

ISSN: 1988-7221

Revista de Paz y Conflictos

año 2010
número

03



Presentación

La Revista de Paz y Conflictos es una publicación anual cuyo objetivo principal es dar a conocer la investigación que se realiza en todo el mundo sobre la paz y los conflictos, así como sobre campos afines, como los del desarrollo y los derechos humanos.

El carácter interdisciplinar de la revista permite abordar la paz y los conflictos, así como otros contenidos teóricos relacionados con ellos, desde cualquier campo del saber.

El Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, editor científico y encargado de publicar la revista, pretende que esta publicación electrónica se convierta en un referente de calidad en la investigación sobre paz y conflictos, aparezca en los principales índices científicos y alcance la mayor difusión posible. Con este fin, se ha constituido un Consejo Asesor en el que se integran destacados investigadores e investigadoras de todo el mundo.

Son, pues, bienvenidas para su evaluación y posible publicación las contribuciones de calidad que aborden las temáticas propias de la revista desde cualquier perspectiva y procedencia. Estas contribuciones pueden estar redactadas en varios idiomas (español, francés, inglés, italiano y portugués) y pueden consistir en artículos, reseñas, resúmenes de tesis doctorales y de otros trabajos de investigación, o documentos de naturaleza diversa (declaraciones, noticias, etc.). Cada contribución será publicada en la sección correspondiente después de superar un proceso de evaluación por parte del Consejo Editor y el Consejo Asesor.

Ojalá que, con la ayuda de todos los que nos hagan llegar sus trabajos, esta Revista de Paz y Conflictos llegue a ser no sólo una publicación científica de calidad sino, al mismo tiempo, una herramienta útil para la construcción de la paz y el aprendizaje de estrategias no violentas para el manejo de los conflictos.

Presentation

Revista de paz y conflictos is a yearly journal whose main goal is to spread the outcomes of worldwide research on peace and conflicts, as well as research within related fields like those of development and human rights.

The interdisciplinary character of the journal encourages the approach to peace, conflict, and other connected areas, from any fields of knowledge.

The Instituto de la paz y los conflictos (Peace and Conflicts Institute) at the University of Granada supervises the publication of the journal and looks after its scientific value. The Institute aims at establishing a high-quality journal, that will be listed in the main scientific indexes and broadly used and known. For these goals to be met, we have established an Advisory Board, outstanding researchers of diverse geographic and disciplinary origins, to proofread the work.

Revista de Paz y Conflictos publishes contributions on ideas and research in peace studies broadly defined. All contributions from any perspective or origin are welcome. Contributions can be submitted in Spanish, French, English, Italian and Portuguese. Revista de Paz y Conflictos contains several sections which are open to contributors: articles, book reviews, and Ph.D theses or research work summaries; there is an additional section devoted to diverse handouts such as relevant news or statements. Contributions will be published in the corresponding section on approval by the Editors Board and the Editorial Advisory Board.

We hope Revista de Paz y Conflictos to be not only a reference point for peace research scholars, but also an useful peace-building tool to develop nonviolent strategies in conflict management.

Dirección

Directora

Carmen Egea Jiménez. Universidad de Granada

Secretaria

Mari Carmen Mesa Franco. Universidad de Granada

Consejo de Redacción

- Beatriz Molina Rueda. Universidad de Granada
- Carmelo Pérez Beltrán. Universidad de Granada.
- Francisco Jiménez Bautista. Universidad de Granada
- Francisco Muñoz Muñoz. Universidad de Granada
- Hilario Ramírez Rodrigo. Universidad de Granada
- Javier Rodríguez Alcázar. Universidad de Granada
- Mario López Martínez. Universidad de Granada

Consejo Asesor

- Brian Martin. University of Wollongong
- Carmen Magallón. Universidad de Zaragoza
- Chaiwat Satha-Anand. Thammasat University in Bangkok
- Charles Villavicencio. University of Cape Town
- Dan Bar-On. University of Ben Gurion
- Eduard Vinyamata. Universidad Oberta de Cataluña
- Eduardo Sandoval Forero. Universidad Autónoma del Estado de México
- Federico Mayor Zaragoza. Fundación para una Cultura de Paz
- Felipe Gómez-Isa. Universidad de Deusto
- Gema Martín Muñoz. Universidad Autónoma de Madrid
- Giovanni Scotto. Università di Firenze
- Giuliano Pontara. University of Stockholm
- Janja Bec. Universidad de Sarajevo
- Joaquín Herrera. Universidad Pablo Olavide
- José Manuel Pureza. Universidad de Coimbra
- José M^a Tortosa. Universidad de Alicante
- Luc Reyckler. Universidad Católica de Lovaina
- Manuela Mesa. Centro de Educación e Investigación para la Paz
- Marc Howard Ross. Bryn Mawr University
- Rachid el Houdaigui. Universidad Abdelmalek Essaâdi de Tánger
- Rkia El Mossadeq. University of Fez
- Tatyana Dronzina. Universidad de Sofia
- Ursula Oswald. Universidad Nacional Autónoma de México
- Vicent Martínez Guzmán. Universitat Jaume I de Castellón
- Wolfgang Dietrich. University of Innsbruck



Edita

Instituto de la Paz y los Conflictos.
Universidad de Granada.

Contacto

C/ Rector López Argüeta, C.P. 18071
Granada (España)
revpaz@ugr.es

Diseño

Hernán Rojas
Francisco Vega Álvarez

Ilustración de portada

Imagen: PAZ Y TOLERANCIA - María
José de Córdoba
Fuente: Estampas para la Paz

Sumario

Artículos

5

INÉS CORNEJO – ELIZABETH BELLÓN, “Cuando alguien habla la maya se nota que son pobres.”6-22

OCTAVIO SALAZAR BENÍTEZ, Espacio público y paz social.....23-43

FRANCISCO A. MUÑOZ – BEATRIZ MOLINA, Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos.44-61

ALICIA M. DE MINGO RODRÍGUEZ, Noviolencia, desobediencia civil y ejemplaridad.....62-75

ARNAU MATAS MORELL, Los lugares de la memoria. Una mirada irenológica a la noción filosófica de memoria.....76-92

