40 años, sobre las personas que habitan en la ciudadela Víctor Emilio Valdivieso (Tierras Coloradas), durante el período enero-junio 2017.* [Tesis de pregrado], Universidad Nacional de Loja, Loja, Ecuador.

Delors, Jacques (1996) *La Educación encierra un tesoro,* Madrid, Santillana, S.A./Ediciones UNESCO

Fantova, Fernando (2018) Construyendo la Intervención Social, *Papeles del Psicólogo,* Vol. 39(2), pp. 81-88. DOI: 10.23923/pap.psicol2018.2863

Fisas, Vicenç (1998) *Cultura de Paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria Editorial S.A./ Ediciones UNESCO

Galtung, Johan (1997) La educación para la paz sólo tiene sentido si desemboca en la acción, *El Correo de la UNESCO*, Febrero.

Gasparelo, Giovanna (2018) Entender la violencia y construir la paz: aproximaciones interdisciplinarias para la transformación de los conflictos, *Revista Cultura de Paz,* Vol. 2, pp. 169-173. En línea: https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/cultura-paz/article/view/41/27 [Consultado el 19 de noviembre de 2019]

Hernández, Roberto; Fernández-Collado, Carlos y Baptista, Pilar (2006) *Metodología de la Investigación* (5ta. ed.), México D.F., Mc Graw Hill.

INEC (2010) *Resultados del Censo de población y vivienda en el Ecuador 2010, Fascículo provincial Loja*, Loja.

Jares, Xesús R. (1991) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.

Jiménez Bautista, Francisco (2009) *Saber pacífico: la paz neutra*, Loja, Ecuador, UTPLoja.

Jiménez Bautista, Francisco (2019) Una educación social que busca una cultura de paz, *Revista d'Intervenió Socioeducativa*, nº 72, pp. 13-34.

López-Cabanas, Miguel; Cembranos, Fernando y Casellas, Lorenzo (2017) *Situación de la psicología de la intervención social en la Comunidad de Madrid,* Madrid, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, enero de 2017. En línea: https://issuu.com/colegiooficialpsicologosmadrid/docs/informe_v2017_01_16__definitivo [Consultado el 19 de diciembre de 2019]

ONU (2010) Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz. Edición Electrónica. [En línea]. Santiago de Compostela: Asociación Española para el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, diciembre de 2010. En línea: https://www.ugr.es/~fmunoz/html/dhumpaz/Declaración%20de%20Santiago%20sobre%20el%20derecho%20humano%20a%20la%20paz%20-%20AEDIDH.html [Consultado el 12 de diciembre de 2019]

Silva, Erwin (2015) Educar en los valores universales de la cultura de paz, *Cultura de Paz*, nº 21, pp. 16 - 31. DOI: 10.5377/cultura.v21i66.2212

Moreira Aguirre, Gabriela (2019) La Educación para la Paz en el Ecuador. En Jiménez Bautista, Francisco; Beltrán Zambrano, Roberto y Moreira Aguirre, Diana Gabriela*, Gestión de conflictos,* Madrid, Dykinson, pp. 181-205.

Muñoz, Francisco A. y López Martínez, Mario (eds.) (2000) *Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores,* Granada, Editorial Universidad de Granada.

UNESCO (1974) *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*, Paris.

UNESCO (1995) *Declaration and Integrated Framework for Action: Education for peace, human rights and democracy*, París.

UNESCO (2014) *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los desafíos del siglo XXI*, París.

UNESCO (2015a) *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*, París.

UNESCO (2015b) *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción. Hacia una educacion inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, París.

Tuvilla, José (1993) *Educar en los Derechos Humanos. Propuestas y dinámicas para educar en la paz*, Madrid, CCS.

Tuvilla, José (2006) *Cultura de Paz y educación para la ciudadanía democrática en I Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamerica sobre Educación y Cultura para la Paz*, Cartagena de Indias, Colombia.

Varela-Crespo, Laura (2015) Los profesionales de la educación social en los servicios sociales comunitarios: un estudio de casos, *Estudios sobre Educación,* Vol. 29, pp. 61-81. DOI: 10.15581/004.29.61-80

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 14/05/2019 Aceptado: 10/07/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Moreira Aguirre, Diana Gabriela y Aguirre Burneo, María Elvira (2019) Desarrollo de un modelo de promoción de ciudadanía y convivencia para una cultura de paz, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 299-315.

Sobre el autor • About the Author

Diana Gabriela Moreira Aguirre, Docente investigador de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), es Coordinadora Académica de la Cátedra UNESCO de Educación y Cultura de Paz y del Departamento de Derecho. Doctora por la Universidad de Granada en Paz, Conflictos y Democracia. Sus líneas de investigación son: educación y cultura de paz, género y resolución de conflictos. Es Docente de los componentes Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos.

María Elvira Aguirre Burneo, Docente investigador de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), es miembro de la Cátedra UNESCO de Educación y Cultura de Paz. Doctora en Orientación para la Carrera por la UNED, España, ejerce su docencia en las carreras de Psicología y Educación. Su línea de investigación está en los ámbitos de contextos familiares y escolares. Docente investigadora en los componentes Orientación Educativa, Herramientas para Intervención en Contextos Familiares y Escolares y Técnicas Intervención Psicopedagógica.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Construcción de una cultura de paz desde el ámbito universitario: actores e instituciones. El caso Colombia

Building a culture of peace from the university environment: actors and institutions. The Colombia case

José Francisco Flores Escobar
Universidad de Colima, México
jflores32@ucol.mx

Isela Guadalupe Ramos Carranza
Universidad de Colima, México
iramos5@ucol.mx

Javier Almazán del Pozo
Universidad de Colima, México
jalmazan@ucol.mx

Abstract

Peace Studies have taken special interest in international ambit, due to indiscriminate violence escalation in every form, which affects everybody no matter what gender, age, race, religion or socioeconomic conditions. With this scenario, the alternative is building a culture of peace. In the education sphere, all the universities are agencies that should play an active role in this process. This work presents an investigations revision about peace culture in the university environment in Colombia published in the last decade, particularly those which the main target is identifying the social representatives of university students in relation with the peace culture and how to build it, as well as what is the role that the university plays in the peace process. This becomes a contribution to the field of peace studies and for students and academics interested in this field of study. In order to achieve this, we analyzed those document releases, from both quality and quantity point of view by setting four ranks: methodology and technics, theory references, project origin, subjects of studies and findings. The result of the analysis focused on how students distinguish the university and the peace as interacting elements.

Keywords: University; Peace; Culture of peace; university students; Social representations.

Resumen

Los estudios para la paz han cobrado relevancia en el ámbito internacional debido al avance indiscriminado de la violencia en todas sus formas. Esta lacera a las personas sin hacer distinción de sexo, edad, raza, creencias o condición socioeconómica. Ante tal escenario, una alternativa es la construcción de una cultura de paz. En el ámbito educativo, la universidad es una agencia que debería jugar un rol activo en este proceso. Este trabajo presenta una revisión de las investigaciones sobre la construcción y cultura de paz en el ámbito universitario en Colombia publicadas en la última década. En particular aquellas en las que el objetivo principal es identificar las representaciones sociales de los(as) estudiantes universitarios(as) en relación a la paz, su construcción y cultura, así como, del papel que juega la universidad en el proceso de paz. De esta forma, se aporta al campo de los estudios de la paz, y a todos aquellos académicos, estudiantes e interesados en general sobre el tema. Para ello se propone analizar dichas publicaciones tanto cualitativa como cuantitativamente estableciendo cuatro categorías a priori: metodología y técnicas, referentes teóricos, origen de los proyectos, sujetos de estudio y hallazgos. Las reflexiones se centrarán en

las caracterizaciones que los jóvenes estudiantes hacen de la universidad y la paz como elementos interactuantes.

Palabras clave: Universidad; paz; cultura de paz; jóvenes; representaciones sociales.

1. Introducción

Hablar de paz hoy en día es una necesidad emergente, la violencia ha ganado terreno en los espacios públicos y privados, está presente en nuestro contexto inmediato, se ha vuelto una constante de los tiempos actuales. Como lo señala Liongon (2017), el fenómeno de la violencia tiene presencia en todos los espacios públicos, el autor refiere problemáticas como el narco tráfico, las desapariciones forzadas, el secuestro, los feminicidios, además de otros tipos como la violencia intrafamiliar y el *bullying*, violencia o acoso escolar.

A partir de lo anterior, queda claro que los ámbitos escolar y académico no escapan de tal situación, la cual es preocupante debido a las consecuencias que esto puede acarrear entre las que se puede contar la naturalización de los comportamientos violentos desde edades muy tempranas, situación que afecta no sólo el desarrollo de la persona, sino de la comunidad en la cual se encuentra inserta.

En lo que respecta al ámbito académico el tema también se ha extendido, en particular en las investigaciones que se realizan sobre el mismo en el contexto universitario, es más común encontrar estudios relacionados con la violencia que sobre la paz, al menos en lo que respecta a representaciones sociales, experiencias o prácticas. Dicha situación se hizo presente al momento de realizar la búsqueda de artículos de investigación para la conformación del corpus de análisis del presente trabajo.

Específicamente en el área de la educación superior y universitaria la escasez resulta preocupante si consideramos el momento de la escalada de violencia que se vive en países como México, Colombia, Venezuela, y algunos otros de la región latinoamericana y los efectos negativos que dicho fenómeno tiene sobre toda la población, especialmente en los(as) jóvenes.

1.1. Violencia, jóvenes y universidad

A manera de ilustración presentamos el estudio de Figueroa y Torres (2016), el cual tuvo como sujetos de estudio a jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana de Xalapa, México, dicho estudio de corte cualitativo recuperó las vivencias en relación a la violencia social. Entre los resultados se destaca que de la muestra el 100% de estos(as) jóvenes vivió por lo menos un incidente que involucraba violencia social, mientras que una tercera parte vivió dos o tres eventos entre los que se pueden contar, intento de secuestro, robo a mano armada, ser testigo de asesinato y/o balaceras e intimidación por parte de la policía.

Lo anterior, deja claro cómo la violencia alcanza al ámbito universitario, en este caso a través sus actores principales los(as) estudiantes y aunque los hechos reportados en el estudio señalado no sucedieron propiamente en el espacio de la Universidad, sí fueron padecidos por la comunidad universitaria.

1.2. Educación y paz

De acuerdo con Leal (2014), el estado y la educación son dos ejes fundamentales para el desarrollo social, son instituciones que tienen la obligación de intervenir para la construcción de una cultura de paz. En este sentido, podemos decir que la educación es un proceso

de transformación, a través del cual los seres humanos nos encaminamos hacia un desarrollo integral como personas, mismo que no debe perder de vista la dimensión social, en la cual podemos considerar las interacciones con los demás que idealmente deberían de llevarse a cabo de una manera cordial, respetuosa y pacífica, especialmente en la escuela, pero en general en todos los espacios a través de los cuales las personas socializamos.

Así pues, el caso de las instituciones educativas es especial, debido a la consideración de que la educación puede ser una herramienta para la construcción de una cultura de paz. Si bien todos los niveles educativos serán importantes en el proceso, y de hecho son instados a colaborar, de ello da cuenta el artículo tercero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos que en su párrafo tercero señala:

> La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz... (Constitución..., 2019, p. 5).

1.3. La universidad y la paz

Aunque todos los niveles de educación son importantes para tales fines, la educación superior resulta fundamental, toda vez que responde por la formación de los(as) jóvenes para inserción en distintos ambientes sociales y laborales los cuales deberán estar comprometidos con el desarrollo social y la construcción de una sociedad con una dinámica encaminada a la justicia, la equidad y el desarrollo social, de tal forma que el papel de las instituciones de educación superior es fundamental en el camino a una cultura de paz, así lo señalan Islas, Vera-Hernández y Miranda-Medina al mencionar:

> Todo esfuerzo que la comunidad nacional e internacional lleve a cabo para construir un mundo de paz y de justicia social será inoperante, si no se toman en cuenta dichas fuentes profundas del tratado sobre solución de los conflictos desde los centros educativos universitarios (Islas, Vera-Hernández, y Miranda-Medina, 2018, p. 315)

Por su parte, Vega (2017) señala la gran responsabilidad de las universidades como institución constructora de paz, que debe buscar abrir procesos para la participación democrática de sus estudiantes, en donde ellos puedan colaborar y aportar prácticas culturales de mejora y transformación social. Sin duda los(as) jóvenes tienen mucho que aportar para la construcción de una sociedad mejorada, por ello es necesario incluir sus voces en todo ejercicio tocante al tema, además, la universidad es el ámbito natura de los(as) universitarios(as), y es aquí donde se deben generar espacios para la participación de los(as) mismas(as), sin olvidar el respeto a la diversidad en todas sus dimensiones.

1.4. La violencia entra a la universidad

Sin duda el papel que desempeñe la universidad en la construcción de una cultura de paz es fundamental, sin embargo, de acuerdo a investigaciones realizadas en estas instituciones, la cultura de la violencia ha permeado estos contextos, de tal manera que no es un espacio libre de violencia, de ello da cuenta la importante cantidad de estudios referentes al tema, entre los cuales podemos destacar los siguientes a manera de ejemplificar la expansión del tema académicamente hablando. Se trata sólo de una breve descripción toda vez que el análisis de los mismos escapa a las intenciones del presente trabajo.

Un estudio comparativo entre Colombia y México, presentado por Pinzón, Armas, Aponte y Useche (2019), indicó que la violencia simbólica está presente en ambos contextos con una intensidad similar, así como una clara tendencia a la invisibilización de la violencia simbólica en ambos casos.

Por su parte, Tlalolin (2017), presenta un estudio de corte cuantitativo llevado a cabo con estudiantes de la Universidad Autónoma de Puebla pertenecientes al área de ciencias sociales y humanidades, que tuvo como objetivo describir los tipos de violencias que se viven cotidianamente al interior del espacio universitario.

Los resultados indicaron que al menos 4 de cada 10 estudiantes se percibe como víctimas en el contexto universitario de por lo menos un tipo de violencia, se encontró que la violencia psicológica ocupa el primer lugar de incidencia con un 40.4% del porcentaje total, seguida de la violencia social que representó el 35.5 en el mismo rubro, además, la violencia sexual ocupó el tercer lugar con un 14.1%.

Un dato que resulta revelador consiste en que los(as) estudiantes a pesar de conocer las instancias donde puede poner una queja o denuncia pocas veces recurren a ellas porque en ocasiones las conductas violentas pasan desapercibidas, en este contexto. El dato es revelador en el sentido que pone de manifiesto la dificultad de los(as) estudiantes para distinguir algunas formas de violencia, esto resulta consistente con otros estudios a nivel nacional e internacional.

Otra investigación que aporta elementos para identificar y comprender la violencia en los espacios universitarios, fue llevada a cabo por Carrillo (2017) en la Universidad Autónoma de México, en la cual participaron estudiantes y profesores, evidenció que la violencia psicológica ocupa el primer lugar con el 58.99%, la misma se manifiesta en chismes, insultos, gritos, discriminación y abuso de autoridad. El segundo sitio es para la violencia física con un 17.05%, consistente en empujones, golpes y patadas como formas más recurrentes, en tanto, que la violencia sexual se reporta con un 11.82%, siendo sus expresiones más frecuentes las insinuaciones sexuales, el hostigamiento y el acoso sexual.

El estudio también reveló que los estudiantes viven diferentes tipos de violencias principalmente de sus pares por ser estos con los que más tiempo conviven, pero de igual manera la violencia es reproducida por lo demás actores, como profesores, administrativos, vigilantes.

Los anteriores estudios ponen de manifiesto los alcances de la violencia al menos en dos sentidos, el primero, a través de su presencia en la sociedad manifestándose en las interacciones cotidianas, muchas veces pasando inadvertida y en ocasiones naturalizada, es decir, asumida por las personas como parte propia de la convivencia, esta presencia en la estructura social no es estática, sino que permea a la mayoría si no es que a todas las instituciones, este es el caso de la universidad.

Así llegamos al segundo punto de la idea que se expone, el cual va en relación a la capacidad de instauración y reproducción de la violencia incluso en ámbitos en los que se supone las dinámicas entre sus actores deberían ser por lo menos cordiales como lo es el caso de las instituciones de educación superior, de tal manera que las IES no sólo no están exentas de violencia, sino que desde ellas se reproducen distintos tipos de violencia.

1.5. Caminar hacia la paz

De aquí la importancia de volver la mirada al panorama universitario, desde una perspectiva con mayor amplitud, una que rebase la frontera de la violencia y sea capaz de

aportar en la construcción de una cultura de paz, la empresa es enorme, sin embargo, cada gran carrera comienza con el primer paso, en este caso, consideramos parte de esos primeros esfuerzos la búsqueda y análisis de los estudios realizados en el ámbito universitario relacionados con la paz y que hayan involucrado a los(as) estudiantes.

De lo anterior se desprende el interés por abordar y analizar los estudios que se han realizado en el ámbito universitario sobre la paz y la universidad, específicamente los que se refieren a las representaciones sociales, prácticas y experiencias de los(as) estudiantes sobre el tema, así como, aquellos que versan sobre las representaciones que se hacen de la universidad en función del papel que debería jugar en el desarrollo de la paz. Consideramos que el presente trabajo contribuye a visibilizar los esfuerzos y voces por la paz que tienen lugar en el ámbito universitario, además de sembrar la inquietud por realizar investigación sobre el tema en nuestro país, sobre todo en el contexto de violencia que se vive actualmente.

2. Método

En el presente estudio se realiza una breve revisión de las investigaciones y publicaciones sobre la construcción y la cultura de paz enfocándose principalmente a las vivencias de los(as) jóvenes universitarios(as), así como, los imaginarios en torno al papel que la universidad juega en estos temas y los esfuerzos que desde ella se realizan para avanzar en el proceso referido. Para ello se recurrió a la investigación documental, una vez reunido el corpus se aplicó un análisis tanto cualitativo como cuantitativo sobre las publicaciones consideradas.

La muestra se conformó por 6 publicaciones que se buscaron y ubicaron a través de las plataformas de Scielo, Redalyc y Dialnet; se utilizaron las palabras clave: paz, cultura de paz, jóvenes universitarios, universidad, representaciones sociales y estudiantes universitarios.

Los criterios de inclusión que se establecieron para la búsqueda y selección de los documentos analizados fueron tres, el primero, consistente en la temporalidad, considerándose únicamente aquellos documentos producto de investigaciones realizadas en la última década. El segundo criterio, se relacionó con el país de origen en este caso se consideró a Colombia por ser una nación que comparte algunas características del contexto de violencia que se vive en México, finalmente un tercer criterio tuvo que ver con la disponibilidad de documentos completos y redactados en español.

En relación a las categorías y variables identificadas se revisan los textos tomando en cuenta el tipo de metodología y técnicas de investigación; principales referentes teóricos; los sujetos de estudio y los hallazgos.

3. Estudios sobre representaciones de la paz en la universidad

En este apartado se presenta una breve descripción de los trabajos localizados que cumplieron con las características señaladas en los criterios de inclusión. Esta primera revisión también puede ser considerada un pequeño estado del arte en relación a los estudios

de representaciones sociales sobre la paz y cultura de paz presentes en los(as) estudiantes universitarios(as).

La primera investigación que presentamos fue realizada por Urbina, Ovalles y Pérez (2017), en la cual se analizaron las representaciones sociales presentes en los estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander en relación al papel de la universidad en la creación de una cultura de paz.

Es necesario aclarar que el trabajo se acota en el contexto de los diálogos de paz que se llevaron a cabo entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia (FARC) celebradas en la Habana, Cuba.

Se trata de un estudio con una metodología mixta, consistente en la aplicación de 500 encuestas cerradas a igual número de estudiantes, mismas que sirvieron a la construcción de categorías para un guion de entrevista en profundidad, técnica aplicada a 20 estudiantes, sin embargo, los autores solo presentan en el artículo los resultados obtenidos en la parte cuantitativa.

Con relación a la encuesta los resultados dieron a conocer que el 59.9% de los(as) estudiantes afirma no conocer lo que se está pactando en la isla, el 37.4% cree que nunca se va a firmar la paz, el 45.3% considera que la universidad debe abrir debates permanentes como principal estrategia para construir cultura de paz, y el 57% afirma que no hay un buen ambiente en la universidad para construir dicha cultura de paz. También, se encontró que los estudiantes representan la realidad de Colombia con palabras como «inseguridad», «conflicto» y «atraso».

Llama la atención que a pesar del contexto de violencia que se ha vivido por décadas en Colombia los(as) universitarios(as) consideran que el mayor problema de su país es la corrupción, el porcentaje de alumnos(as) que coincide con tal afirmación es de un 64.1% en relación a la muestra con que se trabajó.

Por lo que se refiere a las representaciones sociales sobre la paz para estos(as) estudiantes universitarios(as) las palabras que mejor representan la paz son la justicia con el 34.8%, la equidad con un 16.5%, mayores oportunidades para los jóvenes profesionales alcanzaron un porcentaje de 16.5% y finalmente la tolerancia con un 12.2%.

Así mismo, para los investigadores era importante conocer cuál sería la postura de los(as) estudiantes universitarios (EU) ante una eventual fase de postconflicto con relación al compromiso que podrían asumir. En este rubro se encontró que un 60.3% de los encuestados estaría dispuesto a difundir la cultura de paz y un 24.3% a participar activamente. Esto quiere decir, que pese a la desinformación antes señalada por parte de los(as) universitarios(as) existe una tendencia a comprometerse con la construcción de una cultura de la paz.

En cuanto a las representaciones sociales de los EU sobre la cultura de paz, se encontró que para un 66.5% esta significa: un conjunto de hábitos, costumbres y saberes para resolver de forma pacífica los conflictos; mientras que para un 15.5% cultura de paz significa: comportamiento paciente e inteligente para controlar las emociones violentas. Por otra parte, para los EU la cultura de paz se va a construir generando espacios para el debate así lo afirman un 45.3% de los encuestados, mientras que un 24.4% señala que, con la adaptación de los currículos, un 12.7% creen que, a través de la catedra de paz, y finalmente un 11.7% consideran que a través de las prácticas pedagógicas.

En lo que se refiere a como los estudiantes representan el papel de la universidad en el proceso de paz, los(as) estudiantes universitarios en un porcentaje de 45.8% le asignan un

papel protagónico en la construcción de la paz, mientras un 13.3% considera que el rol de la universidad debe ser activo en el proceso, y el 11.4% considera sumamente importante la celebración de foros y seminarios.

Otra investigación llevada a cabo por Urbina y Barrera (2017), tuvo como propósito identificar las representaciones sociales de los estudiantes de dos universidades de la ciudad de Cúcuta en relación a la categoría de análisis «reconocimiento» y cómo esta aporta a la construcción de una cultura de paz. El estudio se basó en la investigación cualitativa y se utilizó como técnica para la recogida de datos los círculos de conversación, en dicha investigación participaron 20 estudiantes, de los cuales 12 formaban parte de una universidad pública y 8 de una institución privada.

Los resultados indicaron la identificación de cuatro categorías o representaciones a través de las cuales los(as) estudiantes le dan significado al «reconocimiento» como posibilidad para construir una cultura de paz, estas son: aceptación del otro, respeto, buen trato, participación y transformación.

Así, se evidenció en la categoría de «aceptación del otro» que los(as) universitarios(as) tienen presente que el reconocimiento inicia con un acto de distinción del otro, esto podría posibilitar más tarde la aceptación de las diferencias entre sujetos. En este sentido, esta primera categoría pone de manifiesto la necesidad de identificar al otro, como punto de partida para la aceptación, la misma conlleva una serie de actitudes positivas que contribuyen a la construcción de una cultura de paz. Esto lo podemos verificar en el siguiente extracto del círculo de conversación de los(as) estudiantes identificados(as) con los códigos PUO07 y PUO08: «el reconocimiento es fundamental para el proceso de la cultura de paz, desde la educación el fomentar una cultura de paz en nuestro país donde se promuevan valores como; el respeto, la igualdad, el sentir del otro como ser humano es imprescindible en este proceso».

En relación a la categoría «respeto» los(as) alumnos(as) consideran que todas las interacciones con los otros deberían estar mediadas por el respeto mutuo, de tal manera que se establece una interrelación de esta categoría con la anterior, pues básicamente no sería posible una sin la otra, igualmente refieren la tolerancia como parte del respeto y reconocimiento del otro.

Referente a la categoría «buen trato», los universitarios lo relacionan con varias entidades, entre las que encontramos: la familia, en tanto instancia socializadora desde la cual se aprenden una serie de comportamientos que se pueden asociar a la categoría, el estado como institución que debería reconocer a los ciudadanos y resguardar sus derechos humanos, resulta interesante la visibilización que se hace de las víctimas, pero también de los victimarios como actores destacados en el proceso de paz, y quienes deben ser tratados dignamente.

Finalmente, en la categoría de «participación y transformación», la cual los(as) estudiantes la señalan como el eje central en el proceso de reconocimiento víctima – victimario y como aquella que más aporta a la creación de una cultura de paz. Como señalan los autores es necesario que los espacios de reconocimiento sean insertados en las dinámicas de participación ciudadana, de esta manera es posible que se inicie un proceso de transformación con el cual se inicia el camino de la construcción de una cultura de paz no sólo en la universidad sino en todo el país.

Otro estudio desarrollado por Vega (2017) con jóvenes estudiantes de la Universidad de La Salle se planteó como objetivo reconocer los imaginarios de paz y su contribución

a la construcción de las mismas presentes en esa comunidad educativa, se trató de una investigación de corte cualitativo con un diseño de estudio de caso tomando como población de interés a estudiantes universitarios(as) que pertenecen al movimiento estudiantil: Colectivo Jaime Garzón.

A partir de su análisis se puso de manifiesto que el imaginario de paz presente en los estudiantes universitarios(as) se cimenta en una noción principalmente jurídica, cabe destacar que el referente teórico utilizado para la investigación contempla tres dimensiones, además de la ya mencionada se suma la religiosa y la sociopolítica.

Los(as) jóvenes universitarios(as) representan la paz más allá de llamada paz negativa, ésta para ellos está relacionada con valores como la tolerancia, misma que se entiende como acompañamiento, la fraternidad y la solidaridad entre los seres humanos, además es necesario dejar atrás las prácticas cotidianas que afectan los estados de paz de la comunidad en general. Por ejemplo, la falta de inclusión de la totalidad de los afectados por el conflicto armado en Colombia. Con relación a su papel como universitarios(as) en la construcción de la paz, refieren que se debe apostar por participación social y política de la comunidad universitaria como de la sociedad en general, estos(as) jóvenes ven en las prácticas universitarias como la creación de foros y espacios de diálogo una oportunidad para abonar al proceso de construcción de paz.

En la investigación también se aborda los imaginarios sobre la universidad y su papel en la construcción de una cultura de paz, le atribuyen a la universidad no sólo un papel activo en dicho proceso si no una responsabilidad como institución social, esto se puede evidenciar en algunos comentarios de los entrevistados como el siguiente: «en la construcción de un país en paz no puede haber una universidad que no hable de paz y es precisamente ahí en donde tiene que nacer».

La autora apunta en las conclusiones que fue posible establecer el imaginario de paz de los(as) jóvenes universitarios(as) el cual está orientado hacia una dimensión jurídica relacionada con ideas de justicia, reparación, defensa de los derechos y la construcción de una sociedad basada en estos valores.

Un estudio presentado por García y Carrillo (2017), buscó indagar sobre el significado de paz, la construcción y los obstáculos para la paz que tienen los(as) estudiantes de distintas carreras de la Universidad Francisco de Paula Santander. Se utilizó una metodología cualitativa a través de técnicas como la observación no sistemática y la entrevista.

Los resultados reportaron que la representación social sobre la paz de los(as) jóvenes universitarios(as) de la institución señalada, se orienta a un estado, momento o circunstancia caracterizada por la tranquilidad, subcategoría emocional referida a la construcción cotidiana desde sus actividades en ausencia de conflictos, violencia o problemáticas que afecten el equilibrio de su existencia familiar y social. Entre sus representaciones también podemos destacar la relación que los(as) estudiantes hacen de la paz con valores como el respeto y la tolerancia hacia las personas.

Con relación a la representación sobre la construcción de paz, identifican aquellos esfuerzos desde distintas estructuras para reducir y eliminar la violencia, creando relaciones saludables entre los individuos, comunidades y naciones, así mismo, queda de manifiesto que los(as) universitarios(as) aluden a las prácticas de comunicación asertiva y efectiva como mecanismo de resolución al momento en que se suscita un conflicto, estás prácticas según conciben contribuirían a atenuar y resolver los conflictos. También quedó claro que, aunque los estudiantes entrevistados se están formando en diferentes discipli-

nas y áreas de estudio, todos consideran ser sujetos que pueden aportar a la construcción de paz, así mismo, proponen soluciones vinculadas con sus áreas de formación.

Una investigación presentada por Jaimes (2016) la cual fijó como su objetivo principal describir las narrativas de jóvenes universitarios, pertenecientes a instituciones privadas y públicas, en relación al conflicto, la paz y la reconciliación, dentro del marco de los diálogos de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC (fuerzas armadas revolucionarias de Colombia). Se realizó un estudio de corte cualitativo con la técnica de entrevista narrativa, el análisis de la información fue a través de matrices textuales, desde las cuales se buscó organizar la trama narrativa de los estudiantes desde las atribuciones y significados que los mismos tienen sobre la paz en su país.

El investigador señala que su estudio se orienta a la universidad por considerarla una plataforma en la cual se movilizan significados de índole académica y científica en relación a la paz, este espacio contiene a los(as) jóvenes que a su vez adquieren nuevas experiencias las cuales les permiten una resignificación de la paz.

El trabajo de análisis de datos encontró seis agrupaciones narrativas o categorías en las cuales se expresan los significados y apropiaciones sobre la paz y la reconciliación, a saber: 1) obstáculos de la paz, 2) la paz como bien público, 3) confianza, 4) participación estudiantil, 5) reconocimiento del otro, 6) apostarle a la educación.