Trabajos de investigación

93

PIETRO MOROCUTTI, La historia para la convivencia, desde la dominación historiográfica hacia la narración–puente, el caso de Palestina\ Israel.....94-101

ESTEBAN A. RAMOS MUSLERA, Estudio de la estructura reticular de la Barriada de Las Palmeras, Córdoba, para la planificación participada de propuestas de convivencia pacífica.....102-122

MARTHA E. GÓMEZ COLLADO, La Educación para la Paz aplicada a la Tutoría Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México.....123-139

EVA ANTÓN GONZÁLEZ, Las paradojas del movimiento zapatista en la construcción de paz.....140-153

MARÍA J. CABALLERO GRANDE, Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas.....154-169

Documentación

170

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.....171-181

Reseñas

182

Sandoval Forero, Eduardo Andrés, *Diversidad religiosa y construcción de paz en indígenas de México* (IRMA I. SALAZAR MASTACHE); Harding, Sandra G. *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities, and Modernities* (ROSA M. MEDINA DOMÉNECH); Martínez López, Fernando - Muñoz, Francisco A. (Eds.) *Políticas de Paz en el Mediterráneo* (MARÍA JOSÉ CANO PÉREZ).....183-193



Artículos

“Cuando alguien habla la maya, se nota que son pobres”

NARRATIVAS DE IDENTIDAD DE LOS MAYAS YUCATECOS
EN TORNO A LA RADIODIFUSORA INDIGENISTA *LA VOZ*
DE LOS MAYAS, XEPET¹

“When somebody speaks maya, one can say (s)he is poor”

NARRATIVES OF MAYAN PEOPLE FROM YUCATAN ABOUT THE
NATIVE RADIO STATION “MAYANS ‘VOICE”, XEPET

Recepción: 15/05/2009

Aceptación: 20/07/2009

Inés Cornejo Portugal—Elizabeth Bellon Cárdenas

Universidad de California, Davis

Resumen

En este trabajo se examinan las narrativas de identidad de los receptores culturales de la radiodifusora indigenista “La Voz de los Mayas, Xepet”, respecto de su relación con la oferta radiofónica de esta emisora ubicada en la cabecera municipal de Peto, al sur de Yucatán, México. El propósito es, por un lado, sistematizar, desde el análisis argumentativo, el uso, estructura y estrategias argumentativas de los maya hablantes radioescuchas de Xepet (bilingües o monolingües) en torno a la oferta cultural de la misma, así como a la presencia cotidiana de esta emisora en su mundo de vida; y, por otro, reflexionar acerca de la radio indigenista en México como un recurso que podría contribuir a la “cultura de paz”.

“U chíkul u t’aan maaya’ob” o “La voz de los mayas”, salió al aire el 29 de noviembre de 1982, en la frecuencia de los 740 khz de AM y fue reubicada al 730 en enero de 2001. Su área de cobertura abarca unos 100 km a la redonda, alcanzando cerca de mil comunidades de la península y parte de Quintana Roo, con una audiencia potencial de 500 mil personas. Su programación incluye géneros musicales y no musicales, compuestos estos últimos por programas informativos, de difusión cultural, servicio e infantiles. Xepet ha sido una de las radiodifusoras pioneras del sistema indigenista promovido por el Estado mexicano desde 1979, modelo que habría de extenderse en las más de veinte emisoras que aparecieron después. Hoy en día, la crítica respecto de la función, contenidos y operación de estas emisoras “oficiales” o “voceras del Gobierno” permanece, debido a que tanto la práctica indigenista como su experiencia radiofónica parecieran estar rebasadas por las demandas de los pueblos indios que reivindican su derecho a la libre determinación y a la autonomía, así como a la propiedad y gestión de sus propios medios de comunicación. Lo anterior reitera la necesidad de una propuesta radiofónica que se constituya en interlocutor válido para los mayas yucatecos.

Alejándonos de quienes de manera simple celebran la diferencia cultural del “mundo globalizado” al igual que la “interculturalidad” como la integración, convivencia o relación pacífica de elementos de distintas culturas de forma “más o menos satisfactoria”, recordamos que la relación entre grupos diferentes siempre implicará luchas simbólicas por el reconocimiento y, en consecuencia, un proceso incesante de reconfiguración de

1. Para la realización de este documento se utilizaron datos puntuales de la investigación *Nosotros indígenas: prácticas y representaciones sobre la identidad en diálogo con la emisora indigenista “La Voz de los Mayas”, Xepet*, la cual contó con financiamiento de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, el Campo Estratégico de Acción en Pobreza y Exclusión del Sistema Universitario Jesuita, CEAPE-SUJ, ITESO, y del Programa de Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales, del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, FONCA, 2006-2007. Asimismo, cabe señalar que en esta investigación también participó la Dra. María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera, Universidad Iberoamericana, Puebla.

identidades y de su poder. Con base en el análisis argumentativo de las narrativas de los mayas yucatecos en torno a la "escucha" de Xepet, advertimos que la radio podría ser un recurso para, a través de la lengua, evocar la memoria colectiva de quienes afirman no hablar "la maya auténtica" o no ser los "verdaderos mayas" sino tan sólo "mayeros", "los que hablan la maya". La radio como un instrumento para recordar, afirmar, apropiarse y reconfigurar algunos elementos de la identidad, constituyéndose como un espacio de diálogo hacia una "cultura de paz". Conformarse con el valor simbólico de las emisoras indigenistas sería ignorar, una vez más, las demandas actuales de estos pueblos, que exigen una comunicación en donde no sólo se hable su lengua, sino que se escuche su voz.

Palabras clave: análisis argumentativo, radio indigenista, mayas yucatecos, identidad.

Abstract

The present paper analyzes the narratives of identity belonging to the cultural audience of the Indigenous radio station "La Voz de los Mayas, Xepet" (Mayans 'voice, Xepet) from the viewpoint of the relationship between this audience and the programs of this broadcaster, located in the municipality of Peto, South of Yucatan, Mexico. The purposes of this article are twofold. On one hand, we perform an argumentative analysis in order to discover the order, the structure and the argumentative strategies of Mayan speaking audience (rather bilingual or monolingual) of the XEPET radio when they are speaking about the cultural offer of the radio station as well as about the place of the station in their daily life. On the other hand, the present article proposes that a critical approach to the Indigenous radio stations in Mexico might contribute to the construction of a "peace culture".

"U chíikul u t'aan maayao'ob" or "Mayans' voice" began to broadcast in 1982, 29th of November, in 740 khz of MF and it changed to 730 in January of 2001. It covers around 100 km in territory, reaching to about one thousand communities of the Yucatan peninsula, counting thus on a potential audience of 500 thousand persons. "Mayan's voice" broadcasts both musical and non musical genres; among the latest there are news programs, cultural informative programs, services programs and infantile programs. Xepet has been one of the pioneer stations in the Indigenous radio station system promoted by the Mexican state since 1979, a model that was copied by the other twenty radio stations that appeared afterwards. Nowadays, there is still criticism against these "official" or "Government voice" radio stations, in regards to the content of their programs, their function and their operation. This is due to the fact that both the Indigenous practice and its radio broadcasting experience seemed to have been surpassed by the demands of the native communities who were claiming their rights to self determination and autonomy, as well as their rights to the property and management of their own mass communication channels. All these confirm the necessity of a public radio station able to be a valid interlocutor for the Mayans from Yucatan.

We mark our difference with theoretical approaches that celebrate, in a simplistic manner, the cultural differences in a globalized world, as well as from those who think "interculturality" as integration, cohabitation or as a "more or less satisfactory" pacific

relationship among elements of different cultures. Instead, we state that the relationship among culturally and socially different groups will always imply "symbolic fights" for acknowledgment and therefore, an endless process of identity and power reconfiguration. Based upon the argumentative analysis of the narratives developed by Yucatan Mayans while speaking about "listening" to Xepet radio station, we argue that the radio might be seen as a tool for evoking the collective memory, using the language as a vehicle. Moreover, this is the "collective memory" of those who state that they do not speak "the authentic Maya language" or argue that they are not "the real Mayans", but only "mayeros" (Maya speakers), "those who speak Maya language". Thus, we propose to conceive the Xepet radio broadcasting as a tool for recalling, stating, appropriating, and reconfiguring some elements of the identity, and therefore, constructing the radio broadcasting as a space of dialogue aimed to build a "peace culture". It would be a mistake to accept only the symbolic value of the Indigenous radio stations, since this would imply to ignore, once more, the actual demands of these peoples, who are asking for a form of communication that implies not only to speak into their language, but also, and above all, to listen to their voice.

Keywords: argumentative analysis, Indigenous radio station, Yucatan Mayans, identity.

1. Introducción.

En este artículo se desarrolla una propuesta de análisis argumentativo que permite explorar la práctica discursiva de los mayas yucatecos, respecto de su relación con la oferta radiofónica de la radiodifusora indigenista "U chíik'ul u t'aan maayao'ob" o "La Voz de los Mayas", Xepet, ubicada en la cabecera municipal de Peto, al sur de Yucatán, México. Dicha emisora salió al aire el 29 de noviembre de 1982, en la frecuencia de los 740 khz de AM y fue reubicada al 730 de AM en enero de 2001. Su área de cobertura abarca unos 100 km a la redonda, alcanzando cerca de mil comunidades de la península y parte de Quintana Roo, con una audiencia potencial de 500 mil personas. Su programación incluye géneros musicales y no musicales, compuestos éstos últimos por programas informativos, de difusión cultural, servicio e infantiles. Xepet ha sido una de las radiodifusoras pioneras del sistema indigenista promovido por el Estado mexicano desde 1979, modelo que habría de extenderse en las más de veinte emisoras que aparecieron después.

Durante la década de los ochenta y noventa se criticó la función de las radios indigenistas en este país debido a que son propiedad del Estado, operan a partir de sus recursos económicos e implementan sus políticas. Aunque de perfil "comunitario", se les descalificaba por ser medios "oficiales" o "voceros del Gobierno". Hoy el cuestionamiento respecto de los contenidos y operación de dichas radios permanece, pues la práctica indigenista y su experiencia radiofónica parecieran estar rebasadas por las demandas de los pueblos indios que reivindican su derecho a la libre determinación y a la autonomía (cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés, que los pueblos indígenas tengan medios de comunicación propios). Sin embargo, también se advierte que las radios indigenistas han cumplido con una función social y cultural (medios en lenguas indígenas), informativa (noticieros y programas de avisos en maya) y educativa (capacitación informal de locutores y productores, albergues infantiles, corresponsales comunitarios, consejos consultivos). En la actualidad, dicho sistema se compone de 24 estaciones que transmiten su señal en 31 lenguas indígenas, y representan 1.5 por ciento del total de emisoras en México así como poco más del 10 por ciento de la radio permissionada.²

En este contexto, el propósito de este trabajo es, por un lado, sistematizar desde el análisis argumentativo, el uso, la estructura y las estrategias argumentativas de los maya hablantes radioescuchas de Xepet, en torno a la oferta cultural de la misma y a la presencia cotidiana de esta emisora en su mundo de vida; por otro lado, reflexionamos acerca de la labor de la radio indigenista en México. Advertimos que la radio podría ser un recurso que, a través de la lengua, participa en la reconfiguración de la memoria colectiva y la identidad.

2. El marco analítico

En este apartado exponemos la sistematización de los relatos de los mayahablantes entrevistados en los municipios de Peto, Muna y Oxkutzcab, al sur de Yucatán, y dentro del área de cobertura de Xepet, para reconocer sus narrativas en torno a la apropiación simbólica de la oferta cultural de la radio indigenista. A través de la información empírica elaborada proponemos construir un análisis integral de la práctica comunicativa entendida como el conjunto de procesos socioculturales de apropiación, recreación y resignificación de los productos comunicativos. Con base en dicho análisis profundiza-

2. Para abordar en profundidad el debate en torno a la legislación sobre medios de comunicación en México, o sobre la distinción entre medios "comerciales" y de "servicio público" y, respecto de estos últimos, entre radios "indigenistas", "indígenas", "comunitarias" o "ciudadanas", consultar Cornejo (1994, 2000 y 2002); Cornejo y Bellon (2006 y 2006a); y Calleja y Solís (2009).

mos en la dimensión simbólico-afectiva de la presencia de la radio en la vida cotidiana del pueblo maya yucateco actual.