Entre los resultados más relevantes para el presente análisis encontramos que los jóvenes ven en la paz una medida de transformación para la sociedad colombiana, y consideran el perdón que la sociedad pueda otorgar a las FARC como un elemento vital para la reconciliación entre los ciudadanos de su país. En ese mismo sentido, para los(as) estudiantes la paz no sería definitiva sin que haya una reparación a todas las víctimas del conflicto armado a lo largo de toda la geografía del país. Por otra parte, señalan que la paz firmada con las FARC puede servir como modelo para los diálogos entre el Estado y otros grupos armados que se encuentran al margen de la ley. Los(as) universitarios(as) representan la paz como un hecho que no debe reproducir la violencia, la consideran una vía por la cual los ciudadanos colombianos deberían aprender a tener confianza en el cambio de los actores armados.

Otro punto de interés es la representación de los propios jóvenes en su narrativa frente a la paz, se ven como participantes activos para la consolidación de una sociedad basada en una cultura de la paz. Se definen como ciudadanos capaces de idear y proyectar alternativas en la construcción de una sociedad enmarcada en la paz, el perdón y la reconciliación.

En lo que se refiere a la caracterización que los(as) estudiantes hacen de la universidad en su narrativa, se encontró que se le identifica como un espacio geográfico dentro del cual es posible conversar, criticar y exponer opiniones sobre el proceso de paz, ven en la universidad un espacio en el cual no se considera una sola verdad, en ese sentido señala el autor, que los estudiantes tienen la oportunidad de habitar la geografía universitaria desde el enfrentamiento de varias posiciones, intelectuales, ideológicas o científicas.

Finalmente presentamos el trabajo de Urbina (2016), el autor presenta una investigación en la que se propone mostrar las representaciones sociales de un grupo de estudiantes universitarios de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta sobre el papel de la universidad en la construcción de cultura de paz. Se utiliza una metodología mixta, el proceso incluyó la administración de 500 encuestas a igual número de estudiantes, la realización de 25 entrevistas en profundidad, así como, 5 grupos focales.

Los resultados reportan el surgimiento de cuatro categorías de análisis, a saber: cultura de paz, ambientes para la paz, acciones por la paz, y dubitaciones sobre la paz. De igual manera, se identificó la forma en que los universitarios(as) representan la cultura de paz, la describen como una forma de vida donde predominan valores como el respeto y la tolerancia, que permite resolver los conflictos sin utilizar la violencia, y destacan que para que sea posible lograr esta forma de vida resulta trascendental la formación de costumbres y hábitos, de igual manera, se buscaría como objetivo el bien común y la fraternidad, así como, la resolución efectiva de conflictos a través de la vía pacífica.

Con relación a su propia representación como integrantes de la universidad, estos(as) jóvenes se asumen como personas con un gran potencial de aporte a las estrategias sobre la resolución del conflicto y construir la paz del país. Los(as) estudiantes, también asumen que la universidad es un espacio propicio para expresar sus opiniones dada su aceptación de la libertad de expresión.

Lo anterior nos conduce a la revisión de cómo los(as) jóvenes representan a la universidad, consideran este espacio como su principal eje formador en el cual se pueden aprender nuevas formas para la convivencia pacífica y la resolución del conflicto, no sólo a nivel de la institución sino, a nivel nacional, a su vez, ven en la figura de los docentes un elemento potencial que los podría llevar a repensar la paz.

La universidad para los(as) estudiantes es también un espacio seguro en términos de tolerancia para la diversidad, pues en ella convergen personas con distintas orientaciones culturales, de diversos estratos sociales, razas y credos. Así pues, es claro que para la población estudiantil la universidad es un modelo de relaciones que da esperanza en relación a la pacificación del país al ser un espacio de inclusión y participación. Sin embargo, también se reconocen aspectos negativos, como la generación de violencia a través de la discriminación en función de las diferencias culturales, la indiferencia de algunos sectores de la comunidad al tema de la paz y las problemáticas sociales, es decir, aún existen sectores de la población universitaria cuyas prácticas y actitudes no abonan a la construcción de paz, este hecho debería ponernos en alerta a la necesidad existente de la formación en temas de cultura de paz y su construcción

Entre los principales obstáculos para la paz los(as) jóvenes universitarios(as) destacan las diferencias ideológicas entre compañeros, refieren que generan conflictos que no se resuelven en lo inmediato, además algunos(as) estudiantes consideran que hay una distinción muy marcada entre los actores universitarios, entre quienes que detentan poder y aquellos que no lo tienen y hacen alusión a las relaciones entre administrativos, docentes y estudiantes. Por ello algunos representan a la universidad como un espacio divido por las ideologías.

4. Resultados

4.1. Presencia mayoritaria de los métodos cualitativos en las investigaciones

En lo que ha metodología se refiere resulta interesante conocer la diversidad de técnicas y/o instrumentos que los(as) investigadores(as) están utilizando para estudiar determinado objeto de estudio, en nuestro caso las representaciones sociales; en este caso la metodología cualitativa fue el enfoque de investigación al que mayoritariamente se recu-

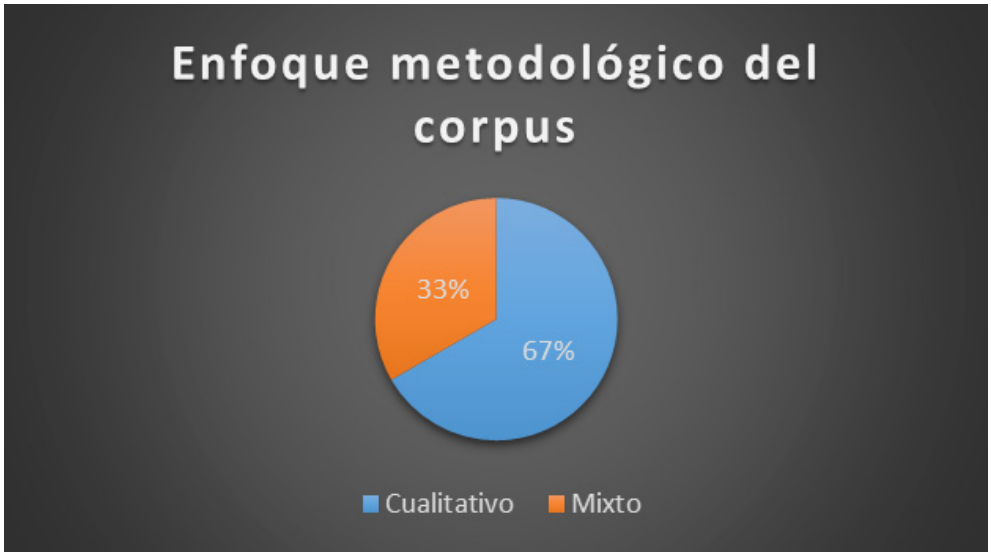
rrió, la misma se encuentra presente en todos los estudios revisados, esto no quiere decir que el paradigma cuantitativo hubiera sido anulado, de hecho aparece en dos de estos estudios, como parte de los abordajes de investigaciones con enfoque mixto.

En lo que se refiere a las técnicas cualitativas, la más recurrente fue la entrevista presente en el 83% de los documentos revisados bajo diversas modalidades como: entrevista semi estructurada, entrevista a profundidad, entrevista biográfica narrativa. Los grupos focales se encuentran presentes en un 33.3% de dichos documentos, mientras que los círculos de conversación en el 16%.

Por otra parte, en relación a las técnicas cuantitativas presentes en el 33.3% de los estudios que se analizaron coincidió con la encuesta utilizada como instrumento para efectos de la obtención de datos de poblaciones considerablemente extensas.

En el caso de los estudios que presentan metodología mixta (33.3%) resulta interesante la conjugación que se hace de las técnicas, se utilizan de forma complementaria y esto enriquece dichas propuesta metodológicas, a la vez que contribuye a la mayor compresión del objeto de estudio, en los documentos con tal característica encontramos que los datos obtenidos y procesados de las encuestas, en un proceso posterior, sirven como base para elaborar los guiones para entrevistas o los detonadores para los grupos de discusión.

Figura 1. Enfoque metodológico del corpus



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Enfoques teóricos

En la literatura de estos artículos se suele recurrir a revisar y citar documentos relacionados principalmente con el estudio del proceso de paz en Colombia, elementos extraídos de fuentes oficiales y organizaciones no gubernamentales que siguen y dan cuenta del proceso en cuestión. De igual forma se alude a disertaciones previas de colegas en el ámbito local que han desarrollado trabajos ensayísticos o de investigación sobre diversas dimensiones de la paz en contextos diferentes a la universidad, así como, sobre el papel que la universidad debería cumplir ante el contexto colombiano.

Entre los textos que emplean autores teóricos destacan algunos de la teoría social clásica y contemporánea como: Weber; Habermas; Boaventura; Foucault; Morin. En lo que se refiere autores que han escrito y desarrollado constructos orientados hacia la paz, estu-

dios para la paz y cultura de paz, encontramos a: Galtung; Fisas; Tuvilla; Jiménez; Lederach. Finalmente, en el tema de las representaciones sociales la mayoría de los estudios utilizan como referente a Moscovicci y Jodelet.

Cada uno de los estudios que se han revisado presentan una bibliografía que resulta de mucha utilidad para aquellas personas que desean desarrollar investigaciones relacionadas con la paz, estos referentes se convierten en una guía que nos permitirá construir objetos de estudio que están insertos en el gran tema de la paz, y nos brindan los marcos de interpretación pertinentes para su análisis.

4.3. Origen de los proyectos

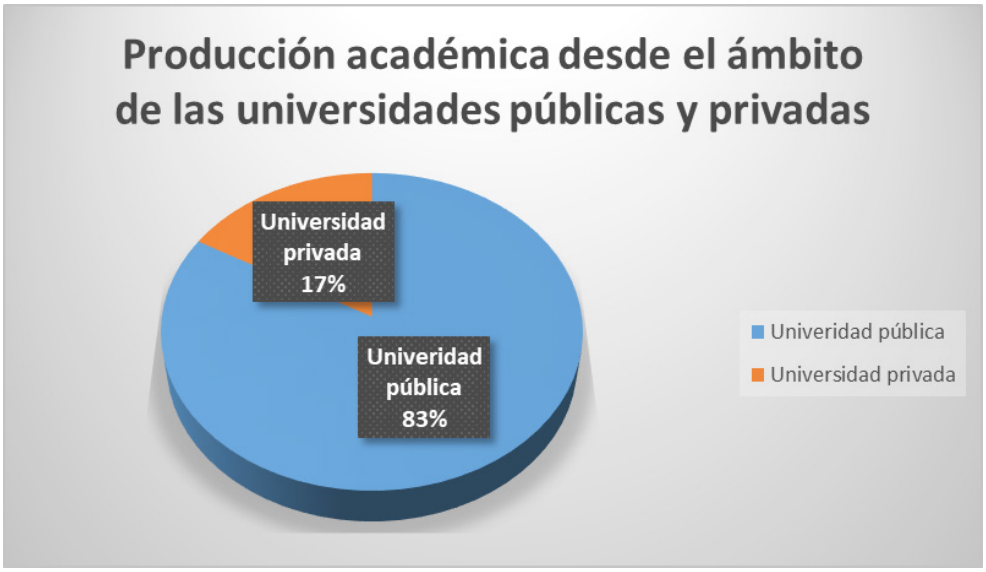
Para iniciar el presente apartado consideramos prudente hacer una aclaración en relación al corpus propuesto para el análisis, la misma se refiere a la intención original de los investigadores. Esta consistía en la idea de escribir un trabajo que abordara un estudio comparativo entre investigaciones similares que se hubieran originado en los países de México y Colombia, sin embargo, a través de las búsquedas realizadas no fue posible encontrar publicaciones de origen mexicano que hubieran trabajado con representaciones sociales de la paz en jóvenes universitarios, por ello el estudio se ajustó a las producciones colombianas, además de ser Colombia el país de Latinoamérica en donde más se han desarrollado estudios relacionados con los temas de la paz.

Por otra parte, es notorio que en el caso de Colombia la producción de estudios relacionados con la paz tiene todo que ver con su contexto histórico, sin embargo, en lo que particularmente se refiere al estudio de las representaciones sociales de la paz presentes en los(as) jóvenes universitarios(as), así como, la representaciones que estos(as) estudiantes hacen de la universidad y su papel en la construcción de la misma, está claramente vinculada con el acuerdo bilateral de cese al fuego y el inicio de los diálogos de paz celebrados a partir del 2016, prueba de ello es la cronología del corpus analizado, pues no fue posible ubicar investigaciones similares en años anteriores.

Con relación a las disciplinas desde las que se abordan los artículos revisados, y a sabiendas de que la paz constituye un objeto de estudio que puede ser abordado desde la interdisciplinariedad en el presente análisis se encontró que la totalidad de los estudios se desarrolló desde el área de la educación.

También fue posible ubicar las casas de estudio desde las cuales se han generado los proyectos para estudiar las representaciones sociales de la paz en los(as) jóvenes universitarios(as), en este caso se encontró que la mayor producción de estos la encontramos en la Universidad Francisco de Paula Santander, una institución pública que destina a través de un fondo para fomentar actividades de investigación. También del ámbito público encontramos a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con un aporte significativamente menor en relación a la anterior. Finalmente, se hace presente la Universidad Lasalle de Colombia la cual es una escuela privada, en su caso el aporte al corpus es de un trabajo de grado.

Figura 2. Producción de Investigación sobre el tema desde las universidades públicas y privadas



Fuente: Elaboración propia.

4.4. Sujetos de estudio y hallazgos

Este apartado resulta lógico si se piensa en que para el abordaje del objeto de estudio se consideró como unidad de análisis a los(as) jóvenes universitarios(as), de tal manera que suponemos que las edades de estos(as) personas se encuentran en un rango de entre los 18 y 25 años aproximadamente.

Estas personas resultan una población diversa, en ideologías, prácticas, origen étnico, estrato socioeconómico, así como en su experiencia en torno al conflicto armado, pues entre ellas encontramos no sólo testigos, sino incluso víctimas directas de esta situación de violencia que se ha vivido por lo menos las últimas cinco décadas en aquel país.

Una de las situaciones que fue difícil establecer respecto a la caracterización de las personas que formaron parte de las investigaciones consistió en saber el género al que pertenecían, pues con excepción de una de las investigaciones que se revisaron, los autores no explicitaron en este dato. El hecho no es poco trascendente si consideramos que es enriquecedor conocer la diferencia de género en cuanto a la influencia que esta puede tener en las representaciones sociales de la paz o la universidad, es decir, que no podemos saber si existen diferencias al respecto entre hombres y mujeres.

5. Conclusiones

En el tema metodológico, concretamente en el enfoque cuantitativo consideramos como un área de oportunidad al momento de hacer los análisis estadísticos cruzar la categoría género para identificar las posibles diferencias en la representación social de la paz entre hombres y mujeres, proponemos el mismo ejercicio para el caso de las carreras a las que pertenecen los(as) estudiantes, resultaría interesante conocer como la disciplina en la que

se forman los(as) alumnos(as) influye en las propuesta de estrategias para la construcción de una cultura de paz.

En el caso de los estudios revisados, especialmente aquellos con un enfoque metodológico cualitativo, en la mayoría de los casos no queda claro bajo qué criterios y procedimientos se determinó el número de participantes para la obtención de información, está situación puede ser un área de oportunidad para futuros estudios que de ser tomada en cuenta fortalecería la validez de los hallazgos que se presentan.

En cuanto a la temporalidad de las publicaciones revisadas, dicho criterio se convirtió en un indicador de lo novedoso que resultan los estudios sobre la paz en relación al ámbito de la universidad, sobre todo en lo referente a las representaciones sociales, recibimos este hecho con mucho optimismo pues es consistente con nuestra postura de la necesidad de un cambio en el discurso, es decir, si lo que se quiere es construir una cultura de paz, empecemos a nombrarla y a estudiarla en estos contextos para que las publicaciones den cuenta del interés que se tiene por el tema, no como una cuestión idealista, sino, como parte de la construcción social que se requiere en los distintos ámbitos sociales y en el universitario.

Por otra parte, no se puede perder de vista que, aunque Colombia comparte algunas características con México sobre todo en relación a la problemática social de ambos países que se ha derivado de la incursión y propagación de la violencia, el contexto histórico de la nación colombiana tiene situaciones muy particulares como lo es el caso de los movimientos armados a cargo de los ejércitos populares y la guerrilla en oposición al estado. En el caso de Colombia es el acuerdo bilateral de cese al fuego y el inicio de los diálogos de paz entre el gobierno y las FARC el detonante clave para el inicio de la producción reiterada de estudios sobre el tema de la representación social de la paz en los universitarios, y por supuesto, de las categorías subyacentes.

En relación con cómo los(as) jóvenes representan la paz podemos afirmar que para estos(as) universitarios(as) la paz más que un estado que se alcance es un proceso, y utilizan la concepción de la cultura de paz para insistir en ello, así como, en la participación activa para abonar a dicho proceso, en ese sentido podemos agregar que el abordaje que se hace desde cultura de paz, contribuye a dar nuevos significados a la categoría paz, iniciando por eliminar el discurso de que es un estado al que las personas aspiran o un ideal, por el contrario desde este enfoque es posible darnos cuenta que la propuesta de los autores que escriben sobre el tema y en voz de los(as) jóvenes universitarios(as) consideran que la paz se construye, es decir, que caminar hacia la misma requiere del compromiso de las personas y de su participación activa en el proceso. Así, los(as) estudiantes de la universidad reconocen esta necesidad y manifiestan su deseo de incorporarse activamente en la difusión y construcción de dicha cultura.

En términos generales podríamos decir que, los(as) jóvenes universitarios(as) representan la paz como un hecho que no debe reproducir la violencia, además, deberá contribuir a la resolución de los conflictos de manera pacífica, la consideran una vía por la cual los ciudadanos colombianos deberían aprender a tener confianza en el cambio de los actores armados. Además de basarla en valores como justicia, igualdad, tolerancia, solidaridad, respeto, fraternidad. Todos estos valores se encuentran presentes en las representaciones que los(as) estudiantes hacen de la paz, igualmente, consideran de suma importancia dimensiones de la misma como el reconocimiento y el perdón, pues estás sentarían las bases para la reconstrucción de la sociedad colombiana en el postconflicto.

Sobre la representación que los(as) estudiantes tiene de la universidad y el papel que esta juega en los procesos y la construcción de una cultura de paz, consideran que la institución es portadora de una gran responsabilidad, pues es desde esta instancia que se debe abrir paso a procesos de participación democrática para que los(as) jóvenes universitarios(as) trabajen en el desarrollo y consolidación de prácticas culturales encaminadas hacia la mejora y la transformación social. Además, en su narrativa se encontró que se le identifica como un espacio geográfico dentro del cual es posible conversar, criticar y exponer opiniones sobre el proceso de paz, ven en la universidad un espacio en el cual no se considera una sola verdad, es decir, que se representa como un espacio en que coexisten y pueden ser albergadas diversas posiciones intelectuales, ideológicas o científicas.

A estas representaciones alentadoras y esperanzadoras, se contraponen otras en las que se denuncia la resistencia a la aceptación de la diversidad por algunos sectores de universitarios(as), desde la experiencia de los(as) jóvenes se refieren a otros(as) estudiantes mayoritariamente, aunque no dejan de señalar a figuras de autoridad como profesores(as) y administrativos(as), a quienes acusan de irrespetar las diferencias basadas en varias categorías entre las que podemos mencionar, el origen étnico, la clase social y la ideología por señalar algunos.

Ante este escenario los(as) estudiantes consideran que la universidad debe ejercer acciones concretas encaminadas a la construcción de una cultura de paz, además de los espacios y foros para la discusión y participación, consideran que dicho proceso debe ser abordado desde la currícula oficial implementando materias que se relacionen con los estudios de la paz y la educación para la paz. Además, catedráticos y todo el personal de la universidad debe integrarse y sumarse a este proceso de transformación que deberá tener como base los valores señalados anteriormente.

Otra conclusión que obtiene este equipo de investigación es que en México el tema aún carece de datos empíricos debido a que no se han realizado investigaciones similares a las revisadas en este artículo, por lo tanto nuestro próximo reto será realizar una investigación científica de corte cuantitativo con los(as) estudiantes de nuestra región para analizar y comparar esos resultados, con los resultados obtenidos en este trabajo y así aportar nuevo conocimiento a este debate que está tan vigente en la actualidad y es que no podemos olvidar que todos(as) debemos de trabajar unidos para desarrollar una cultura de paz en el ámbito universitario.

6. Referencias bibliográficas

Carrillo, R. (2017) Testigos silenciosos de la violencia en las universidades públicas. *Revista Vínculos. Sociología, análisis y opinión,* nº 11, pp. 85–110. Recuperado de: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/vinculos/pdfs/vinculos11/V11_5.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) Última reforma DOF 09-08-2019. pp. 1-314. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf

Figueroa, L., Torres, I. (2016) La violencia. Cómo la asumen y enfrentan un grupo de jóvenes universitarios mexicanos. Estudio cualitativo, *Psychologia. Avances de la disciplina,* Vol. 10(1), pp. 69-77. Recuperado de: http://www.redalyc.or/articulo.oa?id=297245905007

García, C., Carrillo, M. (2017) Significados, obstáculos y formas de construcción: la paz desde los estudiantes universitarios, *Revista Universidad Católica Luis Amigó,* nº 1, pp. 222-241.

Islas, A., Vera-Hernández, D., Miranda-Medina, C. (2018) La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador, *Revista Educación y Humanismo,* Vol. 20(34), pp. 312-325.

Jaimes, D. (2016) Narraciones de estudiantes pertenecientes a universidades pública y privada, sobre la paz y la reconciliación. (Trabajo de fin de master. Universidad distrital Francisco José de Caldas, Colombia). Recuperado de: http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2633/1/JaimesCastellanosDaríoNicolás2016.pdf

Leal, G. (2014) Cultura de paz en los espacios universitarios: de lo individual a lo colectivo, *Revista de Aprendizaje en la Educación Superior,* Vol. 1(1), pp. 61-68. Recuperado de: http:// journals.epistemopolis.org/index.php/edusuperior/article/view/1048

Liongon, J. (2017) Columna ni más, ni menos, sólo lo justo. Descomposición del tejido social, violencia e impunidad. Recuperado de: https://www.jorgecastronoriega.com/columna-ni-mas-ni-menos-solo-lo-justo-descomposicion-del-tejido-social-violencia-e-impunidad-por-jesus-armando-liogon/ [Consultado el 12 de septiembre de 2018].

Pinzón, C., Armas, R., Aponte, M., Useche, M. (2019) Percepción de la violencia simbólica en estudiantes universitarias, *Revista Ánfora,* Vol. 26(46), pp. 1-25. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa.?id=357857620004

Tlalolin, B. (2017) ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica, *Revista El cotidiano,* nº 206, pp. 39-50. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32553518005

Urbina, J. y Barrera, R. (2017) Representaciones de estudiantes universitarios sobre el reconocimiento y su contribución a la construcción de cultura de paz, *Revista Katharsis,* nº 23, pp. 88-100. Recuperado de: http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis

Urbina, J., Ovalles, G. y Pérez, B. (2017) Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el papel de la universidad en la creación de cultura de paz. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía,* Vol. 10(2), pp. 139-164. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.0a?id=561059354010

Urbina, J. (2017) Jóvenes universitarios en Colombia: entre la desinformación, el pesimismo y los anhelos de paz, *Revista argumentos: estudios críticos de la sociedad,* Vol. 29(81), pp. 87-107. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59551330005

Vega, G. (2017) Imaginarios de paz en jóvenes universitarios: estudio de caso. (Trabajo de fin de grado. Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia). Recuperado de: http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/21580

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Flores Escobar, José Francisco, Ramos Carranza, Isela Guadalupe, Almazán del Pozo, Javier (2019) Construcción de una cultura de paz desde el ámbito universitario: actores e instituciones. El caso Colombia, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 317-333.

Sobre el autor • About the Author

José Francisco Flores Escobar. Doctorante en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima. Maestro en psicología aplicada a la educación por la Universidad de Colima. Licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara.

Javier Almazán del Pozo. Doctorante en Ciencias Sociales. Maestro en Dirección y Organización de Actividades deportivas. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y deporte. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Gerencia Deportiva (ALGEDE).

Isela Guadalupe Ramos Carranza. Doctora en Ciencias de la Cultura Física, Maestra en Actividad Física y Deporte con orientación en Gestión Deportiva y Licenciada en Educación Física y Deporte. Profesora Investigadora tiempo completo en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Líder del cuerpo académico UCOL- 85 «Educación y Movimiento». Miembro y tesorera de la Asociación Latinoamericana de Gerencia Deportiva (ALGEDE

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Conflicto, convivencia y Cultura de paz. La resolución de conflictos en ámbito educativo como preparación para la paz

Conflict, coexistence and culture of peace. The resolution of conflicts in the school environment as a preparation for peace

Víctor Martin Fiorino
Universidad Católica de Colombia, Colombia
vrmartin@ucatolica.edu.co

Luis Fernández López
CPI Cova Terreña, Baiona, España
luis.fernandez.viana@gmail.com

Susana Fernández Vázquez
IES Carlos Casares, Viana do Bolo, España
susana.fernández@gmail.com

Carlos Ferreiro González
IES Carlos Casares, Viana do Bolo, España
carlosfg@edu.xunta.es

Ovidio Villar Marcos
IES Carlos Casares, Viana do Bolo, España
ovivillar@gmail.com

Abstract

The article studies central aspects and contemporary perspectives on alternative forms of conflict resolution, specially in the educational field and school in particular, considering that these spaces are of decisive importance in the preparation for peacebuilding in the framework of the exercise of democratic citizenship. The subject is approached from an interdisciplinary perspective and examined with particular reference to recent experiences in countries such as Spain and Colombia. Together with the theoretical and methodological review of the different forms of conflict resolution in the educational field and especially in the school environment, the article exposes and analyzes the results and projections of recent experiences carried out in centers active in the field of education, construction of coexistence and culture of peace. The work focuses in particular on the work carried out by the International Network of Training of Mediators «Xesús R. Jares», promoted by the Spanish Embassy in Colombia, UNESCO and a group of universities and educational entities all of whom highlight the valuable contribution in the matter of the Spanish philosopher who gives the name to this Network.

Key words: Conflict; Coexistence; Conflict Resolution Methods; Educational Field; Peace Culture.

Resumen

El artículo estudia aspectos centrales y perspectivas contemporáneas acerca de las formas alternativas de resolución de conflictos, especialmente en el ámbito educativo y escolar en particular, considerando que estos espacios son de una decisiva importancia en la preparación para la construcción de paz en el marco del ejercicio de una ciudadanía democrática. El tema es abordado desde una perspectiva interdisciplinaria y examinado con particular referencia a experiencias recientes en países como España y Colombia. Junto con la revisión teórica y metodológica de las diferentes formas de resolución de conflictos en el campo educativo y especialmente en el medio

escolar, el artículo expone y analiza los resultados y proyecciones de valiosas experiencias recientes llevadas a cabo en Centros activos en el campo de la construcción de convivencia y cultura de paz. En el trabajo se enfoca de modo particular en el trabajo que lleva a cabo la Red Internacional de Formación de Mediadores «Xesús R. Jares», impulsada por la Embajada de España en Colombia, UNESCO y un grupo de universidades y entes educativos los cuales destacan la valiosa contribución en la materia del filósofo español que le da el nombre a esta Red.

Palabras clave: Conflicto; convivencia; métodos de resolución de conflictos; ámbito educativo; cultura de paz.

1. Introducción

En la historia de los seres humanos, la convivencia ha sido siempre problemática. En sus dimensiones al mismo tiempo globales y locales, el problema de la convivencia, tanto en lo relativo a su comprensión, fundamentación y valoración y sobre todo su práctica, encuentra un lugar central en el debate político, cultural y educativo del siglo XXI. El propio concepto de convivencia se encuentra desde hace varios años en un proceso de revisión teórica y práctica, como lo muestran, entre otros, los trabajos de Jares (2001), Villar y Rosales (2007) y Marina (2006). Ello se expresa, con especial énfasis, en aspectos educativos importantes como la pedagogía de la convivencia (Jares, 2006), las escuelas sostenibles (De Vicente Abad, 2010) o la integración social desde la diversidad (Gil del Pino, 2008), todos ellos en el marco de la transformación de las formas tradicionales de abordar los conflictos. Esto ocurre en el contexto de un espacio global en el que, de modo real y virtual, diferentes culturas, ideologías y religiones entran en contacto, generalmente de manera conflictiva, replanteando desde el multiculturalismo y la interculturalidad los fundamentos tradicionales de la organización política y social (Arroyo González, 2013). Especialmente en la educación se ha ido abriendo paso un debate crítico enfocado en las diferentes formas de deshumanización que marcan los tiempos presentes, todas ellas caracterizadas principalmente por la exclusión, la discriminación y la indiferencia. En su conjunto, ellas reposan sobre formas cerradas de pensar, argumentar y actuar que dificultan o imposibilitan el diálogo, la comprensión y la disposición al aprendizaje (Jares, 2012).

Como lo han venido señalando diversos autores desde finales del siglo XX, en la base de la mayoría de las formas de deshumanización presentes actualmente en el mundo puede identificarse una cultura del irrespeto, la discriminación y la intolerancia (Thiebauth, 1999), lo que ha generado diferentes formas de violencia, enfrentando a personas, comunidades y países entre sí y constituyéndose en un serio obstáculo para el desarrollo de formas efectivas de convivencia. Como fenómeno concomitante, en ámbitos educativos, culturales y políticos ha sido frecuente el ejercicio de un lenguaje cargado de violencia y justificador de la misma desde claves simbólicas excluyentes y desvalorizadoras del otro, centradas en la visión de lo diferente como amenaza. Las prácticas de manejo de conflictos que se han derivado de ello han representado una dificultad importante para el ejercicio comunicativo de la construcción de la paz (Jares, 2001b).