Para desarrollar esta interpretación nos apoyamos en la "Propuesta metodológica de análisis crítico del discurso de la discriminación percibida" de Merino (2006). A diferencia de ella, enfocamos la atención en el conjunto de relaciones que permiten que la oferta cultural de la radiodifusora signifique algo para quienes la escuchan, puesto que ellos son quienes producen significados a partir de sus propios repertorios de atributos culturales. Nos enfocamos no en los "emisores" sino en los "receptores culturales" (Griswold, 1994), en las personas que, pese a no fungir como actores de trascendentes acciones políticas, despliegan prácticas cotidianas significativas como escuchar una estación de radio acompañado de la familia, asistir al aniversario de la radiodifusora, solicitar una complacencia musical, recibir un mensaje de algún familiar residente de manera ilegal en Estados Unidos, enviar un aviso a la comunidad o informar sobre algún fallecimiento.

En la investigación que da origen a este trabajo, se efectuaron 49 entrevistas con receptores culturales de Xepet, maya hablantes monolingües o bilingües (maya y español). De ellos, 22 son hombres y 27 mujeres, de los cuales 21 tienen entre 16 y 35 años de edad, 18 tienen de 36 a 60 años, y diez de 61 a más; 16 personas radican en Peto, 13 en Muna, 20 en Oxkutzcab, de los cuales diez fueron entrevistados en las comisarías de Xul y uno en la de Emiliano Zapata, conocida también como "Cooperativa". El trabajo de campo se llevó a cabo durante siete semanas, en tres periodos durante 2006 y 2007, en los municipios antes citados, ubicados al sur de Yucatán y dentro del área de cobertura de Xepet. Estos pueblos se caracterizan por su población maya hablante así como por sus condiciones de pobreza económica, rasgos que representan a la mayoría de los radioescuchas de Xepet.

Debido a lo extenso del corpus, en este trabajo se retoman únicamente las narrativas vinculadas a dos ejes temáticos: *la escucha de Xepet* y *los prejuicios/diferencias de ser "maya" o "mayero"*. El corpus de las entrevistas se obtuvo mediante grabaciones y siguiendo una pauta o guía semiestructurada. Marcos Chi May y Yony Yonatan Uc, maestros bilingües, nos apoyaron en la realización y traducción de las entrevistas en lengua maya. Este análisis considera las preguntas particulares formuladas para nuestra investigación que pretenden abordar la relación comunicación e identidad, a saber: ¿qué textos identitarios se están construyendo a partir de la interacción entre la estrategia de comunicación de la radiodifusora indigenista "La Voz de los Mayas", Xepet, en la península de Yucatán, y los procesos de recepción cultural de los maya yucatecos?, ¿la interacción de los radioescuchas con esta emisora permite vislumbrar algunos cambios y permanencias en los repertorios de atributos culturales que conforman su identidad?, ¿la radiodifusión indigenista podría estar contribuyendo al "nosotros indígena", al interpelar a los receptores culturales desde sus propios repertorios de origen?, ¿la radiodifusión indigenista es un recurso que establece puentes de comunicación entre la población indígena bajo su cobertura?. Estas interrogantes nos permitieron develar aquellos ejes narrativos de mayor fuerza o recurrencia en el discurso de los entrevistados, de acuerdo con los temas enunciados.

3. La argumentación

A través de los relatos de los entrevistados se estudia la argumentación y secuencias argumentativas que los hablantes utilizan para dar cuenta de sus diferentes prácticas y representaciones frente a la propuesta cultural de "La Voz de los Mayas". Se recurre a este análisis para explorar cómo los receptores culturales proveen de atribuciones positivas o negativas a determinados contenidos y comportamientos vinculados con Xepet. Al respecto, Merino (2006) apoyada en Wodak comprende la secuencia argumentativa en cuatro etapas: el "exordio" es una introducción en la cual el hablante atrae la simpatía de su interlocutor e intenta interesarlo en su punto de vista. En la "narración" el hablante expone el tema o el curso de los eventos acerca de los cuales desea comentar. La "argumentación" constituye la puesta en perspectiva que ubica el punto de vista del que habla. Lo "perorativo" contiene generalmente una recapitulación o conclusión de parte del entrevistado.

Se examinan también los actos de habla que estructuran las argumentaciones mencionadas, lo cual nos remite a conocer cómo el hablante organiza sus argumentos para expresar los rasgos, características, representaciones y cualidades que percibe en determinado evento. Merino retoma a Searle para clasificar los actos de habla en cinco tipos básicos: los "asertivos" expresan la creencia del hablante de que lo que dice es verdad, o bien, que al expresar una creencia realiza una condición de sinceridad. Los actos "directivos" mencionan el deseo del hablante en relación a una acción que se encuentra especificada en el contenido de la proposición; en otras palabras, constituyen tentativas con diversos grados de insistencia para lograr que el receptor realice algo. Los "compromisorios" manifiestan la intención del hablante de convenir o responsabilizarse para una acción futura. Los "expresivos" señalan sentimientos, emociones en relación a un evento. Finalmente, los "declarativos" son actos realizados en contextos institucionalizados en los que el hablante es una persona investida de rango. Merino propone a propósito de este último, diferenciar entre estos actos y los "declarativos de uso", como son las explicaciones, aclaraciones, ampliaciones y definiciones, cuya intención es incrementar la comprensión del oyente.

En el nivel intertextual se desarrolla un entrecruce analítico e interpretativo de los datos con los antecedentes y contexto social de la propuesta cultural de la emisora indigenista estudiada. En este nivel se revela cómo se expresa y manifiesta la relación con la emisora, cuál es el papel simbólico que se le otorga y de qué manera se materializa a través de las prácticas y representaciones de los radioescuchas o receptores culturales.

Abordamos este texto proponiendo como hipótesis de trabajo que la radio indigenista interviene, de una u otra manera, en el "nosotros indígena" al interpelar a los receptores desde sus propios repertorios de atributos culturales tales como la lengua, las noticias, los cuentos y leyendas, la música, los avisos, los servicios o los mensajes en torno a ser "maya" o "mayero", entre otros. Definimos a los receptores culturales como los radioescuchas de Xepet, personas de todas las edades, de ambos sexos, de escolaridad diversa, monolingües o bilingües, que escuchan la programación de la emisora como productores activos de significados. La programación de la emisora carece de significado en sí misma, pues debe tener receptores culturales que la reciban, la escuchen, la interpreten, la entiendan, que actúen y participen en ella.

4. El procedimiento

Para abordar la información empírica elaborada se desarrollan cuatro niveles de análisis, pretendemos así estudiar e interpretar las diversas narrativas de los entrevistados en torno a Xepet.

El primer nivel de análisis se inicia con el registro de temas, para lo cual se selecciona un segmento de la narración a modo de eje temático que relate o exprese la relación de los receptores culturales con Xepet. Un proceso similar se realiza considerando los comportamientos, gustos, valores, enunciados mediante los cuales los receptores se comunican entre sí y comparten experiencias concepciones y creencias. Posteriormente cada uno de los temas o subtemas seleccionados se adscriben a la categoría correspondiente.

En el segundo nivel se estudia la argumentación que sustenta los temas desarrollados en el primero. Para identificar la secuencia argumentativa es necesario limitarse al tema en torno al cual el hablante desarrolla su argumento. Se procede entonces a levantar las reiteraciones argumentativas que permiten inferir la estructura argumentativa del hablante. Después cada secuencia se vincula con el tema o subtema que está en la base de la argumentación. La estrecha relación de temas y subtemas resultan de utilidad pues, en conjunto, conforman los grandes ejes que orientan el discurso de los entrevistados. De esta manera los niveles de análisis van vinculándose y adquiriendo un sentido.

En el tercer nivel se identifican los actos de habla que dan fuerza y forman el sentido del argumento. Para ello se seleccionan los actos de habla que componen una secuencia argumentativa y luego se explora la fuerza ilocutiva que dichos actos otorgan al argumento. Una vez concluido el análisis es posible conocer cuáles son las estrategias argumentativas más recurrentes y la función que cada una desarrolla en el relato. La fuerza ilocutiva son "expresiones o locuciones a las que es posible otorgarles un significado" (Beristán, 2003: 13-15). Es un acto social específico cuya simple enunciación establece un vínculo, esto es, emprende algún tipo de interacción social.

Finalmente, en el cuarto nivel de análisis se vincula cada tema revelado con los actos de habla que operativizan los argumentos, considerando el análisis intertextual de acuerdo con los temas mencionados. En síntesis, se esquematiza la propuesta mencionada de la manera siguiente:

ANÁLISIS ARGUMENTATIVO	
Primer nivel de análisis	Registro de temas y subtemas
Segundo nivel de análisis	Secuencias argumentativas: Exordio, narración, argumentación, perorativo
Tercer nivel de análisis	Actos de habla: asertivos, directivos, compromisorios, expresivos, declarativos, declarativos de uso. Fuerza ilocutiva: "acto social específico cuya simple enunciación establece un vínculo, emprende algún tipo de interacción social"
Cuarto nivel de análisis	Análisis intertextual

Se reitera que dada la extensión del corpus, en esta ocasión se trabaja únicamente el análisis argumentativo de la escucha de "La Voz de los Mayas", así como los *prejuicios/diferencias de ser indígena maya o mayero*, ejes que nos permiten explorar de manera directa la relación entre comunicación e identidad. Se presentan fragmentos de algunos de los relatos más significativos de los receptores culturales, organizados de acuerdo con estos temas y subtemas. Posteriormente se realiza el acercamiento a las secuencias argumentativas, los actos de habla y, por último, a manera de cierre, el análisis intertextual.

5. Análisis de las secuencias argumentativas: escucha de La Voz de los Mayas, Xepet

En este primer nivel de análisis se toman fragmentos de la narración de acuerdo con el tema seleccionado: "la escucha" y las diversas formas de la misma o subtemas, es decir, grupal, familiar, individual. También se considera la programación preferida, así como horarios y días de escucha.

Tabla 1

ANÁLISIS ARGUMENTATIVO.
Escucha de La Voz de los
Mayas, Xepet

Narración	Secuencia argumentativa	Tema: Escucha Subtema
Acá en Peto mucha gente escucha la radio, es más hasta se escucha en Campeche, hasta por Quintana Roo, y me parece que también allá en Cancún. Escucho a veces de Cancún avisos, nosotras (las vecinas) cualquier aviso que escuchemos siempre lo platicamos entre nosotras. Mis familiares sí escuchan la radio, es más, allá en Toxilá se escucha la radio, hace tiempo que empezó a funcionar "La Voz de los mayas". No me acuerdo qué 1900 pero hace tiempo, estaba acá cuando empezó a funcionar "La Voz de los mayas", porque yo tengo 35 años viviendo acá. Hace tiempo que estábamos acá, y se empezó a escuchar. Creo que hace más de 20 años. (Guadalupe, 63 años, analfabeta, monolingüe maya)	Narrativo, expone el curso de los eventos: Son muchos los que en diversos lugares escuchan la radio. Argumentativo, pone en perspectiva el punto de vista del que habla. Desarrolla su afirmación al señalar que la programación promueve entre las vecinas la plática sobre diversos temas, en especial, los avisos. Explica la antigüedad de la emisora, ejemplifica y contrasta con la presencia de la entrevistada en el lugar. Perorativo, refuerza su argumento al contener una recapitulación. Concluye remarcando que la radio tiene más de dos décadas difundiendo la señal en la zona.	Escucha familiar/ grupal/ individual
Yo escucho radio desde que amanece hasta las tres, hasta que mis hijas desconecten la radio. A mí me gusta escuchar la radio por las jaranas. Todos los días de la semana. También los cuentos los escucho. Dicen (por la radio) muchos cuentos. Me gusta escucharlo pero a veces no lo entiendo. Escucha la radio sola, en la casa de paja. No lo platico, como yo no salgo de la casa. Sólo yo uso la radio. Escucho la radio de Peto, "La Voz de los Mayas". Está bonito, está muy bonito. Mi hijo que está allá atrás también escucha la radio. Hace mucho tiempo empezamos a escuchar. (Teresa, 60 años, bilingüe, analfabeta)	Narrativo, relata el horario, los días de escucha y la preferencia por determinada programación (música y cuentos). Argumentativo, explica y puntualiza dónde y cómo oye a la emisora, pese que algunas veces no entiende (la transmisión en lengua maya). Perorativo, concluye calificando de manera positiva a la radio.	Escucha individual/ preferencia programación
Tienen estéreo, a veces se escucha la radio de Peto, a veces agarra la señal. Mi tío me comenta, ¿escuchaste?, eso lo dijeron en la radio de Peto, que tal persona murió de tal lado; lo leí en el periódico, le digo. (Beatriz, 27 años, bilingüe, ingeniera)	Narrativo, menciona el equipo con el que cuenta lo cual permite que "a veces agarre la señal" de la Xepet. Argumentativo, compara el medio impreso con el radiofónico y confronta la información que le provee la emisora.	Equipamiento Comparación entre medios de comunicación