2. Debates teóricos sobre conflicto y convivencia

Las complejas situaciones sociales actuales en países marcados por la guerra, las migraciones forzadas y las poblaciones desplazadas y por los graves efectos de la inequidad,

plantean desafíos complejos a los procesos para superar la violencia y construir la paz. Tal complejidad ha hecho necesario volver a pensar el contenido significativo de nociones como «paz» o «justicia» o «reconciliación» y sus fundamentos en prácticas de inclusión, no discriminación y solidaridad. El progresivo paso desde las respuestas al conflicto centradas en la agresión a las propuestas de abordaje basadas en el diálogo es parte de un proceso educativo y cultural que busca no solamente el cese de la violencia directa, tanto en ámbitos educativos como sociales y políticos, sino también pensar e impulsar formas transformadoras de las condiciones de vida de la población, mediante el abordaje colaborativo de los problemas estructurales de la sociedad (Martin Fiorino, 2016). Igualmente, en tales situaciones ha sido necesario plantear la asignación de contenidos significativos precisos a expresiones tan amplias como «post conflicto» o «post acuerdo», que remiten a su vez a la construcción de necesarios consensos comunicativos para dotarles de sentido desde la vida concreta de las comunidades.

Particularmente desde la educación y la política –que, como afirmaba Aristóteles, van de la mano a la hora de construir *polis:* es decir, convivencia– se plantea con fuerza la necesidad de desplegar esfuerzos reflexivos, estrategias creativas y prácticas efectivas para construir cultura de paz que posibilite convivir en la diversidad. Desde las bases sentadas en los primeros años del siglo XXI por la UNESCO sobre aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (UNESCO, 2001), esta organización de Naciones Unidas ha trazado en años recientes líneas orientadoras para pensar y practicar la convivencia en vistas a una ciudadanía mundial (UNESCO, 2015). Al mismo tiempo, desde diversos ámbitos –la neurobiología, la religión, la ética, la economía, la filosofía, la política, la ecología– se han formulado argumentos de peso para afirmar que la agresión no es connatural a la condición humana: la agresión no es un impulso innato, afirma A. Montagu, «no aparece espontáneamente en ningún ser humano» (Montagu, 1978, p. 253). Según este autor, «el tipo de conducta que despliega un ser humano en cualquier circunstancia no está determinado por sus genes (...) sino básicamente por la experiencia vivida en interacción con esos genes» (Montagu, 1978, p. 15-16). En ese sentido, para Jares, «las explicaciones de las causas y alternativas de solución a las agresiones tenemos que buscarlas preferentemente en los sistemas sociales y culturales en los que desenvolvemos nuestra socialización» (Jares, 2001a, p. 41), sin darle carácter determinante a las herencias genéticas o pulsiones individuales.

Existen bases para considerar, en el plano de la convivencia, que es mejor dialogar y negociar que agredir con violencia, acordar que confrontar. Para la política, es de gran importancia que los pueblos y las culturas se sientan llamados a entenderse para asegurar no sólo la supervivencia sino principalmente la convivencia democrática, fundada en el respeto, la cooperación y la solidaridad. En relación con los comportamientos que permiten convivir, hoy en día mantienen toda su pertinencia las consideraciones de Xesús Jares sobre los diversos enfoques que permiten establecer con claridad la diferencia entre agresividad y violencia.

En la educación, los seres humanos se construyen a sí mismos en un trabajo de humanización, al mismo tiempo personal y social, como parte de un permanente esfuerzo de mejoramiento del sistema de convivencia. Para dicho trabajo de humanización es imprescindible impulsar avances en temas del conocimiento –por qué y cómo convivir– al mismo tiempo que reforzar los temas de valoración: para qué hacerlo. Ello equivale a valorar lo que se busca cuidar: la valoración como capacidad de la inteligencia que lleva a reflexio-

nar, compartir y practicar valores (Belohlavek, 2007) con vistas a su puesta en práctica para el mejoramiento de la vida personal y social. El proceso inteligente de valoración se cumple como actividad de aprendizaje, tanto en su dimensión reflexiva (personal) como deliberativa (social), se expresa en acuerdos valorativos e incluye estrategias para: a) desarrollar la sensibilidad necesaria para ejercer la capacidad de valorar; b) promover la apreciación de lo existente (posibilidades); c) capacitar para diseñar lo que se desea que exista (potencialidades) (Martin Fiorino, 2008). En el abordaje de conflictos, entre las condiciones necesarias para el proceso alcance un resultado valioso, sobresalen la exclusión de la violencia –en cuyo marco son imposibles la reflexión y la deliberación–, la promoción del diálogo, el estímulo de la tolerancia activa, el cultivo de la actitud de aprendizaje a partir de la diferencia, la apertura creativa de vías de solución pacífica de conflictos y el avance en el desarrollo de cultura de paz.

La construcción progresiva de una cultura de paz requiere de un conjunto de estrategias convergentes de carácter político, económico y cultural para avanzar hacia formas alternativas de abordaje de los conflictos que inevitablemente forman parte de la vida de las sociedades. Esta es una tarea que la educación puede asumir como un desafío central, en la medida en que aprender a convivir es la base fundamental para vivir en paz. Tales formas alternativas incluyen un trabajo crítico para desvincular conflicto y violencia, el avance en la identificación y abordaje las razones reales de los conflictos y la exigencia de involucramiento efectivo de las partes en conflicto en la gestión y superación del mismo (Jansen, 2014; Aguilar, 2011). Por otra parte, en el pensamiento de Hannah Arendt pueden encontrarse argumentos importantes para fundamentar la posibilidad de construir convivencia: para aprender a vivir juntos, según la autora, es necesario cultivar una disposición afectiva (no sólo sentirse obligado a coexistir); en segundo término, construir un lenguaje común y, en tercer término, impulsar la capacidad de proyecto compartido (Arendt, 2000).

En la historia reciente de países como España o Colombia, entre otros, se encuentran ejemplos valiosos de abordaje y resolución pacífica de conflictos que, con mayor o menor fortuna, han ejercido influencia en aspectos importantes de la educación en todos sus niveles. En particular acerca de las consecuencias que en estos países han dejado los procesos de violencia, distintos autores han propuesto estrategias que van desde el cultivo de la memoria como herramienta para albergar los relatos de quienes han vivido situaciones violentas, hasta el desarrollo de estrategias para la conversión de las víctimas –situación pasiva– en ciudadanos – condición activa. La «justa memoria», por ejemplo, propuesta por Paul Ricoeur (Ricoeur, 2001, p. 344) ha venido a replantear el problema de la difícil articulación entre memoria, historia y olvido para alcanzar un estadio que permita el ejercicio deliberativo necesario para la formulación de un proyecto de convivencia.

El abordaje no violento de conflictos se ha desarrollado en los tiempos recientes en diferentes etapas (Sáez, 1997). Los primeros momentos expresaban un cierto optimismo al referirse a la «solución» de conflictos; luego, momentos impregnados de una visión más realista, para la cual era necesario enfocarse principalmente en la «gestión» de los conflictos; las etapas más recientes pusieron el énfasis sobre todo en la «transformación» del conflicto y en el «aprendizaje» que todos los actores –y no solamente los directamente involucrados en un determinado enfrentamiento– pueden extraer del conflicto. La citada evolución en el eje de comprensión de los conflictos es indicativa de un efecto de maduración social y cultural en el reconocimiento de las condiciones de diversidad, complejidad y conflictividad en la vida de las sociedades (Domínguez *et al.,* 1996, p. 39). Esta nueva

comprensión involucra un progresivo cambio en la lógica interna de los conflictos y en la narrativa de los mismos.

En las sociedades en las que, por motivos ideológicos, religiosos o políticos, los actores sociales agudizan la conflictividad como método político para obtener sus reivindicaciones, la lógica que subyace a las polémicas intelectuales, conflictos sociales y enfrentamientos políticos es la de amigo-enemigo, en la cual todo adversario es visto como amenaza y se transforma en un enemigo que debe ser controlado y eliminado. Es la lógica autoritaria que, en América Latina y también en otras latitudes, ha nutrido muchos de los discursos políticos y educativos, como ya en la segunda mitad del siglo XX lo expuso claramente, entre otros, por ejemplo Paulo Freire. Desde un trabajo crítico, sin embargo, esta lógica destructiva puede ser desmontada y sustituida gradualmente mediante una práctica educativa que fundamente y ponga en marcha una lógica del diálogo, la negociación y la paz. Ello abre, desde los espacios educativos en todos sus niveles, importantes espacios para el aprendizaje de la ciudadanía democrática y el desarrollo de formas colaborativas de vida en común, donde la conflictividad intrínseca a la vida social se aborde en el respeto a la diversidad y la diferencia, aunque buscando el mayor nivel posible de convergencia.

Para la construcción de una lógica de paz es imprescindible el desarrollo de un pensamiento, unas estrategias y una práctica orientada a sustituir la violencia por el ejercicio de la palabra. Como primer paso de ese tránsito necesario y humanizador es fundamental abordar, en primer término, la cuestión de la disposición afectiva a convivir: «El afecto es una necesidad fundamental. Es la necesidad que nos hace humanos», señala A. Montagu, aludiendo a la centralidad de la afectividad en la educación y en la vida social (Montagu, 1983, p. 28). En segundo término, construir y perfeccionar un lenguaje de convivencia, capaz de sentar bases discursivas mínimas que permitan la instalación de escenarios de diálogo. El primer paso para ello es lograr que, sobre la base del cuidado de la palabra (Vázquez, 2005), se active el proceso de deconstruir al otro como *enemigo* y reconstruirlo como *interlocutor*, como sujeto que debe ser respetado y no como objeto que debe ser dominado. Deconstruir al diferente considerado como *amenaza* y reconstruirlo como *oportunidad* de aprendizaje y transformación mutua. Sobre la base del respeto y el diálogo, el otro nos permite aprender a convivir en la diversidad.

El abordaje alternativo de conflictos se apoya en el desarrollo de un conjunto de estrategias que tienen todas como primer paso el rechazo explícito, firme e incondicional, del recurso a la violencia: violencia física directa, que pone en peligro la integridad de las personas; violencia verbal, que –a través del insulto o el lenguaje despreciativo– degrada, humilla y excluye; violencia simbólica, que a través de mecanismos psicológicos impone condiciones de disminución de la autonomía decisional de personas o comunidades. La determinación del nivel de intensidad del conflicto condiciona el tipo de estrategia a desplegar, de modo acorde con el correspondiente nivel: en tal sentido, las figuras que pueden responder inicialmente a la caracterización del nivel del conflicto pueden ser presentadas como sigue: a) *cese al fuego* (literal en conflictos armados, metafórico en conflictos de otra índole); b) *pacto*; c) *acuerdo*; d) *contrato*; y e) *alianza*, escalonados en orden según el valor que encierra su capacidad de canalizar positivamente (de modo no violento) el conflicto. Cabe señalar, sin embargo, que ese orden lógico no siempre se corresponde con los casos reales, en los que, de acuerdo a cada contexto complejo, puede variar la posición de cada uno de esos pasos (Schnitman, 2008).

En el nivel más bajo se encuentra la figura del cese al fuego, que significa solamente suspender transitoriamente el ejercicio de la violencia directa contra el diferente. Siguen los pactos, los cuales, aunque implican un elemento más permanente que un cese al fuego, no encierran aun ningún valor compartido sino que básicamente responden a motivos de temor y/o de conveniencia: pactos entre actores individuales o sociales que se aborrecen pero a quienes conviene mantener la situación dada por el temor a las consecuencias o por los intereses en juego. En el nivel siguiente, los acuerdos representan un nivel más alto porque introducen al menos un valor sobre el cual se articula una relación de respeto y posible cooperación. Le siguen los contratos, que dan bases jurídicas avaladas por un tercero a los acuerdos alcanzados. Finalmente, las alianzas representan un compromiso de futuro, un responsabilizarse por algo que no existe aún pero que las partes deciden construir en común (Martin Fiorino, 2015).

La negociación es el elemento común en el cual convergen los mencionados niveles de respuesta al conflicto. El establecimiento de condiciones en las cuales sea posible el desarrollo de los procesos de negociación es de gran importancia y al mismo tiempo de gran dificultad. Dichas condiciones establecen una serie de elementos de regulación del proceso que incluyen, entre otros, la aceptación de unos actores que sirvan de referencia común para las partes en conflicto, acordar unos plazos que permitan avanzar en la construcción de aspectos compartidos, unas prioridades que puedan ser establecidas de común acuerdo. A estos aspectos se suman, de modo no menos importante, un conjunto de elementos de autorregulación de los actores en conflicto, entre las cuales figuran el uso de un lenguaje adecuado, el respeto a los tiempos de cada uno y el nivel de flexibilidad en el manejo de los asuntos medulares.

En el abordaje de conflictos, allí donde sea efectivamente posible, cabe buscar el desarrollo de la negociación directa entre las partes o actores enfrentados. Sin embargo, por distintas razones, en la gran mayoría de los casos ello no es posible, al menos en la primera instancia. Por lo general, el nivel de enfrentamiento entre las partes está fuertemente marcado por posiciones donde se entrecruzan los elementos racionales con contenidos emocionales, conductuales o derivados de situaciones subjetivas que traban la posibilidad de negociación. Es allí donde la figura de la mediación adquiere su importancia decisiva en el abordaje de conflictos (Baruch y Folger, 2010). En efecto, en el establecimiento de las condiciones reales en que un conflicto pueda operar la exclusión de la violencia y la apertura a la palabra, la mediación se muestra como la instancia fundamental para la formulación de marcos y la implementación de prácticas orientadas al efectivo avance hacia una posición que resulte satisfactoria para ambas partes (Aguilar, 2011).

Entre los diferentes ámbitos en los que puede ser desarrollada la mediación, el campo de la educación se constituye sin duda como el de mayor importancia por los alcances que puede lograr en el largo plazo debido a la capacidad de la educación de influir en la personalidad, la mentalidad y las prácticas efectivas de los seres humanos desde los primeros años y a lo largo de toda su vida (Aguilar, 2011). Esa capacidad, sin duda, se coloca en la línea del aprendizaje para el ejercicio responsable de la ciudadanía (UNESCO, 2015). Entre los principales enfoques que se han propuesto en el campo de la mediación escolar figuran, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de habilidades para el diálogo, el control de emociones y el dominio de estrategias y técnicas para afrontar los conflictos de convivencia.

3. Formas alternativas de resolución de conflictos en el ámbito educativo.

Tradicionalmente, como cualquier comunidad humana, la Escuela no ha sido ajena al conflicto, y ha tratado de paliar o mitigar sus consecuencias en los niveles de convivencia con variadas estrategias. El punto de partida para abordar las formas alternativas de resolución de conflictos debe arrancar necesariamente del análisis de cómo ha entendido habitualmente la institución académica el concepto de conflicto, y de ahí surgen muchas de las dificultades y malentendidos que hoy heredamos.

En el ámbito de la Educación Media, gran parte de los modelos reglamentarios de los colegios únicamente intervienen en las desavenencias o desencuentros entre sus miembros cuando estos suponen una vulneración de la propia legislación interna que el centro o la administración educativa superior han fijado. En cierto modo el planteamiento reza: «sólo hay un problema si alguien rompió las normas». De este modo, reducimos las problemáticas de relación al respeto más o menos literal a un código, y por supuesto, cuando esto sucede, sólo existe un modelo válido para su resolución: el juicio. Ese modelo se define, tanto en el ámbito educativo como en el social con dos o tres rasgos inflexibles: la participación de ambas partes es obligatoria, una figura de poder (que no de autoridad) aplica un código legislativo prefijado, y bien de modo explícito o implícito, la disputa finaliza con un ganador y un perdedor, o con dos perdedores.

En el marco de la mediación escolar, el planteamiento de la Red Xesús Jares, como grupo de resolución, va mucho más allá de este esquema, no porque renunciemos o minusvaloremos la importancia de los reglamentos o la necesidad y, en muchos casos, el valor del juicio, sino porque este modo de resolución no intenta solucionar el conflicto, en el sentido de sentar las bases para que no se repita. Más bien el juicio aplica una sanción partiendo de un concepto filosófico, ético, moral o incluso religioso de Justicia, bastante abstracto, y que busca también la ejemplaridad o la ejemplarización colectiva.

Frente a este recurso, o complementario a él, nace el de arbitraje. Es una versión suavizada del juicio, desde el momento en que la participación de los implicados es voluntaria, y además deja cierto pie a que éstos alcancen un acuerdo no impuesto. Pero, en el resto de características, coincide plenamente con el esquema anterior ya que a la postre, una figura jerárquica superior impone una resolución, que no sólo es de obligado cumplimiento, sino que agota la posibilidad en muchos casos de apelar o acudir a una instancia diferente. Uno de los campos en los que el arbitraje mantiene un gran calado social es el de los derechos y reclamaciones de consumidores, que pueden acudir a este sistema, de mutuo acuerdo con los establecimientos, para evitar la lentitud y los costes de un proceso judicial convencional. En la escuela, considerada ésta en su sentido amplio, se usa de modo cotidiano en los microconflictos que el profesor de aula o tutor de grupo soluciona, mediante su autoridad, pero sin llegar a la formalidad de una solución disciplinaria.

Todavía más habitual que en el ámbito escolar y educativo, el mecanismo más utilizado en los contextos familiares o informales es el de la conciliación. En Europa su significado hace referencia al ámbito laboral, puesto que en las relaciones empresa-trabajador es, en múltiples legislaciones, un instrumento obligatorio previo al recurso judicial. Tiene pues, un carácter obligatorio y formalizado documentalmente. Existe una tercera persona, ajena al conflicto, que incita a las partes a buscar y ratificar un acuerdo que dé cese a las hostilidades y facilite la coexistencia pacífica. Se suele poner como ejemplo las relaciones paterno-filiales, en las que la figura de autoridad «impone» la necesidad de llegar a una

entente a los hijos. Siendo aún un modelo que no reconoce un status de igualdad entre los distintos actores, ciertamente utiliza estrategias más positivas que los anteriores, en el sentido de que son los implicados o implicadas los que podrían aportar la resolución que mitigue el desacuerdo. Como elemento negativo, es evidente que sigue pesando el carácter obligatorio, y que por la propia esencia del modelo, la persona que supervisa la conciliación suele estar revestida de un mando que puede influir en la decisión de las personas en disputa.

En casi todas las ocasiones en que se lleva a cabo un proceso formativo sobre buenas prácticas de convivencia, y especialmente cuando el público destinatario es adolescente, el cuarto sistema de resolución de conflictos, la negociación, aparece como el mecanismo ideal o la panacea que proporciona atractivo para los confrontados. Que las partes en oposición dialoguen por sus propios medios y alcancen una postura común que satisfaga a ambas, y todo ello, en un esquema informal, semeja tan deseable como utópico. En el ámbito educativo y particularmente en la etapa escolar, argumentamos que el nivel de madurez exigible para lograr este propósito está muy por encima de la carga emocional que se supone en esta etapa temprana de crecimiento personal, pero además la experiencia del mundo adulto y de la sociedad nos indica que las negociaciones pocas veces surgen «ex nihilo», sin la iniciativa directa o sutil de un tercero. Con todo, las destrezas de empatía, autocrítica y autorreflexión obligadas para llevar a buen puerto una negociación son, por supuesto, instrumentos muy valorables desde el punto de vista pedagógico.

Por tanto, como trataremos de modo más detallado en el siguiente epígrafe, la mediación aporta varios elementos diferenciales e innovadores en el tratamiento del conflicto en el plano escolar (Torrego, 2000): su voluntariedad, es decir, el hecho de que sean los afectados los que deban asumir el propósito de afrontar el conflicto, provoca que ese *feedback* sobre el mismo y la urgencia de suavizarlo o arreglarlo, sea un paso previo, como tendría que suceder en una negociación; pero, frente a ésta, aquí se producirá el apoyo encauzador de una nueva figura, el mediador, cuya *autorictas*, de existir, viene dada por los protagonistas del problema. Por otro lado, todo el proceso sigue un estricto carácter formalizado, por lo que queda registrado para ser sometido a seguimiento y valoración. En resumen, y, por encima de cualquier otro valor, ese sistema, como inmediatamente veremos, aporta un compromiso de toda la comunidad educativa, con la posibilidad de formarse y actuar como mediadores, y busca cerrar el conflicto en un objetivo de convivencia volcado hacia el futuro, en el que las dicotomías premio/castigo, ganador/perdedor, culpable/inocente, dejan de tener cabida para llegar a un acuerdo meditado, aceptablemente equilibrado, que ayude a la formación de hombres y mujeres críticos y asertivos.

4. La mediación escolar y resolución pacífica de conflictos

Analizando la realidad de diferentes centros de enseñanza en lo que a motivos de conflicto se refiere, hemos observado que una gran parte de los mismos se corresponde a situaciones relacionadas con el amor o el desamor, con la «rumorología» o con la falta de entendimiento en relaciones comunicativas cada vez más deterioradas. Este hecho, que se manifiesta de igual modo en centros educativos geográficamente tan distantes como el Colegio Ofelia Uribe de Bogotá (Colombia) y el Instituto Carlos Casares de Viana do Bolo (Ourense, España), permite habilitar sistemas de resolución globales, con puntos de partida, estrategias y formación comunes.

Todos estos conflictos son susceptibles de ser utilizados mediante su resolución como materia prima para generar recursos personales de autogestión emocional, y cada vez que obviamos uno de ellos, por insignificante que nos parezca, estamos perdiendo una maravillosa oportunidad de aprendizaje en relación a este tema, al mismo tiempo que renunciamos al entendimiento entre dos partes discrepantes.

La mediación escolar (Torrego, 2000) es un medio para resolver conflictos lo suficientemente flexible como para poder abordar cualquiera de los conflictos mencionados, que conforman, prácticamente, el día a día de las relaciones en el aula. El punto de partida es el conflicto, entendido como diferencia de opiniones, intereses o posicionamientos, natural e inherente al ser humano. El objetivo final es facilitar el diálogo positivo entre dos partes que discrepan, y que deben entenderse para tratar de encontrar, por ellas mismas, una solución común que satisfaga a ambas. El camino hacia el diálogo se basa en el respeto y el reconocimiento a las personas, y utiliza la empatía, el lenguaje asertivo, la comunicación eficaz o la escucha activa como herramientas básicas de trabajo, tanto para incorporar por parte de los mediadores como para fomentarlas, a su vez, durante el proceso a la hora de utilizar la palabra como medio.

¿Por qué funciona la mediación? ¿Cuáles son los fundamentos que hacen que este sistema sea efectivo? En primer lugar, es un procedimiento voluntario: uno se incorpora a una mediación sin coacción, de forma autónoma y responsable, consciente de que va a intentar, por medio del diálogo, acercarse a la otra persona. Por otro lado, es también un proceso confidencial, hermético, y a su vez formalizado documentalmente, lo que ayuda a generar confianza a la hora de solicitarlo como medio de resolución ante una situación de conflicto.

Por otro lado, la mediación escolar se realiza por parte de un equipo (alumnado, profesorado, personal no docente, familias...) formado específicamente para facilitar el diálogo constructivo. Las personas mediadoras son conscientes en todo momento de la importancia de escuchar, de no juzgar, de no posicionarse, de aclarar aquello que no se manifiesta diáfano, de ubicar a cada persona en el punto de vista de su interlocutor o interlocutora... Y son, sobre todo, conscientes, y esta es la gran llave del éxito, de la importancia de que ambas partes en conflicto, por si mismas, sean capaces de proponer un acuerdo... porque siempre es mejor una solución propia, aunque sea insuficiente, a carecer de ella o tener que cumplir una imposición externa, aún propuesta con la mejor de las intenciones.

Con el paso de los años, el número de casos de mediación en un centro tiende a disminuir y estabilizarse. Evidentemente no desaparecen los conflictos, y tampoco puede decirse que haya menos. ¿Qué sucede? Cada vez más personas de la comunidad educativa se han formado en mediación escolar, lo que les confiere herramientas para poder afrontar sus propios conflictos. Pensemos en un alumno o alumna que en una primera instancia ha acudido a la mediación escolar como mecanismo de ayuda. Es posible que al cabo de un año se forme como mediador o mediadora y, en todo caso, habrá adquirido, probablemente, estrategias útiles a la hora de controlar sus emociones, expresar sus sentimientos o afrontar un proceso de diálogo de forma autónoma.

Este hecho permite generar en el centro educativo «cultura de paz». Estamos educando para una convivencia positiva. Estamos creando una identidad de centro, en la que todo el mundo tiene espacio, y de la que todas y todos se sienten parte al saber que pueden contar con alguien dispuesto a escuchar y ayudar. Visto desde el punto de vista más amplio de la convivencia ciudadana, todo ello, sin duda, tendrá una influencia decisiva en la actuación

en la sociedad de los estudiantes que han aprendido a resolver conflictos a través de la mediación, lo que equivale a decir que el apoyo a la práctica de la mediación en los centros educativos es un apoyo al aprendizaje y a la futura puesta en práctica del conjunto de capacidades (Nussbaum, 2011) necesarias para un ejercicio responsable de la ciudadanía (UNESCO, 2015).

5. La figura de Xesús R. Jares y sus aportes a la Educación para la paz

Con un lugar bien ganado en la bibliografía internacional, Xesús R. Jares es, sin ninguna duda, uno de los máximos exponentes de la Educación para la Paz. Maestro de Educación Primaria, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de A Coruña, Presidente de la Asociación Española de investigación para la Paz, autor de numerosas publicaciones, fue pionero en los movimientos de Renovación Pedagógica fundando en 1983 el colectivo «Educadores pola Paz» dentro del movimiento «Nova Escola Galega».

Nació en Viana do Bolo (Ourense) en 1955 y los miembros del profesorado de esta localidad tuvimos el privilegio de poder contactar fácilmente con él. Lo conocíamos desde su juventud, cuando impulsaba allí una asociación cultural denominada «Os Nemetanos» y cada año seguía acudiendo al pueblo con su familia durante algunos días durante las vacaciones escolares. Nos unía a él no solo una gran admiración profesional sino también la amistad personal.

En el curso académico 2001-2002, preocupados por la problemática de la conflictividad escolar, decidimos constituir grupos de trabajo integrados por miembros del profesorado de los dos centros educativos – de primaria y secundaria- de nuestra localidad. Buscábamos investigar las bases teóricas de la conflictividad en general y escolar en particular, conocer diferentes estrategias comunicativas y su papel en relación a esta. A nuestro juicio, los Reglamentos de Régimen Interno existentes en los centros eran un instrumento necesario y eficaz en muchos casos pero con frecuencia insuficiente para abordarla en todo su complejidad. Intuíamos que sin profundizar en los sentimientos y emociones que subyacen a ella no podríamos lograrlo. En este marco el apoyo y la colaboración de Xesús R. Jares fueron decisivos.

En aquel momento Jares estaba trabajando en colaboración con el Ayuntamiento de Vigo en un proyecto denominado «Aprender a Convivir» que buscaba introducir la mediación entre iguales en los centros educativos. Fue gracias a él que conocimos la posibilidad de implantar esta estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. Contamos con docencia impartida por el grupo del Servicio Municipal de Educación del Ayuntamiento de Vigo que en aquel momento él estaba asesorando. Tras tres cursos de formación, dimos el paso a la constitución de nuestro primer equipo de mediación cuando fuimos invitados a asistir al curso de formación de mediadores y mediadoras que impartía el IES Ramiro II de La Robla (León).

A partir de ahí pensamos que debíamos afrontar la tarea de formación de los integrantes de nuestro grupo por nosotros mismos y como apoyo en esta tarea decidimos elaborar nuestro «Cuaderno para la formación de mediadores y mediadoras». Nuestra intención era contar con una herramienta con información teórico-práctica básica que nos ayudase a formar a las personas mediadoras y a la que éstas pudieran acudir cuando fuesen requeridas para intervenir en un conflicto. De nuevo, contamos con el apoyo de Jares, que se

ofreció a prologarlo, animándonos a proseguir nuestro proyecto y transmitiéndonos su convicción de que el trabajo de colaboración y solidaridad que conlleva la mediación sería una fuente de satisfacción y felicidad en nuestra comunidad educativa.

En septiembre del año 2008 Jares fallece después de una dura lucha contra la enfermedad. En primavera de ese mismo año pudimos acudir a una de las conferencias que impartía en un congreso sobre convivencia en Madrid. Visiblemente mermado en su salud, fue una emotiva despedida en la que dejó constancia de sus grandes cualidades como orador y en la que un público entregado aplaudió durante varios minutos su intervención.

El 31 de Enero de 2009, con motivo de la Conmemoración del Día Escolar por la Paz, las comunidades educativas de Viana do Bolo y las comunidades vecinas de Vilariño de Conso y A Veiga, organizamos un homenaje a su figura, en el que pudimos contar con la participación de su viuda, Paz Raña, y de su hija Sira. Desde entonces el Aula Magna de nuestro Instituto lleva su nombre como homenaje permanente.

Paz y Sira, sus herederas, decidieron donar a las comunidades educativas de nuestra zona los derechos de autor de su obra durante el año 2008, expresando su deseo de que contribuyeran al fomento de la Cultura de Paz. Esta donación se materializó en un acto que tuvo lugar el 27 de abril en el I.E.S. Carlos Casares. En el caso de nuestro centro, por acuerdo de su Consejo Escolar, los fondos recibidos contribuyeron a sufragar gastos del siguiente curso de formación de mediadores y mediadoras, y a financiar una de las becas de la U.E. Timoteo Rondales de Bermejo (Bolivia), hermanada con nuestro instituto. Esta beca se destinó a la realización de estudios de magisterio o pedagogía con el propósito de llevar allí las enseñanzas de Jares en este campo.