Lo escucho y la vecina me cuenta lo que pasa en la radio. Cuando ella pasa y su vecina tiene puesto a todo volumen la radio, ella escucha la hora, lo que se dice del clima, de los avisos, de Estados Unidos. (María, 30 años, bilingüe, primaria)	Narrativo, expone afirmando que escucha Xepet. Argumentativo, explica la escucha referencial. Establece una relación cercana con los vecinos e intercambia información "cara a cara" sobre la transmisión del medio radiofónico, la cual parece ser todavía una característica del ámbito campesino e indígena.	Escucha referencial/ escucha "cara a cara"
Escucho la de Peto. Mi cuñada también escucha. A veces a la 10, hasta las 12 pone su radio. Está prendida ahí y todos lo escuchan. A veces platíco. Yo sólo lo prendo y escucho la radio de Peto. (Virginia, 30 años, bilingüe, tercero de primaria)	Narrativo, explicita preferencia personal y familiar por la radio de Peto, así como los horarios de escucha. Argumentativo, amplía y señala que la radio forma parte del mobiliario familiar Perorativo, concluye afirmando que escucha la radio de Peto. Cabe anotar que menciona a la radio de Peto y no como la CDI la denomina, "La Voz de los Mayas"	Escucha familiar y personal
Realmente desde que yo prendo la radio en la mañana estoy escuchando, pero lo que mayormente escucho es lo que se pasa a las 10. Pero cuando lo prendo yo en la mañana son jaranas, a las 12 termina, de lunes a viernes la jarana. A veces cuando yo lo apague a las 12 o a la 1, descansa la radio, y a veces a las 4 lo vuelvo a prender. La escucho sola, a veces vienen mis hijos, y quieren cambiar la frecuencia y yo les digo no, no, no; voy a escuchar el noticiero, pero a veces ellos quieren escuchar un cassette o algo así, pero cuando yo quiero escuchar el noticiero, yo escucho el noticiero. (frecuencia en el dial) 770. (El aniversario de la emisora La Voz de los Mayas) se sigue festejando el 29 de noviembre). (Nelly, 42 años, monolingüe maya, analfabeta)	Narrativo: introduce el tema "en la mañana estoy escuchando". Argumentativo, explica y amplía la preferencia por la música de jaranas, los noticieros, los horarios y la forma de escucha. Decisión personal: selección de programa preferido. "cuando quiero escuchar el noticiero, yo escucho el noticiero". Perorativo, concluye afirmando que conoce el dial de sintonía y la fecha del aniversario de "La Voz de los Mayas"	Escucha individual/ Horarios/ noticieros
La Voz de los Mayas es la radio que escuchaba cuando servía mi grabadora hace tiempo. Creo que ya estoy perdiendo la memoria, no me acuerdo de nada. En esa época cuando estaba trabajando, escuchaba la radio por las tardes, los sábados, los domingos. Las noticias, las jaranas, las jaranas me gustan mucho. Porque acá somos mayeros, y por eso cabe ese nombre acá, por eso se entiende qué es lo que dice la radio y lo que explica. Como se trataba en la Santa Misa de antes, se hacía en latín por los padres. (Rodolfo, 71 años, bilingüe, primaria).	Narrativo, introduce el tema recordando el pasado. Argumentativo, señala horarios y días de la semana en que escuchaba la radio, así como los programas preferidos. Explica lo que significa ser mayero: es posible entender la maya. Perorativo, concluye comparando la labor de la radio con el oficio de la misa, pese a que ésta se difundía en latín donde sólo los propios sacerdotes podían entenderla. Al igual que la transmisión en maya que se escucha en la radio, la cual únicamente los "mayeros" pueden comprenderla.	Escucha/ programa preferido: noticias y jarana/ mayeros
Cuando yo estaba en California, pues está muy lejos, es el Estado de Portland, ahora oigo algunos compañeros que ya se comentó un radio para comunicarse para acá. Se escucha creo los jueves en la radio acá en Peto y hay manera de comunicarse por medio de radio ahora. (Wilber, 50 años, bilingüe)	Narrativo, introduce el tema mencionando su estancia en California. Argumentativo, comenta sobre una radio que pueda escucharse en Estados Unidos Perorativo, concluye afirmando que una manera de comunicarse con Estados Unidos es por medio de la radio de Peto.	Escucha/ migración

Si bien se estableció una matriz de datos para elaborar la información empírica y se atendió a los géneros por igual, los resultados parecen revelar una escucha femenina y adulta. En las narraciones se observa que además de la ingeniera de 27 años y las dos mujeres entrevistadas de 30 años, no se encuentra el relato de algún otro joven. A este respecto cabe preguntarse, ¿es la Xepet una radio para y de "viejos"? ¿con una programación cuya escucha principal son las mujeres mayas monolingües?

La variable "escucha de la radio" define un matiz específico del trabajo, ya que es la pregunta filtro para seleccionar a los entrevistados. Un elemento a destacar es que según cifras recientes sobre la población indígena en México (UNAM, 2007), sólo 19 por ciento de dicha población es monolingüe, mientras que 81 por ciento es bilingüe. En todo caso sostenemos que las maya hablantes monolingües parecen tener una relación más estrecha con Xepet, observación que reitera hallazgos de investigaciones precedentes realizadas en la zona. ¿Quiénes son los receptores culturales de "La Voz de los Mayas"? las mujeres monolingües y bilingües mayas, tanto adultas como jóvenes, pero principalmente las adultas. Como diversos estudios advierten, son las mujeres indígenas quienes atesoran la cultura, enseñan a sus hijos su cosmovisión, creencias, lengua y valores, que luego parecen ser cuestionados con el acceso de los niños a la educación formal, condición que muchas veces obliga a estas nuevas generaciones a mixturar, postergar u "olvidar" a aquellos acervos culturales forjados por generaciones precedentes.

Por otra parte, los entrevistados expresan problemas técnicos con la recepción de la señal, a pesar de que afirman que Xepet sí se oye en diferentes lugares de la península de Yucatán. Tal expresión podría estar indicando una escucha más bien referencial de la programación radiofónica, es decir, indirecta debido en muchos casos a la sustitución de radiograbadoras antiguas por modernos estéreos adquiridos por quienes regresan de Estados Unidos.

El análisis muestra que la secuencia conversacional contempla primero una narración o puesta en escena del evento para situar al interlocutor en el contexto en el que se desarrolla la relación con la radio. La argumentación constituye el núcleo del discurso y se lleva a cabo mediante estrategias semánticas como la ejemplificación (la escuchan en Quintana Roo, en Peto) y el contraste (el medio radiofónico versus el medio impreso, diarios). Lo perorativo concluye con el evento descrito, generalmente con una evaluación de los efectos o impacto que dicho evento generó en el individuo.

6. Análisis de los actos de habla: escuchar Xepet

Este segundo nivel se sustenta en el análisis de la argumentación realizado en la Tabla No.1. Si consideramos que la argumentación se construye sobre la base de actos de habla, entonces es necesario identificar los actos de habla que le dan fuerza ilocutiva al argumento. Para ello se seleccionan los actos de habla que componen la secuencia argumentativa y se explicita la fuerza ilocutiva que dichos actos otorgan al argumento.

Tabla 2

ANÁLISIS DE LOS ACTOS DE HABLA. Escucha de "La Voz de los Mayas", Xepet

Secuencia argumentativa	Actos de habla	Fuerza ilocutiva
Narrativo. Acá en Peto mucha gente escucha la radio, es más hasta se escucha en Campeche también, por Quintana Roo, y me parece que también allá en Cancún se escucha. Escucho a veces de Cancún avisos, nosotras cualquier aviso que escuchemos siempre lo platicamos entre nosotras. Argumentativo, "Mis familiares sí escuchan la radio". No me acuerdo qué 1900 pero hace tiempo, estaba acá cuando empezó a funcionar "La Voz de los mayas", porque yo tengo 35 años viviendo acá. Perorativo, Hace tiempo que estábamos acá, y se empezó a escuchar. Creo que hace más de 20 años. (Guadalupe, 63 años, analfabeta, monolingüe maya)	Asertivo Declarativo de uso Evalúa Expresa temporalidad Declarativo de uso	Introduce al interlocutor al contexto de la situación Da fuerza a sus argumentos a través de los ejemplos Enfatiza de manera positiva Relaciona y compara la temporalidad personal con la de la radio. Permite al hablante remarcar la presencia de la radio en la zona.
Narrativo, Yo escucho radio desde que amanece hasta las tres, hasta que mis hijas desconecten la radio. A mí me gusta escuchar la radio por las mañanas. las jaranas. Todos los días de la semana. También los cuentos los escucho. Dicen (por la radio) muchos cuentos. Argumentativo, Me gusta escucharlo pero a veces no lo entiendo. Escucha la radio sola, en la casa de paja. No lo platico, como yo no salgo de la casa. Sólo yo uso la radio. Escucho la radio de Peto, "La Voz de los Mayas". Perorativo, "está bonito, está muy bonito". (Teresa, 60 años, bilingüe, analfabeta)	Asertivo Declarativo de uso Expresivo	Describe los horarios, preferencias y días de escucha. Explica dónde y cómo escucha la emisora Evalúa y exterioriza agrado, beneplácito frente a la radio.
Narración, Lo escucho y la vecina me cuenta lo que pasa en la radio. Argumentación, cuando ella pasa y su vecina tiene puesto a todo volumen la radio, ella escucha la hora, ella escucha lo que se dice, del clima, de los avisos, de Estados Unidos. (María, 30 años, bilingüe, primaria)	Asertivo Declarativo de uso	Afirma y amplía la información Escucha referencial, aclara y explica para facilitar la comprensión de la presencia de la radio y el papel de "informante" clave que juega la emisora en la localidad.
Narración, Escucho la de Peto. Mi cuñada también escucha. A veces a la 10, hasta las 12 pone su radio. Argumentación, Está prendida ahí y todos lo escuchan. A veces platico. Perorativo, concluye "Yo sólo lo prendo y escucho la radio de Peto". (Virginia, 30 años, bilingüe, tercero de primaria)	Asertivo Declarativo de uso	Afirma la preferencia personal y familiar, así como los horarios de escucha. Reconfirma la preferencia familiar

Narración, Realmente desde que yo prendo la radio en la mañana estoy escuchando, pero lo que mayormente escucho es lo que se pasa a las 10. Argumentación, Pero cuando lo prendo yo en la mañana son jaranas, a las 12 termina, de lunes a viernes la jarana. A veces cuando yo lo apague a las 12 o a la 1, descansa la radio, y a veces a las 4 lo vuelvo a prender. La escucho sola, a veces vienen mis hijos, y quieren cambiar la frecuencia y yo les digo no, no, no; voy a escuchar el noticiero, pero a veces ellos quieren escuchar un cassette o algo así, pero cuando yo quiero escuchar el noticiero, yo escucho el noticiero. Perorativo, (Frecuencia en el dial) 770 (El aniversario de la emisora La Voz de los Mayas) se sigue festejando el 29 de noviembre. (Nelly, 42 años, monolingüe maya, analfabeta).	Asertivo	Narra y asevera sobre el evento
	Declarativo de uso	Amplia la información y ejemplifica preferencia
	Declarativo de uso	Reafirma su conocimiento de la radio: frecuencia en el dial y fecha de aniversario.
Narración, La Voz de los Mayas es la radio que escuchaba cuando servía mi grabadora hace tiempo. Creo que ya estoy perdiendo la memoria, no me acuerdo de nada. Argumentación, En esa época cuando estaba trabajando, escuchaba la radio por las tardes, los sábados, los domingos. Las jaranas me gusta. Perorativo, Porque acá somos mayeros, y por eso cabe ese nombre acá, por eso se entiende qué es lo que dice la radio y lo que explica, así como se trataba en la Santa Misa de antes, se hacía en latín por los padres. (Rodolfo, 71 años, bilingüe, primaria).	Asertivo	Exterioriza su relación con la radio vinculándola con el pasado, cuando el horario personal estaba organizado por la vida laboral.
	Expresivo	Menciona menoscabo personal.
	Declarativo de uso	Amplia la información y ejemplifica con la preferencia por música y noticias.
Narración, cuando yo estaba en California, pues está muy lejos, es el Estado de Portland. Argumentativo, Ahora oigo algunos compañeros que ya se comentó un radio para comunicarse para acá, se escucha creo los jueves en la radio acá en Peto y Perorativo, hay manera de comunicarse por medio de radio ahora. (Wilber, 50 años, bilingüe)	Asertivo	Relata algunos datos
	Declarativo de uso	Supone la presencia de una radio para comunicarse con Estados Unidos
	Expresivo	Menciona beneplácito por la existencia de emisora para poder comunicarse.