En el transcurso de este acto, Paz Raña pudo escuchar las palabras de agradecimiento que le dirigieron desde esta comunidad educativa por su generosidad. Emocionada aseguró que Suso, que conocía y amaba profundamente América Latina, se mostraría muy satisfecho y feliz con esta aportación.

6. La Red Educativa de Mediación Escolar «Xesús R. Jares»: su origen en Galicia, en el IES Carlos Casares de Viana do Bolo

Nuestro camino por lo que más tarde denominaríamos «La senda de la convivencia» comienza con la constitución del primer equipo de mediación escolar en el curso 2005-06 que lográbamos hacer realidad gracias a la ayuda de IES Ramiro II de La Robla (León). Iniciábamos así una fructífera relación con un centro con el que seguiríamos trabajando e intercambiando experiencias en varias ocasiones más, no sólo en el ámbito de la convivencia sino también en otros proyectos relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Una vez constituido el equipo comenzamos afrontando la tarea de elaboración del «Cuaderno para formación de mediadoras y mediadores» que serviría de apoyo en nuestros cursos de formación. En dicho Cuaderno se parte de la visión positiva del conflicto como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos, gestionar nuestras emociones y tratar de aportar salidas no-violentas a las diferencias interpersonales a través del diálogo. A continuación, se trabajan los diferentes estilos de comunicación así como estrategias que favorecen la comprensión y la intercomunicación: la escucha activa, la

asertividad, *los mensajes Yo*. Se plantean también diferentes situaciones conflictivas partir de las cuales poder simular en los cursos procesos de mediación.

Una parte importante del alumnado de nuestro Instituto no vive en nuestra localidad y tiene que desplazarse a su residencia en transporte escolar. Por ello un primer problema que se nos planteaba para poder formarlo era la imposibilidad de hacerlo una vez terminadas las actividades académicas. Decidimos entonces plantearlo de forma intensiva en periodo no lectivo durante un fin de semana en un albergue, dándole un carácter lúdico, además de formativo. Es habitual que invitemos a otros centros que desean formar mediadores a acompañarnos. Ello permite el intercambio de experiencias y el enriquecimiento mutuo. Además de formación en estrategias de resolución no violenta de conflictos, y en particular en mediación escolar, procuramos abordar también en nuestros cursos la problemática del acoso escolar. No pretendemos con ello promover la mediación en estos casos, en principio no aconsejable, pero sí concienciar al alumnado en la necesidad de poseer las estrategias que permitan tener un papel activo en la protección de las víctimas. Es nuestra intención que intervengan como «observadores de la convivencia», que rompan la tan frecuente «ley del silencio» no sintiéndose «delatores» sino personas solidarias que ayudan a quien lo necesita y contribuyen a mejorar la convivencia. Por otra parte, animar la solicitud de mediación cuando una relación interpersonal comienza a deteriorarse permite abordar en su inicio una problemática que, de no hacerlo, puede derivar en este tipo de situaciones.

Otro ingrediente que juzgamos esencial es la difusión de la mediación. Cada curso hay nuevos integrantes de la comunidad educativa – familias, alumnado profesorado, personal no docente-. En el claustro de comienzo de curso se informa al profesorado y también se aborda en las reuniones establecidas con las familias. En cuanto al alumnado, además de tratarse en las sesiones de tutoría, el equipo de mediación se encarga de organizarla en el marco de la Conmemoración del Día de la Paz. Además de la presentación y reconocimiento a los miembros del equipo, que con su tiempo y trabajo contribuyen a mejorar la convivencia, integrantes del mismo se encargan de informar del proyecto en las distintas aulas. Distribuyen pegatinas y dípticos informativos, animan a su solicitud en caso de conflicto y promueven la formación de nuevos mediadores y mediadoras.

En nuestro centro, el proceso de mediación da comienzo cuando alguna de las partes lo solicita cubriendo una solicitud por escrito. Habitualmente este proceso requiere con frecuencia la colaboración de terceras personas – tutores, profesorado, familias, alumnado... de ahí la importancia de la difusión y concienciación en la comunidad educativa. En caso de que ambas partes estén de acuerdo en participar deberán elegir cada una un mediador o mediadora entre la lista que oferta el centro. Cada parte deberá estar de acuerdo en la persona solicitada por la otra. De acuerdo con J.C. Torrego (Torrego, 2000), entendemos fundamental que con anterioridad a la mediación propiamente dicha tenga lugar una reunión de pre-mediación en la que cada parte se reúne, por separado, con las personas mediadoras. Además de permitir explicar las reglas básicas del proceso de mediación, la reunión de pre-mediación favorece – al no estar en presencia de la otra parte del conflicto- la descarga emocional y también una versión más clara y veraz para os mediadores. Posteriormente, comienza el proceso de mediación, en el que están ya presentes las dos partes en conflicto y las personas mediadoras elegidas.

Promover la Cultura de Paz es un objetivo central de un proceso educativo que pretenda formar personas comprometidas y solidarias. Es por ello esencial que el proceso de me-

diación forme parte de la documentación oficial de los centros. Tampoco debe percibirse como un impedimento para la imposición de sanciones disciplinarias en caso necesario. En nuestro caso acordamos que, cando una situación de conflicto sea susceptible de sanción estipulada, Jefatura de estudios ofrecerá la posibilidad de acudir á mediación como forma de abordarla. Es este el único caso en que la confidencialidad del proceso queda anulada al tener esta Jefatura acceso al acuerdo adoptado por las partes. Proponemos que su solicitud sea considerada atenuante en caso de que se estime conveniente la imposición de una sanción. Por el contrario, sería un agravante el incumplimiento del acuerdo adoptado.

En el curso 2012-2013 el entonces director del IES Carlos Casares, Luis Fernández López –mediador e impulsor de la mediación en nuestro centro- se traslada al Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos de Bogotá, Colombia. La «Senda de la convivencia», que iniciábamos en el IES Carlos Casares con la implantación de esta estrategia de resolución no violenta de conflictos, tuvo entonces la oportunidad de traspasar las fronteras de España al ser invitados a integrarnos a un equipo de trabajo y fundar allí la Red Educativa de Mediación Escolar «Xesús Jares», junto a la UNESCO, un grupo de universidades y colegios de Colombia e instituciones de otros países de América latina, para formar personas mediadoras y avanzar en la construcción de una cultura de paz, especialmente en ámbitos educativos y escolares, pero con extensión a otros sectores de la sociedad, con el propósito de poner en práctica y darle continuidad y proyección al pensamiento acerca de la convivencia escolar del maestro Jares.

7. Referencias Bibliográficas

Aguilar, Marcela (2011) *La educación y la gestión de los conflictos. Mediar ¿cómo y por qué?* Montevideo, Ed. Concepto.

Arroyo González, María (2013) La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa, *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 6(2), pp. 144-159.

Arendt, Hannah (2000) *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.

Baruch, Robert y Folger, Joseph (2010) *La promesa de la mediación*, Buenos Aires, Granica.

Belohlavek, Peter (2007) *Introducción a la inteligencia ética,* Buenos Aires, Blue Eagle.

De Vicente Abad, Juan (2010) *Escuelas sostenibles en convivencia*, Barcelona, Graó.

Domínguez, Teresa *et al.* (1996) *Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*, Madrid, Narcea.

Gil Del Pino, María (2008) *Convivir en la diversidad. Una propuesta de integración social desde la escuela,* Bogotá, Ed. Magisterio.

Jansen Ramírez, Víctor (2014) *Control social y medios alternos para la solución de conflictos,* Valencia, Venezuela, Universidad de Carabobo.

Jares, Xesús (2001a) *Aprender a convivir*, Vigo, Ed. Xerais.

Jares, Xesús (2001b) *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia,* Madrid, Popular.

Jares, Xesús (2006) *Pedagogía de la convivencia*, Barcelona, Graó.

Jares, Xesús (2012) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.

Marina, José Antonio (2006) *Aprender a convivir*, Barcelona, Ariel.

Martín Fiorino, Víctor (2008) *Desafíos actuales de la ética aplicada*, Maracaibo, Uniojeda.

Martin Fiorino, Víctor (2008) Ética e inteligencia. Sus aplicaciones en el ámbito público, en *Desafíos actuales de la ética aplicada* (cit), pp. 67-83.
Martín Fiorino, Víctor (2016) Utopías pendientes y justa memoria en América Latina: reflexiones desde el pensamiento de Paul Ricoeur, en Scocozza, Antonio y D'Angelo, Giuseppe (eds.) *Magister et discipuli*, Bogotá, Pengüin-Random House.
Montagu, Ashley (1983) *La naturaleza de la agresividad humana*, Madrid, Alianza Editorial.
Nussbaum, Martha (2011) *Sin ánimo de lucro. Por qué las democracias necesitan de las humanidades,* Buenos Aires, Katz.
Ricoeur, Paul (2001) *Memoria, historia, olvido*, Madrid, Trotta.
Sáez Ortega, Pedro (1997) *Las claves de los conflictos*, Madrid, Centro de Investigaciones para la paz.
Schnitman, Dora (2008) *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*, Buenos Aires, Granica
Thiebauth, Carlos (1999) *De la tolerancia*, Madrid, Visor.
Torrego, Juan Carlos (Coord.) (2000) *Mediación de conflictos en instituciones educativas*, Madrid, Narcea.
UNESCO (2001) *Educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje. Problemas y soluciones,* Ginebra, Memorias de la 46° Conferencia Internacional de Educación.
UNESCO (2015) *Educación para la ciudadanía mundial*, Paris, Documentos UNESCO.
Vázquez, Francisco (2005) Tensiones en el cuidado de la palabra, en: Mesa, José Alberto *et al.,* (eds.) *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión,* Bogotá, Universidad Javeriana, pp. 53-63.
Villar, Luis y Rosales, José María (2007) *Las razones de la convivencia*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 30/09/2019 Aceptado: 30/10/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

MartinFiorino,Víctor,FernándezLópez,Luis,FernándezVázquez,Susana,FerreiroGonzález,Carlos,VillarMarcos,Ovidio (2019) Conflicto, convivencia y Cultura de paz. La resolución de conflictos en ámbito educativo como preparación para la paz, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 335-349.

Sobre el autor • About the Author

Víctor Martín Fiorino, Doctor en Filosofía por la Universidad de Lovaina, Bélgica. Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Director del Grupo de Investigación *Philosophia Personae* de la Universidad Católica de Colombia, Consultor Académico del Observatorio de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe ORSALC-UNESCO. Docente e Investigador en la Universidad Católica de Colombia. Docente de la Universidad de Salerno, Italia. Investigador Senior de Colciencias. Miembro de la Red de Mediación Escolar «Xesús Jares».

Luis Fernández López, Master en Didáctica y Licenciado en Biología por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Estancias de postgrado Universidad de Baja California, México, y Universidad de Sao Paulo, Brasil. Ex Director del IES Carlos Casares, España, y del Centro Cultural y Educativo Español Reyes Católicos, Colombia. Coordinador de Programas de Educación para la Convivencia, premiados por el Gobierno de España y UNESCO. Mediador y formador de equipos en Instituciones de Colombia, México, Bolivia, Ecuador y Costa Rica.

Susana Fernández Vázquez, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Catedrática de Filosofía en el IES Carlos Casares de Viana do Bolo, Ourense, España. Secretaria del IES Carlos Casares. Coordinadora del Equipo de Mediación de dicho Centro Educativo. Consejera de Educación del Consejo Municipal de Viana do Bolo. Amplia experiencia en Formación para la Mediación. Integrante de la Red de Formación de Mediadores «Xesús Jares».

Carlos Ferreiro González, Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de la Coruña, España. Director de IES Carlos Casares de Viana do Bolo, Ourense, España. Profesor de Educación Secundaria en Lengua Castellana y Literatura en varios Centros Educativos en España. Formador y Coordinador de Cursos de Resolución No Violenta de Conflictos con experiencia en España, Colombia y Bolivia.

Ovidio Villar Marcos, Licenciado en Matemáticas por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Profesor de Matemáticas en diversas Instituciones en España. Vicedirector del IES Carlos Casares de Viana do Bolo, España. Mediador Escolar desde 2007. Miembro de la Red de Formación de Mediadores «Xesús Jares». Formador de Equipos de Resolución de Conflictos en España y Colombia.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Desafíos y avances en el diálogo entre saberes diferenciados para la promoción de la Cultura de Paz

Challenges and advances in the dialogue between differentiated knowledge for the promotion of the Culture of Peace

Dalila Silva Mello
Posdoctoranda del Programa de Antropología Social de la Universidad de Granada, España
dalilasmello@gmail.com

Abstract

This research addresses the challenge of methodological approaches to objects of complex studies. Among these objects, we highlight the management and negotiation of socio-environmental conflicts by peaceful means, and dialogue as a condition *sine qua non* for its realization. The works analyzed here with a new light were developed using the Action Research Methodology (Thiollent, 1985), with Rapid Participatory Diagnostic techniques, such as the Spoken Map and the Focus Group. Based on this perspective, the research question was: What are the challenges and advances observed in the dialogue between stakeholders with differentiated knowledge towards the construction of a Culture of Peace? The results have shown three points that can be related to each other, in item 1, the trickeries that involve local populations in the context of environmental licensing processes, have similarities with the mishaps they face in other contexts, such as with other populations regarding the creation and implementation of protected areas in the territories that originally inhabited. Item 2, deals with the challenges and advances involved in the creation and maintenance of the UC Councils which implies that the realization of the planned social participation of the local communities concerned. Item 3 addresses the challenges of the communication among stakeholders which have differentiated knowledge, focusing on the logic of UC administrators and the logic of local residents. In conclusion, despite the intention and advances in the dialogue, the difficulty of establishing a dialogical relationship between stakeholders with different forms of knowledge remains a constant challenge.

Keywords: Peace; Inter-scientificity; Nature Conservation; Socio-environmental Conflicts; Social Participation; Dialogue

Resumen

Esta investigación aborda el desafío de los enfoques metodológicos para objetos de estudios complejos. Entre estos objetos, destacamos la gestión y negociación de conflictos socioambientales por medios pacíficos y el diálogo como condición *sine qua non* para su realización. Los trabajos analizados aquí bajo una nueva luz se desarrollaron utilizando la Metodología de investigación de acción (Thiollent, 1985), con técnicas de Diagnóstico Rápido Participativo, como el Mapa Hablado y el Grupo Focal. Desde esta perspectiva, la pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son los desafíos y avances observados en el diálogo entre actores sociales con diferentes conocimientos para la construcción de una Cultura de Paz? En los resultados se encuentran tres puntos que pueden estar relacionados entre sí: en el ítem 1, se analizaron las artimañas que involucran a estas poblaciones locales, en el contexto de los procesos de licencia ambiental y similares a los reveses que enfrentan poblaciones locales en otros contextos relacionados con la creación e implementación de áreas protegidas en los territorios que originalmente habitaban. El ítem 2 aborda los desafíos y avances involucrados en la creación y mantenimiento de los consejos de la Unidad de Conservación de la Naturaleza (UC), lo que debería significar la participación social planificada de las comunidades

locales involucradas. El ítem 3 aborda los desafíos de comunicación entre el conocimiento diferenciado, centrándose en la lógica de los administradores de UC y la lógica de los residentes locales. En conclusión, a pesar de la intención y los avances en el diálogo, la dificultad de establecer una relación dialógica entre actores sociales con diferentes formas de conocimiento siegue siendo un desafío constante.

Palabras clave: paz; intercientificidad; conservación de la naturaleza; conflictos socio ambientales; participación social; diálogo.

1. Antecedentes

La creación de áreas protegidas en todo el mundo y, entre ellas, una tipología designada en Brasil como Unidad de Conservación de la Naturaleza (UC), ha sido uno de los medios adoptados por los gobiernos para salvaguardar las parcelas de la naturaleza y los conocimientos tradicionales asociados. Las poblaciones locales que residen allí representan una de las mayores esperanzas para la protección de los recursos naturales y socioculturales de la destrucción que se está causando en el Antropoceno, que ya afecta a las generaciones presentes y futuras.

El problema que se presenta aquí consiste en que las UC brasileñas no se implementan adecuadamente, a pesar de los esfuerzos de los servidores públicos y otros actores sociales involucrados en el manejo de estas áreas. A partir de esta problemática, esta investigación aborda el desafío de los enfoques metodológicos para objetos de estudios complejos, para desarrollar metodologías de investigación que generalmente trasciendan un área de conocimiento. Entre estos objetos, destacamos la gestión y negociación de conflictos socio ambientales por medios pacíficos, y el diálogo como condición *sine qua non* para su realización.

En este sentido, Funtowicz y Ravetz (1997, p. 222) analizaron cómo los problemas ambientales tienen aspectos comunes que los distinguen de los problemas científicos tradicionales: «los hechos son inciertos, los valores controvertidos, las apuestas altas y las decisiones urgentes». Las estrategias de resolución de problemas apropiadas para este contexto se llaman ciencia postnormal.

«Hemos adoptado el término «postnormal» para caracterizar la superación de una era en la que la norma para la práctica científica efectiva podría ser la resolución de acertijos de rutina (Kuhn, 1962), ignorando las cuestiones metodológicas, sociales y éticas más amplias planteadas por la actividad y sus productos.» (Funtowicz y Ravetz, 1997, p. 222).

Por lo tanto, las características estructurales de los problemas a enfrentar dependen de evaluaciones de los estados futuros del medio ambiente natural, los recursos y la sociedad humana, que no se conocen y no se pueden conocer completamente. Por lo tanto, es necesario partir del conocimiento científico producido, el cual proporcionará información sobre los aspectos relevantes del entorno natural y social, desde el nivel local hasta el global.

Pero más allá del conocimiento científico, la complejidad del objeto de investigación y el conjunto de estrategias que deben implementarse para resolver conflictos socio ambientales exigen una expansión del diálogo. El foro de debate se amplía para incluir, además de los actores relacionados con la ciencia, todos aquellos otros actores sociales, culturales, comerciales, corporativos y políticos que ponen un alto interés en el resultado de las decisiones que se tomarán.

Este foro más amplio no se trata solo de un gesto ético o político de democratización de la participación social, especialmente en una sociedad fuertemente marcada por la desigualdad, se basa en el entendimiento de que esto puede enriquecer los procesos de investigación científica y, en consecuencia, la gestión ambiental.

Discutiré en los resultados tres puntos que pueden relacionarse entre sí cuando consideramos la importancia del diálogo en la gestión y resolución de conflictos socio ambientales con respecto a la propuesta de construir una Cultura de Paz (Jimenéz, 2019) a través de la valorización de la participación social de las poblaciones locales, que es uno de los principios legalmente previstos, en Brazil, en la gestión de estas unidades.

Por un lado, en el ítem 1, analizo las artimañas que involucran a estas poblaciones locales, en el contexto de los procesos de licencia ambiental y que son similares a los percances que enfrentan, en otros contextos, las mismas poblaciones locales con respecto a la creación e implementación de áreas protegidas en los territorios que originalmente habitaban.

Por otro lado, el ítem 2 se ocupa de los desafíos y avances implicados en la creación y mantenimiento de los Consejos de UC, lo que debería significar la realización de la participación social prevista de las comunidades locales interesadas.

Del mismo modo, en el ítem 3, abordo los desafíos de la comunicación entre actores sociales con conocimiento diferenciado, enfocándome en la lógica de los administradores de UC y la lógica de los residentes locales. Y, basándome en los casos estudiados, pongo la posibilidad de integración del conocimiento en la perspectiva de la intercientificidad, según Little (2002).

2. Método

Desde la publicación del informe sobre los límites del crecimiento (Meadows, 1972), se ha fortalecido la idea de que el modelo de desarrollo de la sociedad humana contemporánea necesitaba ser revisado para no agotar los recursos naturales. Lipietz describe que, en este contexto, «una sensación de impotencia se ha extendido por todo el planeta» (2003:15), particularmente en países que han tenido experiencias democráticas, ya que para la mayoría de los votantes sus representantes elegidos no pudieron construir una política capaz de abordar la inseguridad, la desigualdad social, la pobreza, la exclusión social, lo que generó un sentimiento de vaciamiento político.

En la misma línea de pensamiento, Mangabeira Unger (1991, p. 59) también señala que la percepción del uso depredador de los recursos naturales y «la división entre medios y fines en la práctica política» se ha interpretado como dos caras de la misma moneda, generando una visión de la crisis civilizatoria. Sobre esta base, la ecología política se constituyó como una opción metodológica que, a partir de un análisis crítico del funcionamiento general de las sociedades industriales, permitió una reflexión sobre los medios a adoptar para avanzar hacia otro modelo de desarrollo. Por esta razón, este trabajo se ubica en el campo de la ecología política, lo que señala la importancia de un análisis a diferentes escalas de acción y grupos de actores sociales.

En esta investigación el tema de los conflictos socio ambientales que involucran áreas protegidas se desarrolló a partir del enfoque de Acselrad (2004), que define los conflictos ambientales como aquellos que involucran a grupos sociales con diferentes formas de apropiación, uso y significado del territorio, originado cuando al menos uno de los grupos

tiene la continuidad de fuerzas sociales de apropiación del medio ambiente amenazadas por impactos indeseables resultantes del ejercicio de las prácticas de otros grupos.

En cuanto al concepto de conocimiento tradicional local, que veo relacionado con las poblaciones que residen en las UC, se considerará en este estudio desde la perspectiva de Ingold y Kurttila (2000) y Prado (2010). Basado en estos autores, y en contra de la visión cautiva que exige una serie de características y el cumplimiento de los requisitos relacionados con una tradición heredada / cristalizada, la concepción con la que trabajo es que lo que debería apoyar la clasificación como población tradicional, es del orden de lo vivido, las habilidades y prácticas de los grupos sociales en cuestión. Esta perspectiva tiene implicaciones importantes, no solo para la regulación de la UC, en sus aspectos legales y normativos, sino también para la gestión de cada una de ellas.

Los esfuerzos para superar los conflictos socio ambientales enfatizan la centralidad del papel del diálogo en la promoción de una cultura de paz (Galtung, 2000; Jiménez *et al*., 2019), mientras que Enrique Leff afirma:

> A la ecología política le conciernen no sólo los conflictos de distribución ecológica, sino el explorar con nueva luz las relaciones de poder que se entretejen entre los mundos de vida de las personas y el mundo globalizado (Leff, 2006, p. 22).

Lo que significaría en este caso, en el sentido de Freire (1992), a partir de lo saber de la experiencia hecho, trascender la superación de conflictos a través de la comunicación dialógica, que potenciaría la creación de inéditos viables, sin precedentes. Acuerdos de pacto que nunca se hicieron pero que, si se hacen y se hacen cumplir, pueden aliviar el sufrimiento y producir justicia ambiental.

Los trabajos aquí analizados con esta nueva luz, propuesta por Leff, se desarrollaron utilizando la Metodología de Investigación de Acción (Thiollent, 1985), con técnicas de Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), como el Mapa hablado y el Grupo Focal. Frente a este desafío, describo mis experiencias entre 2005 y 2008 relacionadas con el Parque Nacional Restinga de Jurubatiba (PNRJ), en el Estado de Río de Janeiro; y también, entre 2011 y 2016, en la Estaçao Ecológica daTerra do Meio (EETM), en el estado de Pará, ambos en Brasil.

En base a esta perspectiva, la pregunta de investigación fue:

- ¿Cuáles son los desafíos y avances observados en el diálogo entre actores sociales con conocimiento diferenciado hacia la construcción de una Cultura de Paz?

3. Resultados y Discusión

3.1. El diálogo que permite una nueva intersubjetividad en el grupo

Al principio, los grupos son muy heterogéneos y con un capital social y simbólico muy diferente que dificulta la comprensión mutua. La aparición de conceptos y/o categorías analíticas, resultado de la elaboración conjunta entre los actores sociales durante el proceso de diálogo, y que explican términos de fenómenos complejos, establece una intersubjetividad en el grupo. Por ejemplo, el concepto de artimaña se forjó en las reuniones del Consejo de la Área de Protección Ambiental de Pau Brasil, en Rio e Janeiro, Brasil, como un procedimiento o acto engañoso, utilizado en procesos de licencias ambientales para nombrar algunas tácticas por las cuales las empresas burlan la legislación vigente,

a menudo en connivencia con agentes estatales. Las artimañas intentan ser engañosos, y generalmente están técnicamente bien elaborados y, por lo tanto, no son inteligibles para el ciudadano promedio, que no es especializado en el tema.

El uso del concepto de artimaña y el proceso de desvelarlas en audiencias públicas y en reuniones de los consejos de la UC ayudaron al ciudadano no versado en el tema a comprender cómo los organismos de concesión de licencias otorgan algunas licencias en desacuerdo con la legislación vigente, y a partir de esto los actores sociales pueden elaborar estrategias de lucha social.

En cada uno de estos análisis con respecto a las empresas / el Estado en general se puede inferir un análisis similar con respecto a la relación entre los residentes de la UC y el Estado. En otros aspectos que se señalan a continuación se puede reconocer la similitud con las situaciones a las que los residentes de las Unidades de Conservación están sujetos en su relación con el Estado, a través de agencias ambientales, como el fenómeno de dos pesos y dos medidas. El organismo / Estado administrador es enérgico, a veces violento, al supervisar las acciones de la comunidad local, y sin embargo no ejerce la misma fuerza en el cumplimiento de todo lo que el organismo / Estado administrador, en diferentes momentos, tenía la obligación de hacer, se comprometió a hacer y no ha hecho. Por ejemplo, no proporciona a la UC los recursos humanos y financieros necesarios, no cumple con los plazos legales para la preparación de los Planes de Gestión o no promueve la Regularización de la Tierra.

A medida que la población local se apropia de los términos técnicos y legales, los gerentes de las UC se apropian de la historia, la geografía y los problemas socio políticos y culturales del territorio, y a medida que aumenta el diálogo intersubjetivo entre los actores involucrados en la gestión, se vuelve más fácil encontrar soluciones pacíficas para lograr algunos objetivos, así como identificar aquellos conflictos sociales y ambientales con los impases que son determinados por el marco legal.

3.2. El aprendizaje generado por la gestión participativa en consejos de áreas protegidas

Incluso en un escenario nacional de dificultades para la gestión de las Unidades de Conservación, en Brasil se pueden observar avances y, entre ellos, quiero destacar el aumento de la participación social debido a la creación de los Consejos de Unidades de Conservación.

En este contexto, con la creación de la Ley SNUC (BRASIL, 2002) ahora se requiere que las Unidades de Conservación formen un Consejo formado por representantes de instituciones gubernamentales y no gubernamentales relacionadas con ellos, para participar en su gestión.

En consecuencia, cada Unidad de Conservación del Grupo de Protección Integral tiene una Junta Asesora, llamado Consejo consultivo, presidida por el representante del organismo responsable de su administración y que consta de representantes de organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil, propietarios de tierras, según corresponda, y las poblaciones residentes tradicionales, según lo previsto en los reglamentos y en el acto de creación de la unidad.

La representación de la sociedad civil en estos consejos debe incluir, cuando sea apropiado, a la comunidad científica y las organizaciones no gubernamentales ambientales con probada experiencia en la región de la unidad, la población residente y circundante,

la población tradicional, los propietarios dentro de la unidad, los trabajadores y el sector privado activo en la región, así como representantes de los Comités de Cuencas Hidrográficas.

La representación de los organismos públicos y la sociedad civil en los consejos debe ser, siempre que sea posible, igual, teniendo en cuenta las peculiaridades regionales. El Consejo es responsable de preparar y aprobar los estatutos dentro de los 90 días posteriores a su oficialización, que se realiza mediante la publicación en el Boletín Oficial de un decreto específico.

La reunión de los consejos de una unidad de conservación debe ser pública, con una agenda preestablecida en el momento de la convocatoria y celebrada en un lugar fácilmente accesible. De las doce categorías de gestión en la Ley SNUC, solo las Reservas Privadas del Patrimonio Natural (RPPN), como son de propiedad privada, no tienen sus gerentes designados por las autoridades públicas. Los gerentes, que son tratados por la actual nomenclatura oficial como jefes de unidad, son, bajo la legislación vigente, los presidentes de los Consejos de Unidades de Conservación.

Corresponde al Consejo (BRASIL, 2002, Art. 20), entre otras competencias, supervisar el proceso de creación, implementación y revisión del Plan de Gestión de la Unidad; trabajar para que los intereses de los diversos segmentos sociales sean compatibles con los objetivos de la Unidad de Conservación; integrar y mejorar la relación entre los actores involucrados.

El hecho de que en la última década Brasil haya logrado avances importantes en la creación de Consejos de Unidades de Conservación se ve respaldado por el hecho de que en 2011, de las 310 Unidades federales de Conservación, 220 ya tenían Consejos, totalizando 70.96%; y esos números siguieron creciendo. En 2016, según ICMBio [Datos recopilados directamente de los sectores administrativos de la sede de ICMBio en Brasilia, el 27/01/2017], de las 326 Unidades federales de Conservación, 277 ya tenían Consejos, 60 deliberativos y 217 consultivos.

Por lo tanto, es importante hacer una reflexión crítica sobre los límites y las posibilidades que se aplican en el manejo participativo de estas Unidades de Conservación desde los propios consejeros.

Otro punto que merece ser resaltado positivamente es el trabajo desarrollado por el Instituto Chico Mendes para la Conservación de la Biodiversidad (ICMBio) para sus analistas ambientales, en los Ciclos de Capacitación en Gestión Participativa, celebrados en la Academia para la Conservación de la Biodiversidad (ACADEBIO), porque según el jefe del EETM en el momento de la encuesta, los ciclos tuvieron un impacto positivo en los gerentes, lo que resultó en «una mejor percepción cualitativa de los conflictos socio ambientales por parte de los equipos de gestión [Comunicación por correo electrónico el 23 de julio de 2016.].

Con vistas a la gestión ambiental participativa, además del trabajo de formación de los consejos, existe la necesidad de complementación a través de la formulación e implementación de políticas públicas que favorezcan el empoderamiento continuo de las comunidades involucradas. Para alentar a los consejeros para que aumenten su capacidad de comprender y administrar las técnicas de las actividades que se lleven a cabo en las reuniones del Consejo para que las comunidades involucradas puedan, paso a paso, emanciparse del gobierno, de las ONG y de las instituciones de enseñanza, entre otros, que

actúan como agentes facilitadores, aunque se hayan necesarios en algunos momentos de esta trayectoria.

Mucho se ha dicho y escrito sobre la inclusión de grupos sociales, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad social y ambiental (Loureiro, 2007, p. 17), activos o residentes en las Unidades de Conservación y sus alrededores, en los procesos de toma de decisiones con respecto a su gestión. Sin embargo, a pesar de que esta puede ser la verdadera intención de los profesionales de las agencias ambientales, las instituciones educativas y de investigación y las ONG, entre otros, hay varios desafíos que superar. Eso demuestra claramente el caso de EETM: sólo ocho años después de la creación de la Unidad, el Consejo fue creado e implementado por el compromiso de la administración, como había en el momento de la encuesta.

3.3. Los desafíos de la comunicación entre saberes diferenciados

Existe el principal desafío de ponerse en el lugar del «otro»: para comprender este primer desafío, el enfoque antropológico puede ser muy útil desde su perspectiva de tratar de ponerse en el lugar del «otro». Gerhard (2007, p. 3) es uno de los autores que «ha denunciado el carácter etnocéntrico, populista y autoritario de los enfoques participativos» en el contexto de la gestión de las Unidades de Conservación. En este contexto, según él, ciertos procedimientos metodológicos.

> [...] son emblemáticos cuando uno tiene la intención de comprender ciertas consecuencias perversas de un lenguaje científico (a veces compuesto por la idea de participación) que tiende a hacer invisible el punto de vista del Otro en las decisiones de política pública para el medio ambiente. (Gerhard, 2007, p. 5, énfasis agregado).

A menudo, debido a la falta de capacidad de argumentación de los sujetos de estos grupos sociales, en función de los métodos y técnicas utilizados, ciertas decisiones se consideran consensuadas, en la misma línea de problemas y asimetría de poder entre el Estado y los residentes de la UC, colocados en los ítems anteriores de modo que:

> [...] el silencio, por ejemplo, no puede confundirse simplemente con el consentimiento; de hecho, el silencio de uno puede ser precisamente el rechazo de lo que dice otro. (Gerhard , 2007, p. 10).

Esta situación puede quedar muy bien ilustrada por el diálogo que transcribo a continuación, bajo un nombre ficticio para proteger la privacidad de los participantes, de un entorno comunitario virtual que involucra a analistas ambientales, comunidades, ONG e instituciones de investigación y educación, todos los miembros elegidos por ser personas comprometidas con la idea de participación social.

- *Moderador de comunidad virtual*

  ¡Buenas tardes, comunidad!

  Envié nuestro primer bloque de preguntas este año la semana pasada y todavía no estoy seguro de si todos lo recibieron.

  Por favor dame un comentario.

  Abrazos

- *Maria*

  Soy Maria. Soy consejera de XXXXXXX. Soy una consejera que representa a mi comunidad en el sector de usuarios como líder de la comunidad y pesca tb. Pero me perdí la última reunión ... y luego ni siquiera sé si vale la pena en esta agenda comunitaria de gestión participativa. Pero buena suerte para aquellos que no llegaron a la mitad. Porque este es el camino correcto. Un abrazo a todos.

- *Moderador de comunidad virtual*

  Querida María

  No haber participado en la última reunión cara a cara no significa que estés desconectada de la Comunidad.

  ¡Su participación y colaboración es muy bienvenida!

  Si está interesada, continúe contribuyendo con nosotros respondiendo el bloque de preguntas.

  ¡Espero que la respuesta sea sí!

  Fuerte abrazo

- *Miembro de la comunidad 1*

  Maria, eres nuestra !!! ¡Sigue así, cariño!

  Bjos te extraño

- *Miembro de la comunidad 2*

  Maria, quédate !!

  ¡Queremos su presencia en la comunidad, porque su participación realmente representa el aspecto de las comunidades!

  Quédate !! un bjk!

- *Maria*

  Intentaré abrir estos enlaces. Tuve muchas dificultades al usar esta herramienta para comunicarme. Tal vez debido a mis dificultades me estaba desanimando. Y es tanto que participamos, con muchas dificultades, eso es difícil. Llevaré a mi entidad mis fallas de contribución en este grupo. Y luego discutiremos si continúo, o tal vez indiquemos otro liderazgo que tenga una mejor afinidad con estas tecnologías. Pero quiero señalar que creo que esta agenda comunitaria es muy importante. Y fue un honor para mí como liderazgo ser parte de la primera reunión comunitaria. Y lo que más sueño es que esta agenda sea considerada por todo el cuerpo directivo con la misma actitud. Y de esta manera la gestión participativa será respetada por todos. O al menos aquellos que miran al verdadero participante no son perseguidos ni ridiculizados por aquellos que no creen en esta forma de gestión. Gracias a Dios, nuestra UC cree en la gestión participativa. Y tal vez por eso, todavía espero continuar la lucha. Pero desafortunadamente todavía tenemos mucho que avanzar en esta concepción de deberes y derechos compartidos. ¡Es así! GESTIÓN PARTICIPATIVA EN VIVO.

  Un fuerte abrazo a todos.

- *Miembro de la comunidad 3*

  Estimados miembros de la comunidad:

  Estaba pensando en el correo electrónico de María. Acabo de releer todos los correos electrónicos: pensé bien antes de escribir, una conversación difícil que sería dirigida por correo, corro el riesgo de ser mal entendida. ¿No estamos mezclando algunas cosas?

  El material enviado es de indudable calidad.

  Pero si se trata de una comunidad para diferentes actores sociales, incluida la comunidad indispensable, la razón de ser de la gestión participativa, creo que estamos equivocados en la metodología

del trabajo a distancia, porque solo sirve a los principiantes, estamos estableciendo una «barrera del idioma».

Esta metodología es perfecta para una clase magistral o similar, y para muchos de los miembros de esta comunidad, incluido yo.

Creo que nos disparamos, afortunadamente María nos ayudó a tiempo. Ella nos recordó a lo que vinimos. Volved a leer sus correos electrónicos, se siente incapaz de hacerlo porque se perdió una reunión o porque se sintió abrumada. Está equivocada, no se ha adaptado porque está recibiendo material que presupone un nivel de educación e información sistematizada que la mayoría de nuestra comunidad no tiene, especialmente para que puedan contribuir a distancia. Este es el desafío de la gestión participativa.

Revisad ahora el material enviado, con otro aspecto, gráficos, tablas, textos técnicos. Una cosa son los talleres en el aula, con facilitadores gráficos, conversaciones, explicaciones, ejemplos concretos.

Finalmente un texto técnico en inglés. ¿Para quién es este material? Si es para los técnicos de gestión participativa, está bien.

Necesitamos pensar un poco: solo para comenzar, creo que la comunidad puede tener diferentes tareas para diferentes talentos.

Finalmente, quédate Maria, sin ti y la otra comunidad, esta comunidad no tiene ninguna razón para existir.

- *Maria*

  Miembro de la comunidad 3, muchas gracias por su sensibilidad. Realmente la metodología está muy lejos de la realidad para la comunidad. Antes de escribir cómo me sentía acerca de mi participación, no había podido leer todas las propuestas de la metodología. Entonces, cuando pude ver todo con más tiempo, me puse cara de verdad. Pensé hasta que me equivoqué. Ese correo no era para miembros de la comunidad. Y eso acababa de llegar a mi casilla, porque mi correo electrónico está en el grupo. ¡No es que la gente de la comunidad no sea capaz de superar! Podríamos traducir lo que no entendemos. Por cierto, hay nombres técnicos que a menudo parecen estar en inglés. Pero, sinceramente mente, tener texto en inglés creo que lo hará muy difícil. Y el silencio de muchos con respecto a mi correo es una razón más para mover nuestra caja. Y hacer reflexiones de todo. Y lo que realmente vale. Dónde valdrá la pena centrarse en nuestras energías para discutir esta agenda. Hacia dónde vamos, y lo más importante, hacia dónde queremos ir. Aquí en este grupo no quiero generar controversia, criticar a nadie, pero tenemos que tener una mirada más sensible para algunas referencias, esto es así. Si nosotros o los miembros de la comunidad estamos participando o no. Bjo tds, y hablemos

- *Miembro de la comunidad 4*

  Hola, pueblo mío, estoy de acuerdo con las publicaciones anteriores, pero para tratar de contribuir ... con la otra comunidad que es representativa de las comunidades de esta comunidad, que tampoco tiene mucho uso de la computadora e Internet, acordamos hacerlo juntos, expresando sus puntos de vista. y mi ... es una posibilidad para minimizar este problema ... y este problema, el monitoreo, es realmente difícil para todos nosotros, ya que tenemos poca experiencia ...

  Abrazo

- *Moderador de comunidad virtual*

  Miembro 3, gracias por sus consideraciones.

  Mañana tendremos una reunión de la Secretaría Ejecutiva de la Comunidad y reevaluaremos la actividad.

  Si alguna comunidad tiene más contribuciones, este es un buen momento.

  Vamos juntos y en construcción.

¡Fuerte abrazo!

Un segundo desafío, que también puede destacarse en el diálogo anterior, es de naturaleza educativa y está directamente relacionado con el primero: la mayoría de los métodos y técnicas de planificación y gestión de áreas protegidas requieren un nivel mucho más alto de educación formal por parte de sus usuarios, superior a la de los grupos sociales que son residentes o viven alrededor de las Unidades de Conservación.

Las etiquetas utilizadas en muchos talleres de planificación participativa para la elaboración de Planes de Manejo de Unidades de Conservación requieren el dominio del idioma portugués escrito para expresar adecuadamente ideas y propuestas. Frente a este desafío, se pueden hacer avances considerables, como el Mapa hablado, el Diagrama de Venn y, más recientemente, la Facilitación gráfica, entre otras estrategias que los gerentes y otros asesores están desarrollando y utilizando.

Del mismo modo, las decisiones sobre el uso y no uso del territorio generalmente se codifican en forma de zonificación, lo que requiere comprender el mapa del territorio presentado desde la perspectiva de la cartografía oficial.

> Un trabajo de esta naturaleza no sucede por arte de magia, y no hay una receta lista para ello. Su realización exige de las personas y organizaciones involucradas metas comunes, compromiso con la causa ambiental, transparencia, humildad y postura de negociación. Esto es todo lo que se puede considerar como condiciones necesarias o condiciones para 'iniciar conversaciones'. Sin embargo, incluso si se establecen estas condiciones, aún es necesario tener en cuenta a quienes participan directamente en el trabajo. Estas son personas que necesariamente necesitan el conocimiento y las habilidades (...) (Quintas, 2006, p. 9).

En este sentido, vale la pena mencionar el intento de avanzar en el establecimiento de lo que Little llama la intercienticidad entre planificadores, investigadores y grupos sociales involucrados con las áreas protegidas.

> Una dimensión poco analizada y reconocida de la diferenciación sociocultural indígena ha sido la diferenciación ecológica de las sociedades indígenas, es decir, las distintas formas de interrelación entre cada una de estas sociedades y sus respectivos entornos naturales y sociales. Si la relación entre diferentes culturas produce formas de interculturalidad, la relación entre diferentes sistemas de adaptación produce formas de intercientificidad (Little, 2002, p. 39).

Por lo tanto, me concentro en situaciones en las que buscamos adoptar herramientas de diagnóstico participativo rápido (DRP), cuyo objetivo principal es estimular la participación de los miembros de la comunidad basados en el geoprocesamiento, que sistematiza la información recopilada.

En este sentido, llamo la atención sobre el reconocimiento de la importancia de la representación del territorio como mecanismo de empoderamiento de los grupos sociales en vulnerabilidad social y ambiental, que ha generado varios estudios y proyectos, como el siguiente caso.

> El proyecto llamado «Nueva Cartografía Social de la Amazonía» se ha desarrollado en la Región desde 2005, con el objetivo de mapear e identificar grupos sociales poco conocidos, dándoles visibilidad sobre su historia, conflictos, reclamos, etc. Preparado y coordinado por el antropólogo y profesor Dr. Alfredo Wagner Berno de Almeida, comenzó con la organiza-

ción del Movimiento Interestadual de Quebraderas de Coco Babasú (MIQCB), en São Luís de Maranhão, y se expandió gradualmente a otras comunidades ribereñas en el estado de Amazonas. El Proyecto combina técnicas de mapeo con actividades participativas, en reuniones para discutir temas sobre la realidad local, crea condiciones para que cada comunidad tradicional se auto-mapee y toma en cuenta lo que es realmente esencial y relevante para ellos. Como resultado de estas experiencias, se publicaron mapas, libros y números, que constituyen un registro de estos grupos sociales y contribuyen a guiar la elaboración de políticas públicas para la Región. (ITCG, 2013).

Como ejemplos de trabajos en esta perspectiva, me refiero a dos experiencias que experimenté: la primera, en 2008, en el Parque Nacional Restinga de Jurubatiba; y el segundo, entre 2011 y 2013, en EETM, durante el proceso de redacción del Borrador del Término de Compromiso, y el Registro de Residentes y Usuarios de EETM.

En el Parque Nacional Restinga de Jurubatiba, que tiene el 65% de su área contenida en el municipio de Quissamã, RJ, el proyecto que tenía como objetivo el desarrollo turístico, utilizó el Mapa Falado, una de las herramientas de DRP, para aumentar el Inventario Turístico Georreferenciado del Municipio de Quissamã, y también para facilitar la comunicación con las comunidades locales.

Figura 1. Residentes de Quilombola Community Farm Machadinha identificando las atracciones y los posibles servicios turísticos de la región en el mapa hablado



Fuente: ICMBio, 2008

En el Parque Nacional Restinga de Jurubatiba, que tiene el 65% de su área contenida en el municipio de Quissamã, RJ, el proyecto que tenía como objetivo el desarrollo turístico, utilizó el Mapa Falado, una de las herramientas de DRP, para alimentar el Inventario Turístico Georreferenciado de Municipio de Quissamã, y también para facilitar la comunicación con las comunidades locales, como se puede ver en la Figura 1.

En otra realidad, en la Región Amazónica, en el EETM, el trabajo de elaboración del Borrador de Compromiso Residente de la población establecida en la zona y el Registro de residentes y usuarios exigió la identificación del área de uso de los recursos naturales por parte de las familias de habitantes, que solo podría ser llevado a cabo en estrecha colaboración entre técnicos, colonos y gente ribereña. De los innumerables momentos ricos del trabajo, la Figura 2 ilustra un hecho que señalo: los adultos en la región nunca han ido a la escuela, son completamente analfabetos, pero tienen un vasto conocimiento y dominio de su propio universo, lo que llamaríamos «tradicional local «.

Son, por ejemplo, excelentes pilotos de embarcaciones «voladoras» y otras embarcaciones, lo que exige un profundo conocimiento de los ríos con sus piedras, corrientes y profundidades. Cuando fueron llamados al trabajo de mapeo participativo, pudieron leer con precisión el mapa hidrográfico, ayudando al jefe de la UC a nombrar arroyos e islas en toda la región, lo que resultó en un cambio en la metodología para llevar a cabo el trabajo.

Figura 2. El jefe de EETM, trabajando junto con los residentes de la Estación y la bióloga, doctoranda da UFPA, en el mapeo del uso de los recursos naturales



Fuente: El autor, EETM, 2013

En la metodología adoptada inicialmente se elaboraron mapas hablados para subsidiar los mapas de territorios de: caza; pesca, extractivismo (acai, castaña, etc.); áreas de conflicto (minería, pescadores externos, extractivistas externos, etc.); territorio de tortuga (flotadores y playas de desove), residencias de residentes, animales domésticos, etc. La transposición de la información de campo del mapa hablado dibujado en papel de acetato transparente sobre la imagen satelital del área fue muy laboriosa. El trabajo en cuestión alimentó una base de datos georreferenciada. Fueron resultados detallados de esta investigación, realizada por la Universidad Federal de Pará (UFPA) en colaboración con EETM.

Es una trayectoria realizada a partir de este trabajo continuo de educación para la gestión ambiental (Quintas, 2006) de los grupos sociales no educados: desde que se produje-

ron mapas en papel hasta la actualidad, los mapas en la computadora, junto con entrenamiento para uso de GPS.

También es la transposición / traducción de un lenguaje técnico para el uso común de gerentes y poblaciones locales: de capas a capas; una demostración de cómo el punto es adecuado para representar la casa en el mapa; y cómo las líneas son adecuadas para representar las picas de castaña y acai; cómo el polígono es útil para delimitar el área de pesca de una familia o un área de «flotador» de tracajás; como un búfer marca una zonificación; y finalmente, cómo se puede asociar un registro familiar con el mapa en la vivienda de esa familia ...

Todos estos son ejemplos de situaciones que han sido fácilmente asimiladas por los miembros de los grupos sociales en cuestión y que han contribuido a la construcción de la intercientificidad entre el conocimiento científico y el tradicional, una calle de doble sentido en el intercambio de conocimiento.

La Figura 3 muestra un momento posterior cuando los residentes, gerentes e investigadores ya habían aprendido una nueva metodología extremadamente más eficiente. A partir de estos datos de campo, con el apoyo de otra ONG, el Instituto Socioambiental (ISA) y otra agencia pública, el Sistema de Protección del Amazonas (SIPAM), fue posible mapear completamente las áreas de uso de las familias en la EETM.

Con datos de esta calidad disponibles, el proceso de gestión de UC ha ganado más credibilidad en todas las esferas, pero especialmente en las administrativas y legales. La participación en estos trabajos también fue bien aceptada en las comunidades, los residentes hicieron esfuerzos para moverse y participar. El jefe de UC explicó que los datos que se están produciendo registran los usos tradicionales que siempre han adoptado para garantizar sus derechos en virtud del derecho nacional e internacional.

Figura 3. Mapeo de áreas de uso de castaña, luego de un cambio en la metodología



Fuente: El autor, EETM, 2014

Un tercer desafío, que también se relaciona directamente con lo anterior, surge del hecho de que, en el manejo de las Unidades de Conservación, existe una gran diversidad de campos de conocimiento, que va desde las ciencias naturales hasta las ciencias sociales y desde el conocimiento científico hasta conocimiento de las poblaciones indígenas y tradicionales (Diegues, 2001), tales como ribereñas, caiçaras, quilombolas, cada una con sus propios valores y prácticas.

4. Conclusión

Para concluir, elegí un episodio muy representativo vivido en un trabajo de campo, que resume la etapa actual de diálogo entre actores sociales con diferentes antecedentes socioculturales. Reproduzco aquí el comentario de un residente ribereño del río Iriri, en un diálogo conmigo, cuando estábamos en medio de una reunión del Consejo de la EETM, celebrada en Altamira, Estado do Pará - Brasil, en el proceso de elaboración del Plan de gestión, que demuestra el desafío persistente de la comunicación entre los conocimientos diferenciados.

Estaba en Altamira, y vine a la reunión porque pensé que era importante, pero vi que era solo una conferencia.

Al final del evento, discutimos este comentario, que llamó nuestra atención, ya que nosotros, del equipo responsable del Plan de Gestión de UC, habíamos hecho grandes esfuerzos en la planificación de la reunión para que fuera dialógica, pero no lo fue. Esto sirvió como una advertencia: a pesar de nuestras intenciones, la dificultad de establecer una relación dialógica entre actores sociales con diferentes formas de conocimiento siegue siendo un desafío.

5. Referencias bibliográficas

Acselrad, Henri (Org.) (2004) *Conflitos Ambientais no Brasil*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, pp. 7-11, pp. 13-35.

Brasil, República Federativa de. Lei Federal nº 9.985 de 18 de julho de 2000. Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC). *Diário Oficial da União.* 19 de julio 2000. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=322

Brasil, República Federativa de. Decreto Federal 4.340, que regulamenta a Lei Federal nº 9985 de 18 de julho de 2000. Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC). *Diário Oficial da União.* 23/08/2002. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=374

Diegues, Antônio Carlos; Arruda, R. S. V. (Orgs.) (2001) *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*, Brasília/São Paulo, Ministério do Meio Ambiente/USP.

Freire, Paulo (1992) *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra.

Funtowicz, S.; Ravetz, (1997) J. Post-normal science and extended peer communities in the face of environmental challenges, *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Vol. 4(2), pp. 219-230.

Galtung, Johan (2000) *Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method)*, New York, United Nations.

Gerhardt, Cleyton H. (2007) A invisibilização do outro nos discursos científicos sobre áreas naturais protegidas: uma análise comparativa. In: *Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Recife, UFPE .

Jiménez Bautista, Francisco; Beltrán Zambrano, Roberto y Moreira Aguirre, Diana Gabriela (2019) *Gestión de Conflictos,* Madrid, Dykinson.

Ingold, Tim & Kurttila, Terhi (2000) Perceiving the environment in Finnish Lapland, *Body & society*, Vol. 6(3-4), pp. 183-196.

ITCG - INSTITUTO DE TERRAS, CARTOGRAFIA E GEOCIÊNCIAS. *Cartografia Social*. ITCG. Disponível em: http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Cartografia_Social_ITCG.pdf . Acessado em 05/08/2013.

Kuhn, Thomas S. (1962) *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago.

Leff, Enrique (2006) La ecología política en América Latina. Un campo en construcción. En publicacion: *Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana.* Alimonda, Héctor, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Lipietz, Alain (2002) A ecologia política: solução para a crise da instância política, *Ecología política*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 15-26 .

Little, Paul Elliot (2002) Etnoecologia e direitos dos povos: elementos de uma nova ação indigenista. In: Sosa Lima, Antonio Carlos de y Hoffmann, María Barroso (Org.) *Etnodesenvolvimento e políticas públicas*: bases para uma nova política indigenista, Rio de Janeiro, Contra Capa, pp. 39-47.

Little, Paul Elliot (2006) *Conhecimentos tradicionais ambientais no marco da intercientificidade,* Universidade de Brasília, Projeto de Pesquisa no Departamento de Antropologia–UnB/DAN.

Loureiro, Carlos Frederico B.; Azaziel, Marcos; Franca, Nahyda (2007) *Educação ambiental e conselho em unidades de conservação:* aspectos teóricos e metodológicos. Rio de Janeiro: IBASE.

Mangabeira Unger, Nancy (1991) *O encantamento humano*: ecologia e espiritualidade, São Paulo, Loyola.

Meadows, Dennis L. *et al. (1972) The limits to growth: a report to the club of Rome*, New York, Universe Books.

Mello, Dalila Silva; Martins, Márcia Barbosa; Neffa, Elza (2015) Vaudeville Ambiental: um estudo sobre estratégias e táticas em licenciamento de empreendimentos, o caso do campo de Dunas do Peró, Cabo Frio–RJ. In: *Seminário Interdisciplinar em Sociologia e Direito*. Niterói, PPGSD-UFF, 14 a 16 de outubro de 2015, n. 5.

Prado, Rosane (2012) Viagem pelo conceito de populações tradicionais, com aspas. In: Steil, Carlos Alberto y Carvalho, Cristina de Moura (Orgs.) *Cultura, percepção e ambiente*, Diálogos com Tim Ingold, São Paulo, Terceiro Nome.

Quintas, José Silva (2006) *Introdução à gestão ambiental pública,* Brasília, Ibama.

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 06/07/2019 Aceptado: 14/10/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Silva Mello, Dalila (2019) Desafíos y avances en el diálogo entre saberes diferenciados para la promoción de la Cultura de Paz, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 351-366.

Sobre el autor • About the Author

Dalila Silva Mello, Licenciada en Ecología, Universidad Federal de Río de Janeiro. Máster en Educación, Universidade Federal Fluminense. Doctorado en Medio Ambiente, Universidadade do Estado de Río de Janeiro. Doctorado Sandwich en la Vrije Universiteit Amsterdam.

Fue Directora General del Campus Cabo Frio y profesora del Programa de Maestría en Ingeniería Ambiental del Instituto Federal Fluminense. Tiene experiencia en educación ambiental, unidades de conservación de la naturaleza, turismo comunitario sostenible, control social en procesos de licencias ambientales, minería a pequeña escala y conocimiento tradicional local. Actualmente realiza una Estancia Postdoctoral en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada, España.

http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Educación neutral y Educación para la Paz neutra

Neutral Education and Neutral Peace Education

Francisco Jiménez Bautista
Profesor de Estudios de la paz.
Universidad de Granada, España
fjbautis@ugr.es

Abstract

This article intends to construct a theoretical framework for Education for Peace, critical in neutralizing new modalities of violence that are emerging in the world today. Neutral Peace is a form of eliminating cultural and symbolic violence, which can help to build a more just and sustainable world. The methodology used is hermeneutic in order to trace the history of Peace Education and its connection with Peace Research. It is concluded that, without Neutral Peace Education, we cannot develop a critical perspective and mindset to challenge violence where peace is war, ignorance is strength and liberty is slavery.

Keywords: Peace Education; Neutral Education; Peace Research; Peace; and Neutral Peace.

Resumen

Este artículo pretende construir el marco teórico de una Educación para la Paz neutra que nos ayude a «neutralizar» las nuevas modalidades de violencia que surgen hoy en el mundo. La paz neutra es la forma de eliminar las violencias culturales y simbólicas que puede ayudar a vivir en un mundo más justo y perdurable. La metodología utilizada es la hermenéutica, que intenta trazar la evolución de la educación y su conexión con las investigaciones para la paz. Se concluye que, sin una Educación para la Paz neutra, no se podrá desarrollar una capacidad crítica donde la paz es guerra, la ignorancia es fuerza y la libertad es esclavitud.

Palabras claves: Educación para la paz; educación neutral; investigación para la paz; paz y paz neutra.

1. Introducción

Hablar de la Educación es difícil, ya que implica un debate ideológico de la propia realidad en la que nos encontramos inmersos. La pregunta obligada es la siguiente: *¿Enseñar o Educar?* Enseñar está íntimamente entrelazado con educar, pero son conceptos diferentes. No se debe olvidar que enseñar es señalar, indicar, etc., mientras que educar es una transformación en la convivencia (en el aula, en la familia, en el trabajo, etc.).

Rafael Rodríguez, señala una crítica que compartimos:

> De los docentes hay que suponer que saben enseñar y que conocen la materia que tienen que enseñar. [...] nunca oyeron como respuesta que lo que pide principio de verdad es la suposición de que los docentes en ejercicio no saben enseñar y merecen lo que entonces se preveía para ellos y hoy es una cavernosa realidad, a saber, esa especie de correctivo colectivo que les ha sumido definitivamente en la humillación, la desgana, la desorientación y la nada. [...] Toda acción de la pedagogía ha surgido y se ha alimentado de un suelo cuya composición ha sido y es nada más que la sospecha sobre el docente y, en típico proceso lógico pedagógico, de sospecha a sentencia no hay ni un paso de distancia [...] Con los docentes se han vulnerado los más elementales principios de la decencia personal y profesional, incluso legal en sentido riguroso (Rodríguez, 1999, pp. 38-39).

Educar no se trata simplemente de impartir clases, ya que la experiencia pedagógica busca contribuir a la transformación de la persona mediante la propia clase/contenido, la investigación social y el trabajo en equipo. Todo ello, a través de la construcción de los conocimientos en un espacio y en unos tiempos reales y vividos, ya que toda realidad debe estar inscrita en el «tiempo» y en el «espacio», como señalaba Immanuel Kant en su *Crítica de la Razón Pura* (1990, 2002).

Para los Investigadores para la paz (*Peace Researchers*), *educar* es construir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la crítica. El acto de educar representa la transgresión pacífica de la cultura dominante (etnocéntrica, jerárquica, en una sociedad «meritocrática»), desde donde, como investigadores nos convertimos en especialistas del pasado, presente y futuro. En definitiva, aprender a pensar críticamente es el soporte para desarrollar capacidades, destrezas y habilidades cognitivas tanto en los educadores como en los educandos. Aprender a pensar crítica y creativamente es objetivo. Enseñar lo pueden hacer muchos, educar muy pocos.

En este artículo se intentará la hibridación de los planteamientos educativos que conectan a la Investigación para la paz (IpP) con la construcción del concepto de la Educación para la paz [neutra] (EpPn) a través del concepto fundador de la paz neutra y paz mundo, sin olvidar la perspectiva creativa y neutra del conflicto (Jiménez, *et al.,* 2019).

La educación no es neutral se suele afirmar en cualquier contexto. Nosotros planteamos que una educación neutral es aquella donde los estudiantes no se ven influenciados por los pensamientos e ideologías del centro educativo o maestro en el que se encuentran matriculados, y dónde se imparten el mismo contenido y reglas de conducta. Plantear la posibilidad de ser lo más neutral posible sería, por ejemplo, enseñar a los estudiantes que sean críticos para que lleguen a sus propias conclusiones.

2. Evolución de las etapas (olas) de la Educación para la paz (EpP) «Neutra» (EpPn)

La evolución histórica de lo que sería propiamente la *Educación para la paz* (EpP) se ha dado en los diferentes momentos histórico-evolutivos de una Educación relacionada con la Investigación para la paz. Según Xesús R. Jares (1999), esta evolución se ha dado en lo que él ha llamado las *Olas de la Educación para la paz*.

La Educación para la paz tiene un amplio, rico y plural legado histórico en el que se han ido conformando las distintas posiciones que con sus diferentes acentuaciones y matices han dado lugar a cuatro grandes olas o fuentes generadoras. De forma sucinta, podemos señalar que la *Primera ola* consta de la evolución que tuvo la Escuela Nueva y el fuerte impacto de su filosofía educativa a nivel mundial en su época y con posterioridad a comienzos del siglo XX; la *Segunda ola* señala la creación de Naciones Unidas y de la Unesco, y del enorme esfuerzo que ésta ha desarrollado para cumplir con sus objetivos fundacionales; la *Tercera ola* elabora el desarrollo de la *Investigación para la paz* (*IpP)* y el fuerte impacto que su evolución tuvo en el desarrollo de la *Educación para la paz*; la *Cuarta ola* observa el legado de la filosofía de la *noviolencia* de Gandhi (para una más amplia comprensión de este recorrido histórico, véase, Jares, 1999, p. 11-92).

Cuando nos referimos a la *Quinta ola* es la aportación de la *Educación para la paz [neutra]* desde el concepto de *Paz neutra* (Jiménez, 2009, 2011 y 2014).

2.1. Olas de la Educación para la paz (EpP)

2.1.1. Primera ola: El Movimiento de la Escuela Nueva

La primera ola corresponde al Movimiento de la Escuela Nueva, fundado por Adolfo Ferrière a principios del siglo XX, quien estableció pedagógicamente en su teoría y en su práctica a la *Educación para la paz*, ya que, como señala Jares:

> A su condición de movimiento transmisor y generador de la tradición humanista renovadora se une, en su génesis, un factor sociopolítico fundamental, como es el estallido y las consecuencias socioeconómicas y morales de la primera guerra mundial (Jares, 2004, p. 11).

El período entre guerras provocó una serie de iniciativas promovidas en contra de la escuela tradicional como consecuencia del fracaso en el entendimiento entre los pueblos y los Estados de Europa, y por contribuir a la militarización de la infancia y de la juventud de forma expresa e indirecta. En estos movimientos alternativos participaron no sólo la Escuela Nueva, sino también organismos internacionales, la sociedad civil, pedagogos, historiadores y pensadores en general, etc., quienes emprendieron una acción crítica en contra de la escuela tradicional, buscando develar la violencia encubierta en sus estructuras, objetivos y metodologías. Si bien es cierto que culpaban a la escuela, al mismo tiempo veían en ella la vía que permitiría erradicar el fantasma de la guerra, ya que las aportaciones de la incipiente Psicología Evolutiva hacían hincapié en que es en las primeras edades cuando se conforma la personalidad del futuro adulto. Como consecuencia de la guerra, la escuela en este período ve «*la necesidad de desarrollar una educación para la comprensión internacional que evite la guerra*» (Jares, 1999), y que, a su vez, fomente el amor a las instituciones internacionales por lo que, en cuanto terminó la I Guerra Mundial en 1918, se dio un fuerte movimiento educativo para evitar una nueva guerra mundial, partiendo de la perspectiva *psicologicista* basada en el carácter innato del instinto luchador por la Paz.

La EpP se configura como un concepto con una triple dimensión, razón por la que la Escuela Nueva propuso una serie de cambios profundos en la estructura escolar: los planes de estudio, en su contenido, en los métodos de enseñanza y en la relación autoridad-sumisión del profesor y el alumno. Todo ello encaminado a evitar que el espíritu de lucha individual se convirtiera en un fenómeno de violencia colectiva. La propuesta educativa fue canalizar ese instinto combativo con actividades no destructivas y socialmente útiles, desde la perspectiva propuesta por Pierre Bovet, unos de los principales ideólogos de la EpP, al considerar tres dimensiones educativas: «*educación moral, educación social y educación religiosa*» (Bovet, 1928, p. 31; cfr.: Jares, 2004, p. 20).

A la perspectiva *psicologicista* se unió el enfoque *psicopedagógico* de John Dewey, que conectó el concepto de Paz con el progreso hacia una sociedad democrática avanzada, pues decía que el papel de la escuela no se debía reducir a, «[...] enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que estimulara la desconfianza y enemistad internacional. El énfasis ha de colocarse en todo lo que une a la gente, en empresas y resultados cooperativos [...]» (Dewey, 1930; cfr.: Jares, 1999, p. 39).

Tras la I Guerra Mundial, el Movimiento de la Escuela Nueva se convirtió en el *Movimiento de Renovación Pedagógica*, que se consolidó en 1921 durante la realización del I Congreso Internacional de Educación celebrado en Francia, con la constitución de la *Liga Internacional de Educación Nueva*. La cual llegó a implantarse en más de veinte países y reunió a los pedagogos más destacados del momento. A partir de ese período, surge una efervescencia educativa, como señala Wallon:

> Pareció entonces que para asegurar al mundo un futuro de paz, nada podía ser más eficaz que el desarrollar en las jóvenes generaciones, por medio de una educación apropiada, el respeto a la persona humana. Así, podrían florecer los sentimientos de solidaridad y de fraternidad humanas, que están en las antípodas de la guerra y de la violencia (Jares, 1999, p. 25).

Esta efervescencia educativa duró hasta los años treinta cuando el ascenso de las ideologías totalitarias (el nazismo y el fascismo), anunció nuevos vientos de guerra, siendo la Guerra Civil Española el preludio que provocó la ruptura del llamado *utopismo pedagógico*. Sin embargo, el legado de la Escuela Nueva fue muy rico en la evolución de la EpP, ya que sus propuestas no sólo fomentaban la comprensión internacional y el amor a las instituciones internacionales en los escolares, sino que de ellas emanaron también proyectos propiamente educativos o instituciones encaminadas a fomentar la EpP en el mundo.

La Escuela Nueva no tuvo un método definido o preciso de enseñanza, ya que cada uno de los pedagogos lo aplicó y adaptó conforme a su experiencia, creencia, medio ambiente, criterio y medios a su alcance, pero principalmente sobre las bases de la *Psicología del Desarrollo* de John Dewey. La Filosofía Educativa y la concepción que la Escuela Nueva tenía sobre la educación una actitud pedagógica de respeto a las necesidades e intereses del niño, quién, conducido con una metodología activa, debería desarrollar su espíritu crítico y de cooperación. Sin embargo, todo se realizaba en función de los intereses, las necesidades y demandas de los educandos conforme a su edad, a su grado de madurez y a su desarrollo evolutivo. Al respecto, Ferriére explicaba que:

> La Escuela Nueva era un organismo con todo lo que esta concepción comportaba de orden y de imprevisto, de precisión en lo universal y de indefinible en lo individual, que partía de la

> inteligencia personal (de los niños y adolescentes) para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto (Ferriére, 1926, p. 6).

La Escuela Nueva consideraba que, para que el aprendizaje fuera auténtico, se debía basar en la actividad productora, observadora e investigadora del niño, de ahí que: el *aprender a ser*; el *aprender a aprender* y el *aprender a hacer* (definido por algunos como: *aprender-haciendo*), fueran consideradas como actividades constructivas de asimilación directa e inmediata de aquello que rodeaba e interesaba al niño. Con ese fin, se eliminaba el divorcio «escuela-vida», a partir del aprendizaje de la realidad circundante y de los intereses del niño, lo que convertía a la escuela en la vida misma de los niños.

Por esta razón, la Escuela Nueva se esforzó en colocar a los educandos en entornos que activaran su creatividad espontánea, personal y fecunda, y que, al mismo tiempo, favorecieran su reflexión y acción. Se suponía que el niño crecía como una pequeña planta, de acuerdo con leyes que le son propias, y, por lo tanto, lo único que verdaderamente poseía es lo asimilado mediante el trabajo personal. El trabajo desarrollado por esta Escuela se caracterizó por su naturalismo, buscando lograr el surgimiento de todo lo bueno de la naturaleza propia del niño conforme a su avance personal, pues consideraba que todo en conjunto lo llevaría a la salud del cuerpo, la armonía del alma y el florecimiento del espíritu. Para esta Escuela, privar al niño del contacto con la realidad era considerado, en palabras de Ferriére: «Un crimen de lesa infancia» (1926, p. 45).

El trabajo de la Escuela Nueva tuvo el ideal de formar no sólo mejores individuos, sino que también aportó a la construcción de un futuro no violento para la humanidad.

2.1.2. Segunda Ola. Creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)

El segundo hito generador de la *Educación para la paz* nace como consecuencia de la II Guerra Mundial. Según Xesús R. Jares (1999), el mundo entró en una nueva fase cargada de conflictos internacionales, la:

> [...] amenaza de una nueva guerra de destrucción total, los problemas derivados de la descolonización y el neocolonialismo, la guerra fría, la carrera de armamentos, el deterioro ambiental, la violación de los derechos humanos, etc. Al mismo tiempo, y en una dirección contraria, a partir de 1945 se intenta promover una política internacional que superase el sistema estado-nación, aunque respetando la historia propia y la diversidad de cada pueblo (Jares, 1999, p. 45).

El primer balance después de la guerra conduce a un esfuerzo internacional por establecer nuevas relaciones políticas basadas en la Paz, la seguridad, la colaboración, el respeto mutuo y la interdependencia. Esto justificaba la razón por la que había que sustituir a *La Sociedad de Naciones* por otros organismos más eficaces que fueran capaces de evitar una nueva guerra. De este modo, nació la *Organización de las Naciones Unidas*.

La ONU fue concebida para desterrar el azote y el terror de la guerra de la faz de la tierra, considerando a la educación clave fundamental para realizarlo. Desde ese momento, se vislumbra que la Paz únicamente se logrará si está basada no sólo en una educación encaminada a establecer la Paz en la mente de las personas, sino que, además, ésta tiene que ir acompañada de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, lo que solamente se obtendrá intensificando las relaciones, el mutuo conocimiento y comprensión entre

los pueblos. La Paz se concibe, ya no como acuerdos políticos, sino como un nuevo estilo de relaciones y de cooperación internacional, sin discriminación de raza, sexo, religión, pueblo o cultura.

Los objetivos de la Organización de las Naciones Unidas, desde su creación, han sido y son, muy definidos:

- Mantener la *Paz* y la seguridad internacionales.
- Desarrollar relaciones de amistad entre las naciones.
- Alcanzar una cooperación internacional en la solución de problemas económicos, sociales, culturales y humanitarios, y
- Fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales (ONU, 1986).

En el preámbulo de creación de la Organización de Naciones Unidas, se lee: «Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la Paz», en 1946. Desde entonces, la ONU ha trabajado arduamente para promover espacios crecientes de Paz en el mundo.

La ONU creó el 26 de noviembre de 1946 la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (Unesco), para brindar una atención especial a los problemas educativos. La Unesco, con sede en París, tiene como meta: poner la educación, la ciencia y la cultura al servicio de la Paz, una labor que realiza a través de conferencias, reuniones internacionales y publicaciones sobre educación para la comprensión internacional.

La EpP, desde la perspectiva de la Unesco, inicialmente se centró en tres aspectos:

- La comprensión internacional y la conciencia supranacional.
- La enseñanza relativa al sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales.
- La enseñanza relativa a los Derechos Humanos.

Con el tiempo, fueron agregadas otras dos funciones:

- La educación para el desarme.
- El estudio y protección del medio ambiente.

Los primeros aspectos han sido integrados por la Unesco en la formulación genérica de educar para la comprensión internacional. Asimismo, fueron ligados en el Artículo 26, párrafo segundo, de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, aprobada el 10 de diciembre de 1948, que en su parte introductoria dice:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Se analiza las primeras tres dimensiones de la EpP, formuladas por la Unesco, a continuación:

a. La educación para la comprensión internacional

La educación para la comprensión internacional fue definida en la Conferencia General de 1947 como objetivo de la organización y como complemento a la preocupación centrada en *la paz y la seguridad*. Para concretar y divulgar esta idea, la Unesco implementó la realización de diversos cursos de formación y reuniones de debate dirigidos especialmente a los profesores. El Primer Curso de Educación para el Desarrollo de la Comprensión

Internacional fue organizado en Francia en 1947, al que le sucedieron otros con el mismo objetivo.

Asimismo, retomó la preocupación de principios de siglo con respecto a los manuales escolares, especialmente los de Historia, por lo que, en su primera reunión de la Conferencia General de 1946, aprobó un programa que indica que la Unesco «*alentará a los Estados Miembros a concluir acuerdos bilaterales o regionales relacionados con los manuales de enseñanza*» (Unesco, 1983a).

En 1950 organizó el Primer Curso Internacional, celebrado en Bruselas para estudiar las vías de mejoramiento de los manuales escolares (Historia). Asimismo, se celebraron otras consultas para la revisión de los manuales de diversas disciplinas. En este momento cobró importancia la preocupación del vicio cultural que contenían las perspectivas en los manuales. En la reunión de 1958, realizada en Tokio, se efectuó una revisión mutua de los valores culturales de Oriente y Occidente, siendo preocupación básica «*el conocimiento mutuo entre los individuos de pueblos distintos y el sentimiento de ciudadanía mundial*» (Jares, 1999, p. 56).

El significado de la *Educación para la comprensión internacional* queda asentado en los siguientes supuestos didácticos:

- Enseñar cómo han vivido y viven los otros pueblos.
- Reconocer la aportación de cada nación al patrimonio común de la humanidad.
- Enseñar cómo un mundo dividido puede llegar a ser cada día más solidario.
- Inculcar el convencimiento de que las naciones han de cooperar en las organizaciones internacionales, y
- Organizar los establecimientos escolares para el aprendizaje de la democracia, la libertad, la igualdad y la fraternidad, mediante la experiencia vivida (Jares, 1999, p. 56-57).

Entre 1968 y 1974, fueron elaborados los instrumentos precisos para normalizar la comprensión internacional, que culminaron con el histórico documento *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, lo que: «marcó un claro punto de cambio y referencia al proporcionar una legitimación inexistente hasta entonces para la educación internacional» (FMANU, 1986, p. 7-11). La educación para la comprensión internacional responde a un enfoque global e interdisciplinar sobre las realidades del mundo contemporáneo, orientada a la comprensión y solución de problemas fundamentales, considerando que:

> La paz, la comprensión y cooperación internacionales, así como los derechos humanos y las libertades fundamentales, tienen que ser aplicadas, y esto debe hacerse dentro del contexto de los problemas de la humanidad (Unesco, 1984).

A partir de la *Recomendación* de 1974, se han desarrollado diversos congresos, reuniones de expertos y varias actividades promovidas por la Unesco, y, en ocasiones, promovidos de manera conjunta con organizaciones no gubernamentales. En particular, los acuerdos de la Conferencia Intergubernamental de 1983, celebrada en París, respaldan el *Plan 1984 – 1989*, el cual se centró en el análisis de conjunto de los temas fundamentales a través de la colaboración entre educación-cultura-ciencia-tecnología. El *Plan* centra a la Paz como un valor supremo de la humanidad, y su objetivo principal el que presupone llevar a cabo

un «*proceso de progreso tendente a construir una sociedad internacional basada en la justicia, la solidaridad y el respeto mutuo entre los pueblos*» (Unesco, 1983b, p. 21).

b. Educación en Derechos Humanos

La Educación en Derechos Humanos se inició formalmente con la proclamación de la *Carta de las Naciones Unidas*, ya que:

Los fundadores de la organización se dieron cuenta de que la violación de los derechos humanos había sido una de las causas de la Segunda Guerra Mundial, y llegaron al convencimiento de que no se conseguiría un mundo pacífico sin una eficaz protección internacional de los derechos humanos (Unesco, 1999; cfr.: Jares, 1999, p. 60).

La aprobación de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, hecha el 10 de diciembre de 1948, debido a su fuerte contenido educativo, impulsó la enseñanza de los Derechos Humanos, no sólo por lo que representa en sí misma, sino también por su vocación pedagógica ya que la ONU intentó hacer de ella un instrumento de trabajo que fuera capaz de provocar una toma de conciencia verdaderamente popular y universal.

La Asamblea recomendó a los gobiernos de los Estados Miembros que manifestaran su fidelidad al artículo 56 de la Carta de las NN.UU. valiéndose de todos los medios a su alcance para publicar solemnemente el texto de la Declaración y, después, para disponer que fuera distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza sin distinción, fundada dicha Carta de las NN.UU. en la condición política de los países y territorios miembros de dicha institución (ONU, 1986, p. 389).

La *Declaración* se vio completada con nuevas recomendaciones. Así en su Quinta Conferencia (1950), en su Sexta Conferencia (1951), y en su Séptima Conferencia (1952), la Unesco generó unas recomendaciones para la enseñanza de los Derechos Humanos en todos los niveles educativos y escuelas profesionales, incluyendo la educación de adultos y los movimientos juveniles.

En la *Recomendación* de 1974 sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, fueron enlazados como un todo, un conjunto que incluía la educación para la comprensión internacional y los Derechos Humanos. La *Recomendación* indica que esta educación debe basarse «*en los fines y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la Unesco y la Declaración Universal de los Derechos Humanos*» (Unesco, 1986, p. 390).

En el marco del cuadragésimo aniversario de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en 1988, la Unesco, a través del Centro de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la Comisión Canadiense para la Unesco, celebró en Montreal un Congreso Internacional sobre la Educación en Derechos Humanos y en Democracia, en donde el propio título del congreso relaciona a los *Derechos Humanos* con la *democracia* y en la *Declaración* final, con los conceptos de *paz* y *desarrollo*.

c. La educación para el desarme

La Unesco celebró en París el Congreso Mundial de Educación para el Desarme, del 9 al 13 de junio de 1979, siendo ésta la primera ocasión en que se examinó la vinculación de la educación con los objetivos del desarme y de la paz. Producto del congreso, surgen las siguientes peticiones a la Unesco:

1. Inclusión de la *Educación para el desarme* como uno de los medios vitales para los objetivos de la Unesco.

2. Que el «uno por mil» de los gastos militares se destine a favor del desarme.
3. Refuerzo de la investigación científico-social acerca del desarme, la paz y las relaciones internacionales.
4. Instalación de una emisora de radio de la Unesco que informe y promueva los objetivos de las Naciones Unidas sobre el desarme, los derechos humanos y el desarrollo (Unesco, 1980; cfr.: Jares, 1999, p. 65-66).

Del 19 al 21 de agosto de 1981, la Unesco realizó una consulta sobre la *Educación para el Desarme*, con miras a elaborar un plan para ser implementado entre 1984 y 1989. La incorporación de la *Educación para el Desarme* se considera uno de los principales componentes de la EpP.

d. El Plan de Escuelas Asociadas (PEA) a la Unesco

En 1953 se crea el *Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco* (PEA-Unesco), el cual nació como una estrategia para favorecer la comprensión internacional y la paz, educar para la vida dentro de la comunidad mundial y unir a los pueblos del mundo por medio de la educación. Esto fue una reacción a las críticas de los expertos que insistían en la necesidad de educar para ser una «comunidad mundial» o, de lo contrario, no se lograrían los objetivos. Según indica el informe, «*A menos que se tomen medidas a fin de educar a la humanidad para una comunidad mundial, será imposible crear una sociedad internacional concebida en el espíritu de la Carta de las Naciones Unidas*» (Unesco, 1988, p. 40-44).

No obstante, el gran interrogante fue: ¿Cómo emprender la enseñanza de la Paz? (Unesco, 1988, p. 21). El Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco (PEA-Unesco) nace de manera experimental en 33 escuelas de quince países, con un programa preestablecido sobre cuatro temas fundamentales. En la actualidad son alrededor de cinco mil escuelas en el mundo las que trabajan conforme a los planteamientos del PEA-Unesco. Los temas a desarrollar e integrar en el currículo durante el transcurso del año escolar son:

- El estudio de los problemas mundiales y el papel del sistema de Naciones Unidas para resolverlos.
- La enseñanza de los Derechos Humanos.
- La enseñanza sobre otros países y otras culturas, considerada como esencial para desarrollar la comprensión internacional de los pueblos en un mundo cada vez más interrelacionado y, por lo tanto, más complejo.
- Estudio y protección del medio ambiente.

Desde 1982, el PEA-Unesco recomienda, desde el punto de vista metodológico, la utilización del método socioafectivo que se fundamenta en la combinación de los elementos afectivos y los intelectuales del proceso de aprendizaje. Las actividades recomendadas son una sistematización de las prácticas utilizadas por la *Escuela Nueva*. A continuación, podemos destacar los principales hitos históricos del desarrollo de la EpP de la Unesco: a) Educación para la Comprensión internacional, 1947; Educación para los Derechos Humanos y Libertades fundamentales, 1974; c) Escuelas asociadas a la Unesco, 1982; d) Educación para la Democracia, paz y desarrollo, 1988; y, e) Educación para el Desarmen, 1989.

2.1.3. Tercera Ola. La Investigación para la paz como nueva disciplina científica

La tercera ola surgió en los años sesenta con el nacimiento de una nueva disciplina científica promovida por el científico social Johan Galtung: la *Investigación sobre la Paz* (IpP) (*Peace Research*). Esta nueva disciplina modificó sustancialmente la concepción que hasta

esos momentos se tenía sobre *los Estudios para la paz y los conflictos,* debido a su fuerte repercusión en el plano conceptual que provocó un proceso de redefinición de conceptos:

> Al revisar y reformular el [...] concepto de paz (y de violencia) (...) y desarrollar la teoría gandhiana del conflicto. En el plano pedagógico, [...] se hace hincapié en recuperar las ideas y planteamientos de Paulo Freire, vinculando a la Educación para la paz un nuevo componente: la educación para el desarrollo (Jares, 2004, p. 23).

Galtung es el fundador del *International Peace Research Institute* (PRIO), establecido en 1959 en Oslo. Consideramos que su persona merece una mención especial por sus aportaciones a este campo de estudio. Logró la acuñación de términos que han hecho avanzar y elevar a la IpP como categoría de ciencia social. A través de su investigación, consiguió definir los conceptos de: paz negativa, violencia estructural y paz positiva, lo cual favoreció la apertura en el mundo de *Centros de Investigación para la Paz,* abocados a estudiar la paz desde un enfoque multidisciplinar, y lo que, al mismo tiempo, inició la divulgación internacional de nuevas investigaciones y publicaciones sobre el tema, porque, gracias a su esfuerzo, las *Ciencias de la Paz*, como él las llama, han avanzado, constituyéndose en cuatro grandes categorías, que son: Teorías de la paz, Teoría del conflicto, Teoría del desarrollo y la Teoría de las civilizaciones (Galtung, 1993, 2003 y 2014).

En 1964 se creó la *International Peace Research Association* (IPRA), «Asociación Internacional de Investigación para la Paz», cuyo fin es coordinar los diferentes estudios que se realizan alrededor del mundo sobre temas de IpP. En 1975, la propia IPRA creó la *Peace Education Commission* (PEC), «Comisión de Educación para la Paz», con el reconocimiento de la Unesco, cuya labor a partir de ese momento ha sido la unidad y mutua interacción que debía existir entre investigación, acción y EpP. Esto implica que se favoreciera la *Educación para la paz* en los años setenta, y ésta empezara a desplegarse como consecuencia del desarrollo de la *IpP* y de las actividades de la IPRA.

Las características de la EpP, desde la Investigación para la Paz (y) que forman parte de la concepción actual, son, según Jares (2004, p. 23-24), las siguientes:

- Concepción del proceso educativo como actividad política.
- Integración de la *EpP*, para ser efectiva, en el proceso global de cambio social.
- Concepción global del mundo.
- Hincapié en los métodos socioafectivos y en la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Enfoque interdisciplinar.
- Búsqueda de la coherencia entre los fines y los medios, y entre la forma de educar y la forma de vivir.
- Relación orgánica entre la investigación, la acción y la *EpP.*
- Orientación hacia la acción.
- Desconfianza, en general, en las posibilidades de la institución escolar.

2.1.4. La Cuarta Ola: El legado de la noviolencia de Gandhi

El punto de partida para esta cuarta ola es el término *noviolencia* (escrito junto y seguido). La pregunta es ¿por qué escribimos el término *noviolencia* como una sola palabra? Este vocablo fue acuñado en 1931 por el pedagogo italiano Aldo Capitini con motivo de una gira que Gandhi realizaba por Europa. Con la unión de ambas expresiones intentó resaltar:

La fuerza y la especificidad de un nuevo concepto. Entendiéndolo no ya dependiente de la violencia, sino siendo mucho más ambicioso: como un esfuerzo y un recorrido de

concienciación para la puesta en práctica de un programa constructivo humanista (López, 2003, p. 89).

a. Sobre el concepto de noviolencia

Relacionamos los distintos conceptos de No violencia, No-violencia y Noviolencia en su correlación con la violencia (directa, estructural y cultural). Asimismo, a continuación, explicamos estos conceptos con más detalle y los resumimos en el Tabla 1:

- «No violencia», como oposición a la violencia directa, es decir, relaciones sin violencia. La «no violencia» puede ser una situación en la que se consigue que dejen de existir formas de violencia directa, generando unas relaciones humanas sin violencia.
- «No-violencia», como oposición a la violencia estructural, es decir, resistencia sin armas y con métodos y técnicas pacíficas a las injusticias sociales derivadas del sistema, de las instituciones, etcétera. La «no-violencia» viene del inglés *non-violence*, un concepto que traslada al lenguaje una realidad social (económica, política y cultural), además de histórica, como por ejemplo la lucha sin armas de Gandhi. Representa, además, una forma de resistencia aparentemente nueva, en la que se renuncia al uso de la violencia para resolver conflictos.
- «Noviolencia», como oposición a la violencia cultural, es decir, hacer una Filosofía y Antropología de/para la paz. La «noviolencia» como una sola palabra es obra de Aldo Capitini, que la concibe al traducir *ahimsa* (acción sin violencia) y *satyagraha* (fuerza de la verdad) gandhiana con ese vocablo. La «noviolencia» no es simplemente la negación de la violencia o una forma de resistencia, sino que incorpora también el desarrollo de una filosofía, de un programa constructivo de tipo social (económico, político y cultural), además, de ético, humanista y espiritual, de las relaciones humanas conflictivas (Filosofía alternativa) (Jiménez, 2009: 141-190). Es decir, más que una práctica es también una forma de pensar (una filosofía de vida) y una manera de luchar contra las «justificaciones» de la violencia cultural, lo que permite avanzar hacia la paz.

Tabla 1. *Diferencias entre no violencia, no-violencia y noviolencia*

No violencia	Oposición a la ***violencia directa***. Relaciones sin violencia.
No-violencia	Oposición a la ***violencia estructural***. Resistencia sin armas.
Noviolencia	Oposición a la ***violencia cultural y simbólica***. Filosofía y Antropología de/para la paz.

Fuente: Elaboración propia.

b. Dimensiones de la noviolencia

La noviolencia, vista como una cosmovisión del mundo y como una filosofía política, presenta una serie de dimensiones que vamos a definir a continuación (López, 2006).

- La noviolencia es un método de *intervención en conflictos*, un conjunto de procedimientos y técnicas que permiten gestionar, transformar o, incluso, resolver y transcender ciertos conflictos.

- La noviolencia también es un método de *lucha no armada* y no cruenta contra las injusticias, contra la opresión y contra las diversas formas de violencia.
- La noviolencia tiene una *dimensión política* (teórico-práctica) y maneja un concepto de poder que amplía lo público más allá del Estado y reconoce el poder que se encuentra en cada uno de los/las ciudadanos/as para realizar acciones políticas y establecer nuevas relaciones de convivencia.
- La noviolencia es *un viaje de introspección personal*, que implica encontrar un sentido íntimo y profundo a la vida con base en lo que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos, mediante el auto-conocimiento.
- La noviolencia es una *cosmovisión del ser humano* y de la naturaleza, que plantea una concepción del aquel como abierto a los cambios y a las transformaciones, imperfecto, con conciencia moral, con capacidad para vertebrar su racionalidad y sensibilidad. Una filosofía basada en la libertad y dignidad humanas y en la creencia de que el amor es lo que mueve al mundo y que se plasma en múltiples maneras de cooperación y filantropía. Una cosmovisión cuya doctrina ética incluye a todos los seres sensibles.
- La noviolencia responde a la violencia deslegitimando, denunciando y criticando el uso de la violencia, advirtiendo de sus consecuencias y del daño irreversible que puede producir, y autoexcluyéndose de usarla.

3. Quinta Ola: Educación para la paz [neutra]

Llegar a una EpPn como una Quinta Ola en la educación, constituye una forma de trabajar las cuatro generaciones de paces de forma transversal. Esta ola se aborda desde las nuevas palabras que constituyen los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), en total 17 objetivos, y que serán las palabras e ideas que intentan reducir esa Paz vulnerable cuando sabemos que hoy la violencia ha superado a los conflictos y se constituye en un ejercicio de *Paz vulnerable* (eliminar las vulnerabilidades de la sociedad y naturaleza), de *Paz sostenible* (en especial referido a la naturaleza tan maltratada por el ser humano) y de *Paz resiliente,* que desarrolla capacidades de superación del ser humano (Jiménez, 2016a).

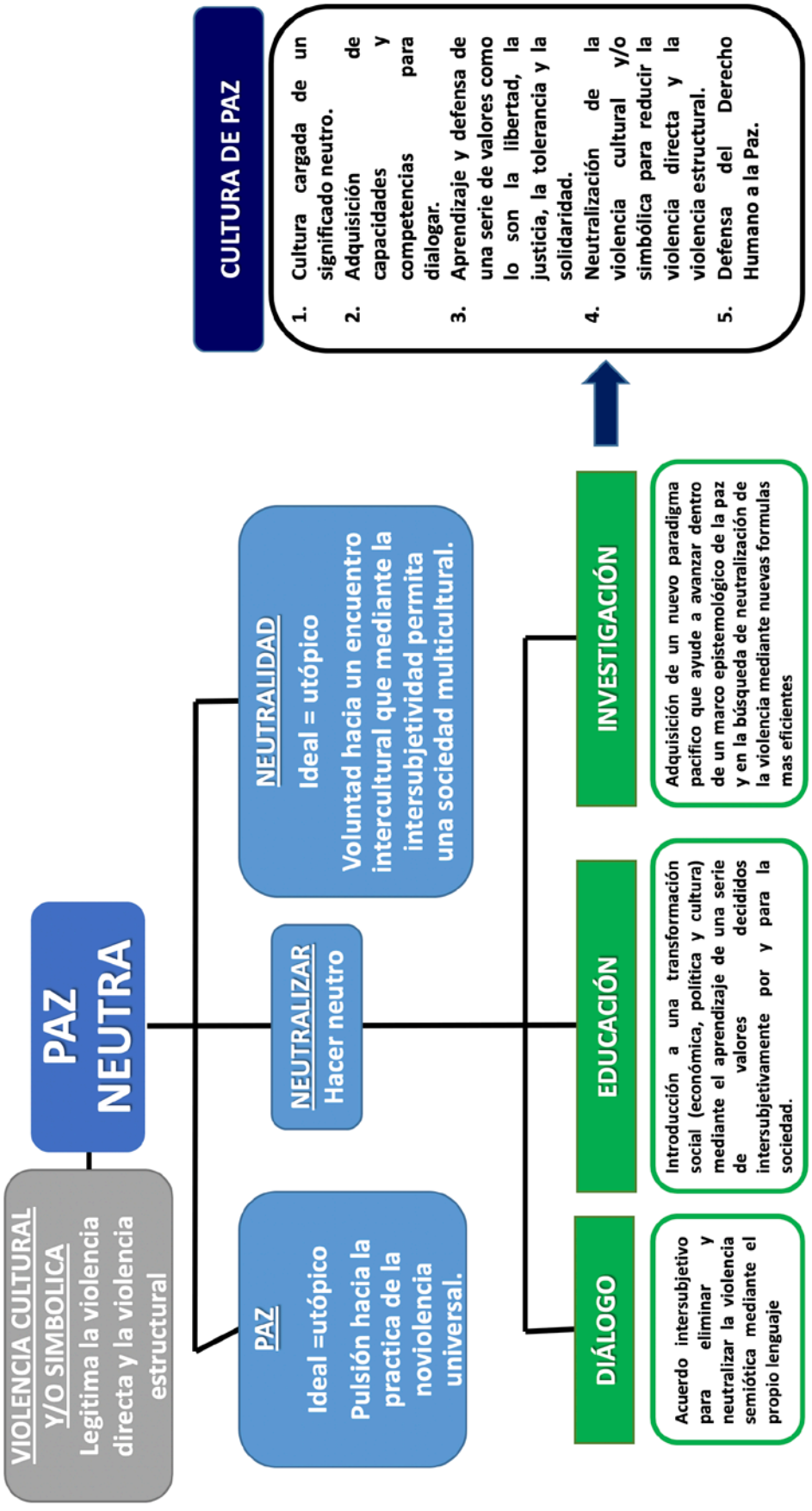
3.1. Educación y Paz neutra

El concepto de Paz neutra constituye un esfuerzo por neutralizar la violencia cultural y/o simbólica, y, además, representa un avance lógico en la IpP, ya que incorpora y consolida los conceptos de Paz positiva y Paz negativa. Se suele afirmar que la Paz es positiva y negativa. Sin embargo, se puede avalar que la paz también puede ser neutra. Este concepto constituye una oportunidad que viene justificada por:

- *Primero,* la ausencia de una terminología específica en el lenguaje de la IpP. Es la evolución en las distintas etapas que conforman los *Estudios para la paz* y el vínculo que ayuda a unir el concepto de hacer las paces (por ejemplo, paz negativa, positiva y neutra).
- *Segundo*, la necesidad de hacer frente a un nuevo tipo de violencia, reconocida y definida por Johan Galtung (2003), como es el concepto de violencia cultural.

En el mapa conceptual, Figura 1, se visualizan los elementos que interactúan dentro de la categoría de Paz neutra:

Figura 1. *Hacia una Paz neutra: sus implicaciones*



Fuente: Adaptado de Jiménez, 2014.

El mapa conceptual de la Paz neutra cuenta con los siguientes supuestos:

- *Primero*, no debe olvidarse que la paz y su neutralidad completa es un anhelo utópico, es el deseo que tenemos de vivir en total armonía desde un mundo interior (Paz interior) y exterior (Paz social). La Paz podemos considerarla como un estado puro de conciencia donde los egos y las vanidades son neutralizadas, es decir, donde podemos estar en un estado consciente de la espiritualidad.
- *Segundo,* incide en la violencia cultural, la cual debemos trabajar para eliminarla. La Paz neutra busca en la neutralidad las formas de eliminar la violencia cultural y/o simbólica y la utiliza como un instrumento para crear paz/destruir violencia, de forma que abre el camino para la *Paz intercultural* (Jiménez, 2016b).
- *Tercero*, implica desarrollar y trabajar por el diálogo, la educación y la investigación. La Educación neutral para la Paz busca educar desde la crítica que activa el «yo» en comportamientos empáticos, tolerantes, diversos y solidarios. Es decir, el diálogo como herramienta pacífica y la educación como «medio para la acción». Este triángulo: diálogo, educación e investigación, ayuda a crear, gracias a una educación «problematizadora» que usa, como instrumento principal del diálogo, una comunidad de aprendizaje cuya finalidad es «crear cultura juntos» y generar un «aprendizaje significativo».
- *Por último*, la *cultura neutra*, que nos ayuda a eliminar conflictos y violencias en las sociedades complejas que nos ha tocado vivir. Su importancia radica en buscar mecanismos en los cuales la convivencia sea un instrumento para equiparar la importancia brindada a cada cultura de la sociedad y por esta vía neutralizar el racismo, el sexismo, la discriminación, y otros medios violentos de exclusión social. Al final, la Cultura de paz constituirá el instrumento más dinámico a la hora de eliminar las distintas formas de violencia.

Según se presenta en la Tabla 2, las paces han sido ideadas para afrontar la violencia y sus diversas manifestaciones. La primera generación de las paces, corresponde a los escritos de diversos investigadores para la Paz durante los años 1979-1996, que nombran a la Paz como positiva, negativa y neutra. La segunda generación, corresponde al año 2000, con el avance de los conceptos relacionados al medioambiente y al bienestar de la vida interior de los humanos a través de la Paz social, Paz ecológica/Paz gaia y Paz interior. La tercera generación de paces, está marcada en el año 2004 y con el reconocimiento de la culturalización en la sociedad, el cual se evidencia por el avance de los conceptos de la Paz multi, inter y transcultural. La más reciente generación de las paces inicia en el año 2016, con la introducción de los conceptos de Paz vulnerable, sostenible y resiliente, con una directa vinculación al medio ambiente.

Tabla 2. *Cartografía de paces*

Tipos de violencias	**Generaciones de paces**			
	1ª	**2ª**	**3ª**	**4ª**
Violencia Directa (física, psicológica, etc.)	Paz Negativa	Paz Social	Paz Multicultural	Paz Vulnerable
Violencia Estructural (Desde instituciones)	Paz Positiva	Paz Gaia Paz Ecológica	Paz Intercultural	Paz Sostenible
Violencia Cultural (ideologías, medios de comunicación, etc.) Violencia Simbólica (cultura dominante)	Paz Neutra	Paz Interna	Paz Transcultural	Paz Resiliente

Fuente: Jiménez, 2016b, p. 19.

Llegar a una EpPn como una Quinta Ola en la educación, constituye una forma de trabajar las cuatro generaciones de paces de forma transversal. Nosotros trabajamos con las nuevas palabras que constituyen los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), en total 17 objetivos, y que serán las palabras e ideas que intentan reducir esa Paz vulnerable cuando sabemos que hoy la violencia ha superado a los conflictos y se constituye en un ejercicio de *Paz vulnerable* (eliminar las vulnerabilidades de la sociedad y naturaleza), de *Paz sostenible* (en especial referido a la naturaleza tan maltratada por el ser humano) y de *Paz resiliente,* que desarrolla capacidades de superación del ser humano (Jiménez, 2016a).

Lo anterior es recuento y análisis de los últimos treinta años de la evolución sobre la IpP y que construye un nuevo paradigma de paces para enfrentar las nuevas formas de violencia (Jiménez, 2012, 2018a y 2019b). Actualmente, desde los *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, la investigación especializada avanza en nuevos conceptos de Paz que nos ayudarán a comprender mejor los problemas y conflictos que pueden acaecer en los próximos años (Jiménez, 2018b). Lo que sí se conoce es que los principales conflictos para el ser humano estarán unidos a tres palabras: *vulnerabilidad*, *sostenibilidad* y *resiliencia*. Por ello, y para poder referirnos a los nuevos términos dentro de los Estudios para la paz, como pone de manifiesto la *Cartografía de las Paces*, estos nuevos conceptos de Paz serán los siguientes en marcar un proceso en continua transformación. La diversidad de las paces representa una forma de enfrentar el pensamiento complejo, como lo plantea Edgar Morín. El pensamiento complejo no significa que sea imposible en el intento de comprender esa realidad, aunque sea infinita y compleja. Por el contrario, la complejidad vislumbra un nuevo paradigma, un camino para abordar el conocimiento de las paces.

Una EpPn nos indica, con esa preposición «para», el origen y destino entre las categorías de «Educación» con la «Paz» y nos pone de manifiesto que la acción educativa es imprescindible para construir una «Cultura de paz». La EpPn es la forma de enseñar y aprender que sea pacífica en sí misma, pues no debe haber contradicciones entre el fin, que son los valores de la Paz y los medios para conseguir dichos fines. Esta se alcanza incluyendo contenidos conceptuales de la Cultura de paz, y con una forma que no neutraliza la *violencia oculta*, es decir, que en los elementos básicos del currículo (objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación y relaciones sociales) estén presentes los valores de la Paz y, de esa forma, se contrarresten los elementos de la violencia. El proceso educativo debe eliminar la violencia (Jiménez, 2012 y 2019b) que se esconde sobre todo en la vida organizativa de los centros educativos.

La *violencia oculta* se manifiesta como *violencia estructural* en los estilos de los docentes rutinarios y poco participativos, en la falta de comunicación multilateral entre los distintos miembros de la comunidad educativa, en la resistencia ante los cambios innovadores, en los modos corporativos de funcionamiento, en los modelos de evaluación poco formativos, en la reproducción de la jerarquía social, en el ambiente competitivo e individualista del aprendizaje, en las metodologías poco participativas, en la gestión burocrática y poco democrática, etc. La violencia estructural se manifiesta en muchos aprendizajes implícitos.

La *violencia cultural* se hace visible en el poder que detecta un grupo social para imponer una definición del mundo mediante la interiorización de la cultura dominante, de sus categorías perceptivas y de la apreciación de la realidad, apareciendo como natural y legítima, y disimulando las relaciones de fuerza (violencia) que se esconden tras esas significaciones. El etnocentrismo y el sexismo son aspectos de la violencia cultural.

3.2. Objetivos que no debe olvidar la escuela

- *Conciencia de los sistemas, pensar en forma sistémica*. Tenemos que recuperar una forma de pensar holísticamente que, además, puede ser sistémica y a la vez utópica con la complejidad que supone entender todas las piezas del sistema.
- *Conciencia de la perspectiva, visión del mundo y capacidad para aceptar otras perspectivas*. Es pensar que no estamos solos y que nuestra interrelación se produce con el otro. No ser consciente de esto implica que los individualismos constituyen nuestra forma de pensar y actuar. Tenemos que realizar un esfuerzo por conectarnos con los otros, con el mundo, de forma consciente.
- *Conciencia de la salud del Planeta. Reflexión* sobre conceptos como justicia, derechos humanos y responsabilidades. El planeta Tierra constituye un referente en nuestra forma de construir la realidad. Sin la Tierra no es posible pensar en futuros deseables, ya que el contexto le da al hecho su verdadera dimensión. No hay hechos sin contexto.
- *Conciencia de la participación y la preparación*. Desarrollar las habilidades sociales y políticas necesarias para llegar a la toma de decisiones democráticas que nos ayuden a construir un mundo más habitable. Como señala Paulo Freire:

  > [...] los sueños son proyectos por los que se lucha. Su realización no se verifica con facilidad, sin obstáculos. Por el contrario, supone avances, retrocesos, marchas a veces retrasadas. Supone lucha. En realidad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contrasueños (Freire, 2001, p. 65).

- *Valoración del proceso.* Todo proceso constituye un camino que nos puede llegar a conseguir fines. Sería bueno realizar desde una perspectiva procesual nuestra forma de construir nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3. EpPn: Propuestas y actividades

a. EpPn: Propuestas

Planteamos las siguientes propuestas de trabajo:

- Promoción del desarrollo integral y valioso de los potenciales humanos en la forma y los contenidos del currículo.
- Participación de los padres encargados y colaboradores del alumnado.
- El centro escolar debe ser el lugar de desarrollo personal y profesional del profesorado como comunidad moral y de conocimiento.
- La cultura institucional del sistema educativo debe ser cooperativa y democrática.

b. EpPn: Actividades

Pensamos que se deben enfocar las actividades desde tres contextos, cada uno más amplio que el anterior y que mantienen una estrecha relación. Igualmente, debe establecer una norma básica: *Toda actividad debe surgir no como un añadido desde fuera de los procesos educativos, sino ligada íntimamente a los procesos educativos en los centros escolares, sentidas como necesarias al desarrollo curricular y educativo*. Los contextos de actuación deben ser: *el currículum, el centro escolar y otros contextos institucionales y sociales* (Jiménez, 2009, 2017, 2018c y 2019a; Del Pozo, 2018a y 2018b; Sánchez, 2018 y Barrientos, 2016 y 2017).

4. A modo de reflexión final

Desde que tomamos conciencia de las cosas y el mundo que nos rodea, vivimos con la necesidad de ilusionarnos con pequeñas o grandes metas que, tanto en el ámbito individual, grupal o colectivo, nos proponemos alcanzar. Pensamos en la paz como la esperanza que todo ser humano anhela, sin saber que dichas esperanzas están cruzadas por diferentes variables–ideológicas, culturales, personales, administrativas, políticas, etc.–, entre las que también inciden sustancialmente las acciones y actividades humanas en la evolución de estas cinco olas que cartografían cómo ha evolucionado la Educación para la paz, hoy neutra, en el último siglo.

- *Primero*, se ha llegado a la conclusión de que en una EpPn no se puede obviar la evidencia de que los procesos educativos comienzan, inexorablemente, en los diferentes contextos sociales en los que comenzamos a vivir –familia, primeros años de escolaridad, grupo de iguales, ambiente y contexto social, etc.–. En consecuencia, este tipo de educación construye y se modela dialécticamente desde los diferentes contextos sociales en los que vivimos. En este sentido, hay que aludir al potentísimo discurso ideológico del Estado, del conservadurismo, de las redes mediáticas y de la tecnología que pretende convencer al público de que la Paz ha llegado a su fin. El discurso posmoderno neoliberal nos invita a la resignación, a vivir el presente sin posibilidad de cambio. Y para ello, el fomento de la desesperanza es uno de sus objetivos fundamentales, en tanto en cuando es una cualidad que inhibe la acción y desmotiva cualquier tipo de iniciativa.
- *Segundo,* en las distintas olas de la Educación para la paz (para nosotros, neutra), se plantea que en la década de los noventa parecía que todas las propuestas educativas transformadoras debían dejar paso a discursos más «técnicos», más centrados en los ajustes de la «calidad» y menos en las prácticas renovadoras y progresistas. En este sentido, es importante comprender que una EpPn se construye con dos realidades presentes en la vida y muy directamente ligadas a ella. Una *son sus extremos: negativo y positivo*; y la otra es *la capacidad de ser resiliente,* que se nos presenta como neutra.

    a. *La primera está ligada a aspectos de Paz positiva y Paz negativa*, siendo una metáfora, por ejemplo, de dos caras de una misma moneda, sin ser conscientes de la importancia del valor propio de la moneda. La preocupación yace en las dos caras, considerando solo dos opciones o respuestas: positivas o negativas, cuando verdaderamente existe un mundo neutral que permite «ver al otro» y tener una experiencia de inclusión, y no de exclusión. Esta posibilidad es una realidad que no se debe olvidar, ya que se peligra entrar en un mundo de dialécticas.
    b. *La segunda es recuperar la capacidad de lucha*, de *Paz resiliente* (Jiménez, 2016b) desde una Educación neutral. La valoración positiva o negativa que se haga del conflicto va a dictaminar la forma en cómo se afrontan las crisis, conflictos y situaciones de violencia (directa, estructural, cultural/simbólica e híbrida) (Jiménez, 2019b).

La historia evidencia de que, sin lucha activa, no hay Educación para la paz, y por ende no hay Paz. Trabajar desde el concepto de Paz neutra requiere el compromiso de la lucha, así como ésta se mantiene en buena medida por aquélla. Valores como la empatía, la tolerancia, la diversidad y especialmente la solidaridad, constituyen un esfuerzo por

reconstruir una forma de aprender que incluye ser crítico y criticar lo existente y crear consciencia de paz. Es esencial visualizar la educación ampliamente, particularmente cuando educar implica aprender a criticar y, sin esa crítica, no se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma se apuesta por un reconocimiento de las múltiples identidades que pueden conformar la identidad del ser humano en un triángulo donde se intersectan la educación, los valores y la paz.

- *Tercero*, la EpPn es un reto irrenunciable en estos tiempos difíciles que estamos viviendo. Es una apuesta educativa y social (económica, política y cultural) que nos convierte en Trabajadores de la Paz neutra. Neutralicemos todas las formas de violencia para construir un mundo de futuro.

En ocasiones que he impartido el curso de Antropología de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación, una estudiante concluyó lo siguiente:

> Pienso que vivimos en un mundo complejo, con relaciones sociales complejas, donde se mezcla el egoísmo, la violencia, el rencor,... y es necesario encontrar a personas tolerantes que sepan colocar cada cosa en su sitio, atendiendo a la integridad de todos los individuos. Me ha encantado la ironía que se le puede poner a las contradicciones que los propios seres humanos generamos, me ha gustado, la forma tan sencilla en la que se nos han presentado los temas tan transcendentales y me ha entusiasmado especialmente la cercanía y las ganas de conocer otras culturas. Gracias por hacernos llegar a reflexionar,... (Mujer, Alumna, Antropología de la educación, 2012).

El reto de la educación actual suscita un lema que recoje el concepto que no estamos ni con uno ni con otro, siempre neutrales, como forma de resistencia. *¿Por qué la educación?* Se entiende que son los modos de cómo se enseña, y no enseñar y aprender a criticar. Hoy se nos presenta todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter de mito, magia y religión que se le da a la crítica (hay que usar determinadas palabras, hay que citar a determinados autores, etc.), sea relevante o no al pensamiento. Esta forma de enseñar no beneficia al estudiante que será el futuro profesional en la sociedad.

En general, es el ambiente autoritario, tan propio de las universidades y de las escuelas, lo que no me gusta. Del que me siento desvinculado. Pensar que los genios creativos, son uno de los tópicos que han confirmado la psicología experimental. Se considera que las mentes más creativas pertenecen casi siempre a individuos autónomos e inconformistas con ciertas alergias a aceptar acríticamente el conocimiento recibido que todos sus colegas y compañeros dan por hecho. Los genios suelen ser inteligentes, pero también se necesita la creatividad. Hay que procurar un equilibrio entre la razón y la intuición, la percepción consciente y la imaginación onírica, lo abstracto y lo concreto, en última instancia trabajar para transformar y neutralizar conflictos desde una paz neutra.

Una Educación para la paz neutra (EpPn):

> [...] busca educar desde la crítica que actúa el 'yo' en comportamientos empáticos, tolerantes y solidarios. [Promover] El diálogo como herramienta pacífica y la educación como 'herramienta de campo de acción'. [...] Debe tomar como objetivo, un fin, donde la llave será la educación o una pedagogía de la paz, en la cual la libertad y la capacidad crítica sean los ejes transversales para llegar a construir un futuro mejor (Jiménez, 2018d, p. 24).

- *Por último*, Educar para la paz neutra es un reto irrenunciable en estos tiempos difíciles en los que vivimos. Es una forma de educar que toma partido por la igualdad,

la justicia, la solidaridad, la dignidad de los seres vivos, etc. Por todo ello, el futuro, cómo ser humano, es lo que me preocupa y ocupa. Por eso, una Educación para la paz neutra debe trazar un camino y seguirlo en esta Quinta Ola de la educación. Pero como afirmaba Platón en sus Diálogos: «No hay ningún tiempo favorable para el que no sabe a dónde va». Cómo señala Rafael Rodríguez, la amplitud cultural, la neutralidad académica y un nuevo rigor de la evaluación de los centros educativos deben conducir a la recuperación de los contenidos en nuestro sistema educativo. Todo es irrelevante, son los contendidos, los que nos dan autoridad moral y ética a la hora de abrir la boca.

5. Referencias bibliográficas

Barrientos Soto, Andrea (2016) Alternative Education and the Development or Resilience in Youth Who Have Abandoned School in Puerto Rico, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 9(2), pp. 223-243.

Barrientos Soto, Andrea (2017) Educación Alternativa y el perfil de sus docentes: un estudio sobre la percepción del papel del docente en la escuela alternativa, *Revista de Cultura de paz*, Vol. 1, pp. 127-143.

Bovet, Pierre (1928) *La Psicología y la educación para la paz,* Madrid, La lectura.

Del Pozo Serrano, Francisco José (Comp.) (2018a) *Educación para la paz. Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades*, Madrid, Dykinson.

Del Pozo Serrano, Francisco José; Gómez Sobrino, Yinays Vanessa; Trejos Rosero, Luis Fernándo y Tejeda García, Darwin Jovany (2018b) Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades, *Revista de Cultura de paz*, Ene-Dic, Vol. 2, pp. 85-108.

Dewey, John (1930) *Pedagogía y Filosofía*, Madrid, Fco. Beltrán.

Ferriére, Adolfo (1926) *La educación autónoma*, Madrid, Fco. Beltrán.

Freire, Paulo (2001) *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.

Galtung, Johan (1993) Los fundamentos de los estudios sobre la paz. En Rubio, Ana (Ed.). *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 15-45.

Galtung, Johan (2003) *Paz por medios pacíficos,* Bilbao, Bakeaz.

Galtung, Johan (2014) La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto, *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 9-18. Recuperado de http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1565

Kant, Immanuel (1990) *La crítica de la razón pura de Kant,* Madrid, Alianza Editorial.

Kant, Immanuel (2002) *Sobre la Paz Perpetua*, Madrid, Tecnos.

Jares, Xesús R. (1999) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica,* Madrid, Popular.

Jares, Xesús R. (2004) *Educar para la paz en tiempos difíciles,* Bilbao, Bakeaz.

Jiménez Bautista, Francisco (2009) *Saber pacífico: la paz neutra,* Loja, Ecuador, UTPLoja.

Jiménez Bautista, Francisco (2011) *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz*, Madrid, Dykinson.

Jiménez-Bautista, Francisco (2012) Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 58, enero-abril, pp. 13-52. En línea: https://www.researchgate.net/publication/262469746_Conocer_para_comprender_la_violencia_origen_causas_y_realidad

Jiménez Bautista, Francisco (2014) Paz neutra: Una ilustración del concepto, *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 19-52.
Jiménez Bautista, Francisco (2016a) *Antropología ecológica*, Madrid, Dykinson.
Jiménez Bautista, Francisco (2016b) Paz intercultural: Europa, buscando su identidad, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 9(1), pp. 13-42. Recuperado de http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/4903
Jiménez Bautista, Francisco (2017) Educación para la Paz neutra, *Revista Científico-Pedagógica Kuaapy Ayvu*, Año 8, nº 8, pp. 13-39.
Jiménez Bautista, Francisco (2018a) Violencia Híbrida: una ilustración del concepto para el caso de Colombia*, Revista de Cultura de paz* , Vol. 2, pp. 295-321.
Jiménez Bautista, Francisco (2018b) Pensar el Conflicto. Lecturas de Georg Simmel para una Paz Neutra, *Scienza e Pace*, Vol. IX(1), pp. 255-278.
Jiménez Bautista, Francisco (2018c) Paz y paces: Educación para la paz neutra, en Del Pozo Serrano, Francisco José (Comp.) Educación para la paz. Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades, Madrid, Dykinson, pp- 15-40.
Jiménez Bautista, Francisco (2018d) Cartografía de paces y Cultura de paz, en Gómez Collado, Martha Esthela [Coord.] *Temas actuales para la promoción de la Cultura de paz, el estudio de los conflictos y el desarrollo*, UAEM, Toluca, pp. 13-34.
Jiménez Bautista, Francisco (2019a) Una Educación social que busca una cultura de paz, *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa,* Núm. 72, pp. 13-34.
Jiménez Bautista, Francisco (2019b) Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida, *Revista de Cultura de paz*, Vol. 3, pp. 9-51.
Jiménez Bautista, Francisco; Beltrán Zambrano, Roberto y Moreiras Aguirre, Diana Gabriela (2019) *Gestión de conflictos*, Madrid, Dykinson.
López Martínez, Mario (2003) Noviolencia, política y ética, en Martínez Hincapié, Carlos *et al.*, (eds.) *El poder de la fragilidad. Experiencias en la senda de la noviolencia*, Bogotá, Kimpres, pp. 95-131.
López Martínez, Mario (2006) *Política sin violencia. La noviolencia como humanización de la política,* Bogotá, UNIMINUTO/Movimiento Ciudadano por la Noviolencia.
Monclús, Antonio (1987) *Educación para la paz,* Madrid, Cruz Roja Española.
Naciones Unidas (1986) *Actividades de Naciones Unidas en materia de Derechos Humanos,* Nueva York.
Pontara, Giuliano (2004) Gandhismo, en López Martínez, Mario (Dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos,* Granada, Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía, pp. 493-498. Disponible en: https://www.academia.edu/7075436/Enciclopedia_de_Paz_y_Conflictos
Rodríguez, Rafael (1999) *La enseñanza neutral*, Madrid, Grupo Unisón Producciones.
Sánchez Cardona, Mariela Inés (2018) La escuela sociocultural de la paz pedagógica en Colombia, *Revista de Cultura de paz*, Vol. 2, pp. 109-124.
Unesco (1969) *Algunas sugestiones sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos,* París, Francia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132684
Unesco (1980) *Educación para el desarme. Congreso Mundial de Educación para el Desarme, I Informe y Documento Final*, París, Francia.

Unesco (1983a) *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme,* París, Francia.

Unesco (1983b) *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, París, Francia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063388_spa

Unesco (1984) *International Congress for the Thirteenth Anniversary of the Associated Schools Project Final Report*. Congreso realizado del 12 al 16 de septiembre de 1983, Sofía, Bulgaria. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_1d9c6ca6-f6f0-415d-a56f-a0324677d362?_=056192engb.pdf

Unesco (1988) *Sí, ¡juntos podemos! Clubes Unesco y Plan de Escuelas Asociadas de la Unesco*, París, Francia.

Proceso Editorial • Editorial Proccess Info

Recibido: 08/08/2019 Aceptado: 15/11/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Jiménez Bautista, Francisco (2019) Educación neutral y Educación para la Paz neutra, *Revista de Cultura de Paz,* Vol. 3, pp. 367-387.

Sobre el autor • About the Author

Francisco Jiménez Bautista, Maestro, Geógrafo y Antropólogo, Diplomado en Ciencias Humanas y Licenciado en Filosofía y Letras (sección Geografía e Historia) por la Universidad de Granada; Doctor en Humanidades por la Universidad de Almería. Profesor Titular de Antropología Social, Investigador del Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos y Secretario del Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, España. Sus líneas de investigación son: Teoría e historia de la paz y los conflictos; Antropología urbana y exclusión social; y, Conflictos culturales, migraciones y racismo. Entre sus múltiples artículos y libros destacan: *Juventud y Racismo. Actitudes y comportamiento en Granada* (1997); *Las gentes del área metropolitana de Granada. Relaciones, percepciones y conflictos* (2004); *Las migraciones de retorno en Andalucía* (2005); *Hablemos de paz* (2007); *Saber pacífico: la paz neutra* (2009); *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz* (2011); *Antropología ecológica* (2016); *Gestión de conflictos* (2019).

Código Orcid: 0000-0001-8827-2913

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Bautista4/research

www.jimenezbautista.es

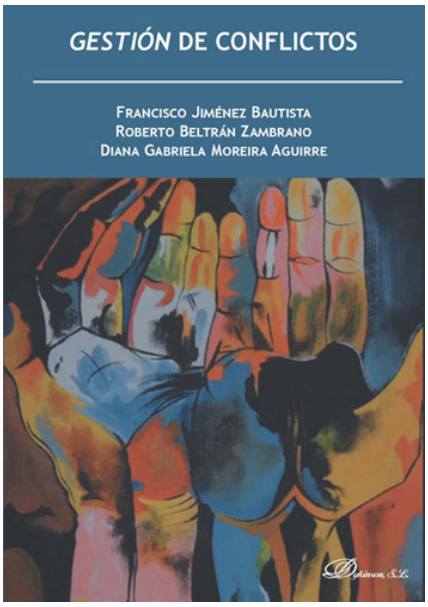
http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Gestión de Conflictos

Dalila Silva Mello
Doutora em Ciências-Programa Multidisciplinar
de Meio Ambiente, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
dalilasmello@gmail.com

En reseña de / A review of

Jiménez Bautista, Francisco; Beltrán Zambrano, Roberto; Moreira Aguirre, Diana Gabriela (2019) *Gestión de Conflictos*, Madrid, Dykinson.



En este libro los autores tienen como objeto explicar lo que es un conflicto, que técnicas podemos utilizar para transformarlo, y desarrollar un método que nos pueda ayudar a enfrentar los conflictos como es el *Método Transcend* (Galtung, 2000). Al plantear, resolver y vincular los conocimientos y las prácticas para la construcción de paz, destacan la importancia de tener claro a qué nivel de escala será realizado dicho análisis: micro, meso, macro o mega, para que, a partir de las diferentes perspectivas y enfoques procedentes de los *Estudios para la paz*, no se olviden de la interconexión entre todos los temas, que deben ser tratados de forma transversal. Destaco como particularmente importante que este trabajo haya traído a los Estudios de los conflictos socio ambientales una nueva posibilidad, de ir un paso por delante de la identificación y caracterización de los conflictos a partir del análisis crítico, que se desarrolló mucho en Latinoamérica en los últimos años. Porque al proponer la metodología que viene de los *Estudios de la paz*, el *Método Transcend*, como una oportunidad promisora de investigación participante, puede contribuir a la superación de los conflictos socio ambientales por medios pacíficos.

En el primer capítulo, Jiménez Bautista que es profesor *Estudios de la paz* de la Universidad de Granada, España, presenta distintas definiciones de conflicto que son importantes para configurar un modelo metodológico que ayude a establecer una aproximación a la teoría de conflictos, para que el camino hacia la paz, pueda ser encontrado por el axioma: *transformar conflictos para buscar la paz* (Jiménez, 2011). Primero plantea, lo que es un conflicto, después nos racionaliza la importancia que tiene la paz y la guerra, y al final interactúa con el perdón y la reconciliación en la perspectiva de la sociología del antagonismo (Simmel, 2010). Señala que hay que agrupar las causas esenciales de los conflictos a la hora de definirlos, y que los conflictos están en distintos grados asociados a situaciones en las que surge un problema con el poder, el elemento básico del conflicto. Entendiendo el concepto de poder como potencial para conseguir objetivos específicos, para superar las resistencias de otra parte, o con objetivo único de conseguir poder (Foucault, 1979).

En el capítulo segundo, Jiménez pretende diferenciar metodología y técnica, explicitando lo que se entiende por metodología, que en cualquier investigación, es la estrategia que se diseña para producir información que permitirá responder a las preguntas que plantean los objetivos de investigación, es decir, es la articulación de las técnicas que se aplican sobre el caso de estudio, lo empírico. En este caso, el *Método Transcend*. Presenta las

principales técnicas de gestión de conflictos que comúnmente se utilizan y son analizadas en el libro. En este caso, la producción de información, negociación, mediación, arbitraje, conciliación, entre otras, que fueran diseñadas para influenciar en el transcurso o desenlace de un conflicto.

De igual modo, afirma que se hará hincapié en la transformación pacífica de conflictos por ser la metodología más acertada para el manejo constructivo y positivo de las tensiones que originan los conflictos y para la construcción de una Cultura de paz. En este capítulo también se presentan las terminologías en Teoría de conflictos más utilizadas y como ellas han evolucionado en el último siglo.

En el capítulo tercero, se hace referencia a la Teoría de Conflictos de Johan Galtung y se presenta el *Método Transcend*, sus principios y características básicas. Intenta construir desde un estudio, análisis y diagnóstico de un caso concreto: Colombia, que se inicia con el contexto histórico, identifica su estructura, actores y presenta una especial énfasis en el comportamiento y percepción de la comunidad internacional.

El capítulo cuarto, Jiménez plantea y desarrolla la evolución de la paz y la violencia, su relación entre los *Estudios de la violencia* y la idea de paz en la evolución humana y como los *Estudios para la paz* evolucionaran a lo largo del siglo XX y XXI sistematizando y construyendo una Cartografía de paces. Dicha Cartografía consta de cuatro etapas: *Paz negativa*, son los estudios científicos para la guerra, antes de 1959; *Paz positiva*, desarmen, refugiados y cooperación al desarrollo, desde 1959 hasta 1989; *Paz neutra*, nuevas culturas, cosmovisiones y nuevos mundos, de 1990 hasta 2007; y, *Paz híbrida*, vuelven las violencias híbridas con nuevas guerras híbridas desde 2008, apostando por el referente universal denominados Derechos Humanos, que considera un avance fundamental en la evolución del ser humano. Sin embargo, afirma que hemos de ser consecuentes con nuestra ética, que no podemos ser tan hipócritas como para apostar por unos derechos universales, promulgarlos desde Occidente y luego ser permisivos con el atropello y el pisoteo a nivel internacional.

En los dos últimos capítulos, dos profesores de la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador, Roberto Beltrán y Gabriela Moreira, analizan respectivamente el Derecho Humano a la paz y la Educación para la paz en el contexto de Ecuador. Beltrán Zambrano, en el capítulo cinco, nos recuerda que la UNESCO ha sido la encargada de impulsar el estudio y difusión de la Cultura de paz, para lo que ha definido y planteado ocho ámbitos de acción tanto a nivel local, nacional e internacional: promover la cultura de paz por medio de la educación; promover el desarrollo económico y social sostenible; promover el respeto de todos los derechos humanos; garantizar la igualdad entre mujeres y hombres; promover la participación democrática; promover la tolerancia y la solidaridad; apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos, y promover la paz y la seguridad internacional.

Finalizando el libro, Moreira Aguirre, en el capítulo sexto, recupera el concepto de Buen Vivir o *Sumak Kawsay*, en el idioma vernáculo quichua, que fue avalada por la Asamblea Constituyente del 2008, en Ecuador y que aparece en la Constitución Ecuatoriana del mismo año. La idea de fin colectivo común, de recuperación de los valores de los pueblos originales de las Américas, para la construcción de una nueva sociedad, basada en la progresividad de los derechos humanos, colectivos, de la naturaleza, el agua, así como la soberanía alimentaria, la economía social y solidaria.

Destacar la importancia de este libro para la resolución, gestión, transformación y neutralización de los conflictos. Útil y necesario para los tiempos tan convulsos que estamos viviendo y que generan distintas formas de violencia. Un libro para la paz.

Sobre la autora • About the Author

Dalila Silva Mello, Licenciado en Ecología - Universidad Federal de Río de Janeiro. Máster en Educación - Universidade Federal Fluminense. Doctorado en Medio Ambiente - Universidad Estatal de Río de Janeiro. Doctorado Sandwich en la Vrije Universiteit Amsterdam. Fue Directora General del Campus Cabo Frio y profesora del Programa de Maestría en Ingeniería Ambiental del Instituto Federal Fluminense. Tiene experiencia en educación ambiental, unidades de conservación de la naturaleza, turismo comunitario sostenible, control social en procesos de licencias ambientales, minería a pequeña escala y conocimiento tradicional local. Actualmente ocupa un puesto postdoctoral en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada, en España.

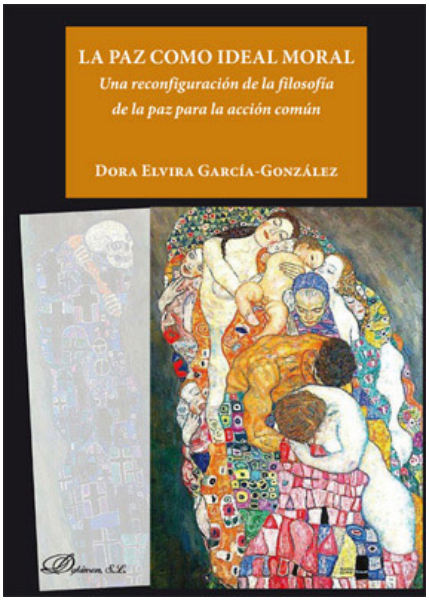
http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

La paz como ideal moral. Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común

Sergio Moldes-Anaya
Universidad de Granada, España
sergiomoldesanaya@gmail.com

En reseña de / A review of

García-González, Dora Elvira (2019) *La paz como ideal moral. Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común*, Madrid, Dykinson.



La obra de Dora Elvira García constituye un esfuerzo intelectual por introducir la Filosofía de la paz en su conexión con la Investigación para la paz con todo lo que ello implica. Esta obra pone de manifiesto que la filosofía ya ha adoptado la «paz» como objeto de estudio. Al mismo tiempo, se implica en nuevas y recurrentes temáticas relacionadas con el abordaje de los conflictos, que para el caso de América Latina podría esgrimirse como un instrumento de lucha contra las distintas formas de violencia.

El libro está estructurado en un exordio, cuatro capítulos y epílogo, además de una extensa bibliografía que denota un conocimiento exhaustivo de la materia que aborda. De forma más pormenorizada podemos destacar lo siguiente.

La obra comienza con un exordio que adelanta y atrae la atención y ánimo del lector. La autora comienza señalando la importancia de los Estudios de la paz y la urgencia del pensar la paz como ideal moral en la actualidad. Si las leyes son la moral y la moral son las costumbres, deberíamos incidir en las leyes para que las costumbres se conformen como un ideal en espacios donde la paz sea núcleo y principio básico de todo acto. Un segundo apartado dentro de este exordio, propone una relación de nuevos horizontes en los Estudios de la paz. Estos horizontes plantean una nueva consideración, que quizás no se corresponde con otros autores pero que igualmente pueden ser legítimos. Algunos investigadores de los Estudios para la paz consideramos una división o trayectoria diferente en la historia y devenir de esta materia, sin embargo, es licito que se observen y reformulen estos conceptos, de esta forma podremos unificar los criterios y la evolución de este ámbito del conocimiento.

Además de desarrollar toda la estructura del libro, Dora hace una valoración global sobre el concepto de «noviolencia» que conecta con una visión humanista, espiritual y abierta de las relaciones humanas conflictivas. Una «noviolencia» que busca preservar la vida con dignidad, por tanto, se implica en la tarea de sensibilizar al lector de la mano de eruditos de la paz como Gandhi, Martin Luther King y Nelson Mandela.

El capítulo I. *La necesidad de pensar la paz desde la tradición filosófica*, consta de una revisión de los pensamientos de los fundadores de la filosofía, desde Aristóteles, Cicerón, Eras-

mo de Rotterdam, Lutero, Tomas Moro, Kant, Arendt, entre otros, que ayuda a construir un hilo conductor en la historia de la filosofía.

Esta revisión, anima al lector a pensar la paz como una necesidad humana, y a diferenciar entre: *Filosofía de la paz* (en la que pretende instalarse el discurso de la autora dentro de un reconocimiento epistemológico de la academia), con la *Filosofía para la paz* (explicar qué significa) como una responsabilidad con la realidad: impactos sobre la cultura, la sociedad y la política, y la economía. Como señala la autora, «La cuestión ética y política radica en pensar si es digno soportar el mal [...] para lograr la paz. Hoy pensaríamos, desde los estudios de la paz, que la paz a la que apela Lutero es una paz negativa» (García-González, 2019, p. 77). Es decir, no debe bastar con que no exista violencia, sino que se debe mantener un estatus que pueda ser aceptable en situaciones de generosidad humana, y alcanzar una paz positiva (y nosotros añadimos paz neutra) así como optar en última instancia por la «noviolencia» (Jiménez, 2011, p. 117).

- *Tercero*, capítulo II, *Filosofía de la paz, comprender lo común*, recupera el debate de la paz frente a la crisis de la cultura y la política. La filosofía para la paz acompañada de la investigación para la paz permite apreciar los fundamentos epistemológicos que subyacen a los fenómenos humanos, solo a través de su comprensión se conseguirá aprehender la realidad social (Galtung, 1993, p. 15-45). El contenido epistemológico se sustenta en determinadas características cognitivas que se configuran a partir de la educación, la cultura, los valores y las experiencias individuales de cada persona en cada sociedad (Jiménez, 2011, p. 24). Es preciso evolucionar y transformar los paradigmas, es decir, transmutar el conjunto de prácticas que definen a una disciplina mediante el conocimiento, para partir de constructos como la paz. Evidentemente, el conocimiento obtenido atenderá las necesidades de la comunidad científica y, además, reconocerá a quienes habitan en una realidad específica. Con la tensión entre lo teórico y lo práctico se evidencia con fuerza la injusticia real y, de ahí, se busca modificarla en un proceso de paz.

Dicho proceso es dirigido hacia la transformación, gestión, regulación o prevención de los conflictos que en su dimensión de paz componen garantías para la supervivencia. Con ello y mediante el conflicto se crea el dinamismo en las sociedades, es un proceso enérgico que involucra a todos los actores. Si -como expuso Gandhi (2004, p. 46)- la paz es un proceso y no es un fin, esta será siempre cambiante y, posiblemente, perfectible, impulsando a proceder y comenzar a fin de situarnos en nuevos escenarios transformadores de los conflictos en cada una de sus posibilidades. Son estos los que detonan los comienzos para las acciones que pueden ser pacíficas, lo cual nos hace ver el mundo humano con la esperanza de que construir una realidad más pacífica, más justa y perdurable es posible.

Los conceptos gandhianos, hoy comúnmente conocidos, son los que estructuraron, en su época, una nueva propuesta para la paz. *Satyagraha* implica la resistencia pasiva; *Swaraj* significa independencia y gobierno propio; y, *Ahímsa* que implica las acciones noviolentas. (Gandhi, 2012, p. 127, 158, 170 y 276).

El tema del poder es profundo y complicado. Su problematización ha generado una gran cantidad de estudios a lo largo del pensamiento filosófico, y arrastra un caudal de nociones como la fuerza, dominación y violencia, y desde ellas se presupone alguna forma de sumisión. El poder es el resultado de una relación en el que unos obedecen y otros mandan, por ello es que está vinculado no sólo, ni prioritariamente, con la fuerza o la violencia, sino con ideas y creencias que son las que ayudan a obtener obediencia, dando autoridad y legitimidad a quien manda.

Como poder político, ha dado lugar a diversas teorías a lo largo de la historia, como puede verse en las obras de Maquiavelo, Hobbes, Marx, Simmel, Weber, Arendt, Foucault, entre otros. Todas las teorías del poder desarrolladas en el siglo XX tienen presente -sea como punto de partida, como referente o como elemento- las propuestas que sobre el poder hiciera Weber. Sus reflexiones se alimentan de la disección que hace de la sociedad con un uso de conceptos vinculados con las explicaciones del Estado moderno y una combinación de elementos del derecho, la economía o la sociología. El poder es una categoría elusiva porque es siempre cambiante en sus efectos, manifestaciones y rituales (Cfr.: Pérez, 2009; Menéndez, 2007; Del Águila, 2003 y González, 1998).

Arendt, quien defiende el poder como concertación, entiende que el poder vértebra de todo espacio político y no es mensurable; es intangible y carece de fronteras y guarda una multiplicidad infinita. "El poder como la acción es ilimitado; carece de limitación física en la naturaleza humana, en la existencia corporal del hombre, como la fuerza. Su única limitación es la existencia de otras personas, pero dicha limitación no es accidental, ya que el poder humano corresponde a la condición de pluralidad para comenzar", (Arendt, 1998a, p. 224).

El capítulo IV, sobre paz y esperanza en tiempos oscuros: se presenta la utopía como acción en contraposición a las *distopías* que están instaladas en nuestra sociedad. En dicho capítulo construye una trazabilidad sobre la evolución de la utopía, hoy imprescindible para salvar la humanidad, dónde la paz debe actuar con esperanza. Aquí se destaca la paz como proceso, en un mundo con la necesidad de construir un nuevo paradigma pacífico caracterizado por una praxis utópica y transformadora de los conflictos.

Termina el libro con un *epílogo* que nos enfrenta a distintos procesos decolonialidad y los feminismos como nuevos por frentes de lucha noviolenta para la construcción de un mundo de futuro. Este libro de Dora Elvira García representa un esfuerzo teórico sin precedentes en México y en toda América Latina, caracterizado fundamentalmente por la aplicación de lo más avanzado de las teorías de Johan Galtung sobre los *Estudios para la paz*. Además, como principal caracterización de los *Estudios para la paz*, este libro no pretende ser imparcial en sus análisis ni en sus críticas, si no todo lo contrario, su lectura nos implica a ser críticos desde el paradigma de la neutralidad y la noviolencia.

La investigadora realiza un llamamiento hacia el «sentido humano» así como por todo aquello que contribuya a la satisfacción y potenciación de las necesidades básicas de las personas (bienestar, libertad, identidad y sobrevivencia). La bibliografía debe ser resaltada por su amplitud tanto para la parte teórica, así como para el marco histórico y el desarrollo de los *Estudios para la paz*.

Por último, destacamos varias aportaciones originales en el ámbito científico: a) La elaboración y reelaboración crítica de las tesis de Galtung y otros autores de primera magnitud en los Estudios para la paz; b) El valor del enfoque sistémico, en el ámbito de filosofía, de sus análisis el cual proporciona a este libro un valor añadido.

Por lo tanto, se trata de una obra que puede y debe ser leída para que desde el ámbito de la *Filosofía de la paz* y los *Estudios para la paz* se convierta en un referente que de «sentido humano» a nuestra vida individual y «existencialista» así como a nuestra vida social del encuentro con el «otro». Por todas estas razones pensamos que este libro es un buen instrumento para comenzar a pensar la paz desde la Filosofía de la paz.

Sobre la autora • About the Author

Sergio Moldes-Anaya es Doctor Internacional en Ciencias Sociales y Máster en Paz, Conflictos y Democracia por la Universidad de Granada, España. Asimismo, es investigador asociado en el Instituto de la Paz y los Conflictos de la misma universidad. Sus principales líneas de investigación son: Metodología de la investigación; Investigación para la Paz; Migraciones; Estudios Culturales y Seguridad. Entre sus publicaciones más recientes destacan: *Actitudes hacia la inmigración en España a través de la Encuesta Social Europea y Percepción de la inmigración en España desde la Investigación en Conflictos.*

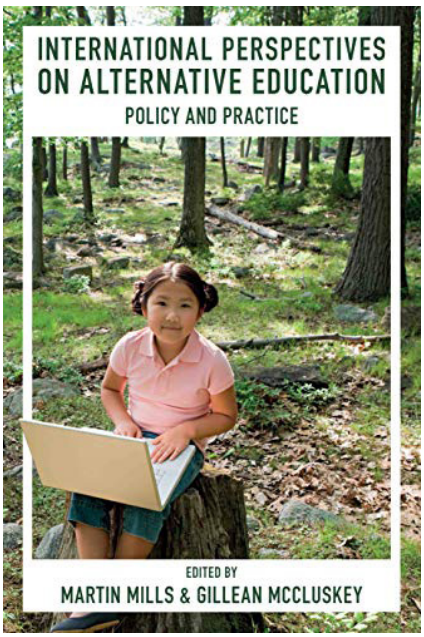
http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

International Perspectives on Alternative Education: Policy and Practice

Andrea Barrientos Soto, PhD.
Colaboradora del Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España
andreabarrientos01@gmail.com

En reseña de / A review of

Mills, Martin & McCluskey, Gillean (Eds.) (2018) *International Perspectives on Alternative Education: Policy and Practice*. [Perspectivas internacionales sobre la Educación Alternativa: políticas públicas y prácticas], Londres, Institute of Education Press, University College, pp. 246.



El libro proporciona ejemplos valiosos que evidencian la diversidad de la Educación Alternativa (EA) (Provisión Alternativa, Flexi-Escuelas, Escuelas de Segunda Oportunidad). Introduce las dicotomías presentes en esta modalidad de educación: las particularidades de la población y las estrategias utilizadas con «alumnos en los márgenes». Es un enfoque educativo socialmente justo para mitigar los efectos de una educación tradicional que salió mal. La deuda que se debe pagar a los jóvenes, que han abandonado o han sido expulsados por dificultades académicas o de comportamiento, se trata de saldar. Para muchos es la única oportunidad de obtener una educación secundaria.

El libro lleva al lector a la realidad de siete países -EE.UU., Corea del Sur, Inglaterra y Escocia, Australia, Indonesia, Dinamarca y Alemania- descritos en 17 capítulos, que analizan las raíces, manifestaciones y desafíos actuales de la EA.

Los temas abordados incluyen la responsabilidad del gobierno versus la necesidad de ser flexible dentro del contexto de una población vulnerable; y escuelas sin-cargo versus escuelas con tarifas (y el riesgo de que la EA se torne exclusiva). Destacan lo necesario de alejarse «de la necesidad de cambiar estudiantes y concentrarse en cambio en cambiar las escuelas mismas ... fomentando una mejor comprensión de los jóvenes a los que sirven y utilizando definiciones más amplias de éxito» (pág. 4).

Describen a su población estudiantil en detalle, lo cual es necesario ya que el modelo varía según sus necesidades. Esta variación contempla estudiantes refugiados (Corea del Sur), estudiantes inmigrantes, de entornos urbanos o rurales vulnerables (Indonesia); aquellos que requieren atención especial a las necesidades sociales, emocionales y de comportamiento (SEBN) (Escocia); y la abrumadora representación de grupos culturales y étnicos, como los afroamericanos e hispanos (EE.UU.) y los aborígenes (Australia) en la EA y sus implicaciones para la violencia estructural y el racismo.

Los pilares de la EA se basan en la visión holística que incluye escuelas de menor escala, clases más pequeñas, construcción continua de las relaciones entre maestros y estudiantes, un mayor enfoque en la dimensión socioemocional y un énfasis democrático, no coercitivo y no violento de la escolarización, como prácticas esenciales (pág. 186). La mayoría ofrece un plan de estudios enfocado en habilidades de lectura y aritmética.

Algunas escuelas intentan equipar a los estudiantes con herramientas de vida. El caso de una escuela en Corea del Sur, que ofrece alojamiento, comidas para estudiantes inmigrantes, la mayoría de los cuales han sufrido viajes difíciles que resultan en desnutrición y diabetes. Abordan el impacto psicológico de su nueva realidad de vivir sin familias al proporcionar terapia musical y artística, deportes, rehabilitación física y mental.

Hay estudiantes que necesitan de la EA, sin embargo, no están interesados en participar. Tal es el caso de Indonesia, donde las prácticas de la EA son drásticamente diferentes de la educación oficial. Por ejemplo, el horario flexible de aprendizaje para acomodar a los estudiantes se confunde con una sensación de informalidad e incertidumbre (pág. 95). Estos «reticentes», crean una disparidad en sus expectativas frente a la realidad de resultados positivos de la EA.

Muchas escuelas están sujetas a políticas de evaluación que van en contra de la educación que buscan promover. La presión estatal representa un esfuerzo por incluir iniciativas de la EA bajo criterios generales, independientemente de su población y misión diversa. «La calidad como responsabilidad ... no solo conduce sino que también justifica las prácticas de exclusión» (p. 56). Esto plantea la pregunta, si la EA es necesaria porque ... los jóvenes no ingresan (o permanecen) en la escuela regular, entonces, ¿qué sucede si la EA se alinea y responde a las nociones de calidad de la corriente principal?» (pág. 58).

Para los editores y autores, la EA representa la esperanza para los miles de estudiantes privados de sus derechos. Sus prácticas y políticas son innovadoras y sus resultados positivos con los jóvenes hacen que la educación general tome nota y la aplique en las escuelas regulares (Alemania). Como se puede evaluar a partir de los ejemplos de la vida real, la EA no es un reemplazo para la educación general, sino un complemento social que simplemente abre nuevas vías para el aprendizaje y permite a los estudiantes desfavorecidos establecer y alcanzar sus objetivos educativos.

Este libro difiere de los trabajos anteriores de los editores y autores Mills y McCluskey, ya que pone en juego el panorama internacional. Sus trabajos anteriores se han centrado en las variaciones de la EA en cuanto a su histórica, epistemología y en términos de cuestiones de política que ayudan o dificultan su avance. Entonces, en este libro, tenemos una sensación de expansión y crecimiento de EA en el escenario internacional, lo que lo convierte en una verdadera contribución de los autores a la discusión internacional actual de la Educación Alternativa en el contexto de la justicia social en la educación; útil para educadores, estudiantes, académicos y trabajadores de políticas.

Sobre la autora • About the Author

La Dra. Barrientos es colaboradora del Instituto de Paz y los conflictos e integrante del grupo de investigación sobre Valores emergentes, Educación Social y Política educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, ambos de la Universidad de Granada. Cuenta con una licenciatura de la Universidad de Illinois (Chicago) en Psicología con especialización en Estudios Latinoamericanos y Estudios de la Mujer. Su Maestría es en administración, planificación y política social en Educación de la Universidad de Harvard (Cambridge, MA). Es doctora en Pedagogía por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Su interés de investigación incluyen la Educación Alternativa, Educación Social, Educación para la paz, desarrollo de la filantropía, resiliencia ante conflictos, juventud y marginación, entre otros. Su última publicación es en la revista indexada Educació social: revista d'intervenció sòcioeducativa de la Universitat Ramon Llull, Barcelona.

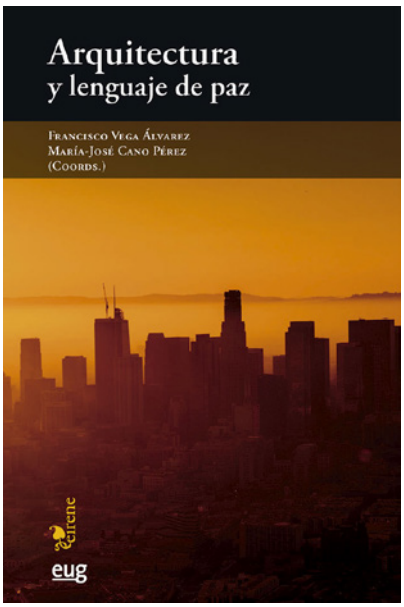
http://revistadeculturadepaz.com | Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Arquitectura y lenguaje de paz

Berta Wilhelmi Cano
Arquitecta. Granada, España
bertawilhelmicano@gmail.com

En reseña de / A review of

Vega Álvarez, Francisco, Cano Pérez, María-José (coords.) *Arquitectura y lenguaje de paz.* Granada: EUG. Col. Eirene, núm. 42. 160 págs.



En esta monografía colectiva se recogen ocho colaboraciones tanto de profesionales de la arquitectura como de investigadores de ámbito de la Peace Research.

Como sucede con la mayoría de las actividades humanas la finalidad de la arquitectura debe ser la consecución de la mayor satisfacción y bienestar humano. Contribuir a erradicar no ya la 'violencia directa', tan visible, sino y sobre todo la 'violencia cultural' y la 'violencia estructural' donde se producen fenómenos tan sutiles y dañinos como la marginación social o la discriminación económica. Por ejemplo, hacer más habitables los espacios urbanos, la eliminación trabas físicas, etc., contribuyen a la integración de sectores sociales desfavorecidos que van desde las mejoras de las personas con minusvalías, a la supresión de fronteras culturales con la creación de zonas de recreo en territorios urbanos intersociales, tanto en las nuevas creaciones como en el 'reciclaje' de los barrios antiguos.

El binomio Arquitectura–Paz no se ha de desarrollar tanto en el ámbito de paz negativa como en el de la paz positiva. Es eso lo que se plantea en este libro partiendo de distintos enfoques, tratado desde las consideraciones de los diferentes autores con la finalidad de hacer reflexionar a los lectores sobre el determinante papel que los profesionales de la arquitectura tienen en la consecución y mantenimiento de la paz positiva.

Como se expone en la introducción, la propuesta de esta obra es abordar desde diferentes perspectivas la relación de la Arquitectura y la Paz, para ello se han tratado distintas categorías de paz y también diversos aspectos de la arquitectura, interrelacionando estos conceptos. Comienza el libro con unas *Palabras previas* y una *Presentación* de los coordinadores donde se exponen los objetivos de este libro partiendo de algunas definiciones de la violencia y la paz.

En este libro se pueden encontrar colaboraciones en las que se escribe sobre el papel de la arquitectura en momentos de paz posconflicto como es el capítulo de Miguel Martínez Monedero, *Reconstrucciones para la convivencia de la Europa de posguerra* dedicado a la reconstrucción de diversas ciudades europeas (Berlín, Munich, Varsovia, etc.) tras la Segunda Gran Guerra o el breve texto sobre los campos de refugiados de Ana Asensio *Un campo de refugiados es una ciudad* y el trabajo de Jaime Vergara *Intercambio estético entre España y Marruecos durante el Protectorado (1912-1956)* que trata el temas desde las ideas estéticas.

Otros tratan la Paz gaia, esa Paz «contextualizada dentro de la relación sociedad... para intentar buscar un alto valor en las relaciones de los seres humanos con el sistema bio-cultura» como afirma Jiménez Bautista y que es tratado por Francisco del Corral y Carmen Barrós en *No hay paz sin agua* y David Arredondo con *Agricultura en la ciudad*.

Elisa Valero con la aportación *Reciclaje de barriadas, hacia una nueva cultura del hábitat* reflexiona sobre el papel que la arquitectura puede desempeñar en la consecución de la paz social en determinados espacios especialmente desfavorecidos. Carmen Egea y Danú Fabre en su capítulo *Una ciudad como ente tangible y analizable* hacen «un giro epistemológico que permita llegar más allá de un análisis centrado meramente en las desigualdades».

Se incluye otro capítulo de Rafael de Lacour, *Experiencias docentes interculturales en la formación del arquitecto,* en el que destaca el importante papel que la orientación educativa tiene en la concepción el papel social de la arquitectura.

El profesor De las Rivas Sainz en la sinopsis de este libro recogida en la contracubierta., destaca el papel determinante que la arquitectura debe tener en paliar «determinados aspectos de la violencia estructural» y es por ello que este libro «supone ya, en sí mismo, un avance» en la consolidación del binomio Arquitectura y Paz.

Este libro, impulsado por el IPAZ de la Universidad de Granada (España) y publicado en su colección EIRENE, es un buen ejemplo de como la interdisciplinaridad y la interculturalidad han de ser tenidos muy en cuenta tanto en la enseñanza de la arquitectura como en la aplicación profesional de la misma.

Sobre la autora • About the Author

Berta Wilhelmi Cano, arquitecta por la ETSA de Granada de la Universidad de Granada. Cofundadora del estudio de arquitectura y diseño motu. Miembro de los comités de organización de las Jornadas de Culturalidad y Paz a través de la arquitectura (2016) y de las II Jornadas de Arquitectura y Cooperación (2017). Managing Editor de Architek, una revista dedicada a propagar ideas y prácticas arquitectónicas que favorezcan la justicia espacial. Forma parte del consejo directivo del Instituto para la Difusión y Estudio de la Arquitectura del Bierzo (ideabierzo.org).