El análisis de los actos de habla señala que entre las estrategias semánticas más recurrentes están la descripción, la ejemplificación y la comparación por parte de los entrevistados. De esta manera acotan el papel que juega Xepet en el área de cobertura, destacan tanto importancia de los noticieros como la información o avisos sobre determinados acontecimientos y reiteran la ayuda que proporciona la radio en caso de desastres naturales. Los actos de habla “asertivos” y “declarativos de uso” constituyen el grueso del discurso. La argumentación se realiza a través de actos asertivos que narran y describen la relación con la radio en términos de lugar de la escucha, situación y tipo de audiencia y explicitan, además, la evaluación del receptor cultural con respecto de la presencia de la emisora en la vida de todos los días de los maya hablantes. La fuerza ilocutiva de los “asertivos” apunta principalmente a narrar y describir el contexto de la transmisión radiofónica: “la escucho sola o acompañada, cuando estoy realizando determinada actividad prendo la radio y me acompaña la familia”.

El eje de la temporalidad se construye a través de la relación cronológica entre el entrevistado y la radio, donde él es el punto de partida, esto es, el propio receptor cultural señala cómo a través de su permanencia en el lugar, es posible mensurar los años de difusión de Xepet en el área.

Pese a que con el surgimiento de los medios de comunicación, las acciones e interacciones se han diversificado y han sobrepasado la originaria y predominante interacción "cara a cara", este tipo de interacción tiene lugar de forma mayoritaria en la zona de cobertura de Xepet, y de manera fundamental en un contexto de co-presencia. Dicha interacción, rica en componentes y posibilidades, también debe pensarse acompañada de la complejidad que le otorga los diversos usos de la lengua maya en el área de estudio.

7. Análisis argumentativo: prejuicios y diferencias sobre escuchar la radio en maya

Las secuencias argumentativas expresan la posición del hablante en cuanto a ser "maya" o "mayero" (respecto de la autopercepción identitaria, se refiere a quienes afirman no hablar la "maya auténtica" y, por ende, no ser los "verdaderos mayas" sino tan sólo "mayeros", "los que hablan la maya"), así como el prejuicio sobre la "escucha" de Xepet. De manera similar que en las tablas anteriores, realizamos el análisis de las secuencias argumentativas y los actos de habla sobre los temas mencionados.

Narración	Secuencias argumentativas	Subtema	Tema
Por ejemplo en Mérida todas las personas hablan español y cuando alguien habla la maya, se nota que son pobres, los de Mérida se piensan "xuunáan" (patrona, jefes, ricos). Como lo cuenta el señor de la radio, seas pobre o seas rico, todos somos macehuals (peones), mayas indígenas, nacimos del mismo grupo maya, sea de ciudad o de pueblo. (María, 30 años, bilingüe)	Argumentativo, ilustra a través de un ejemplo quienes "parecen" ser mayas: los que "se nota que son pobres". Resume un evento discriminatorio Perorativo, advierte y concluye con lo que cuenta "el señor de la radio"	Escucha/ Prejuicio sobre ser maya	Escucha
Hay algunas personas que a veces no escuchan la radio, y se les pregunta por qué no escuchan "La voz de los mayas", y dicen porque yo no soy un macehual. (Nelly, 42 años, monolingüe maya)	Argumentativo, explicita la representación del hablante respecto a los no radioescuchas de Xepet	Prejuicio sobre los radio-escuchas	Escucha

Tabla 3

PREJUICIOS / DIFERENCIAS sobre escuchar "La Voz de los Mayas"

Secuencia argumentativa	Actos de habla	Fuerza ilocutiva
Argumentativo, en Mérida todas las personas hablan español y cuando alguien habla la maya se nota que son pobres, los de Mérida se piensan "xuunáan" (patrona, jefes, ricos). Perorativo, como lo cuenta el señor de la radio, seas pobre o seas rico, todos somos macehuals (peones), mayas indígenas, nacimos del mismo grupo maya, sea de ciudad o de pueblo. (María, 30 años, bilingüe)	Asertivo Declarativo de uso	Narra el evento discriminatorio: los que hablan en maya, se notan pobres. Comenta los rasgos discriminatorios del perpetrador: los de Mérida se piensan patrones, jefes, ricos. Amplía la información y ejemplifica
Argumentativo, personas que a veces no escuchan la radio, y se les pregunta por qué no escuchan "La voz de los mayas", y dicen porque yo no soy un macehual. (Nelly, 42 años, monolingüe maya)	Asertivo	Expresa diferencias entre quienes son y no son macehuals, los últimos no oyen la radio

Tabla 4

PREJUICIOS / DIFERENCIAS sobre escuchar "La Voz de los Mayas"

Tanto las secuencias argumentativas como los actos de habla exteriorizan emociones que experimentan los entrevistados tales como menoscabo frente a alguna experiencia de discriminación. En los relatos presentados observamos cómo se homologa, desde el discurso discriminatorio, la relación "macehual" con "pobre" e "inferior" pero, al mismo tiempo, se contraponen estas menciones, al parecer de manera compensadora, con lo dicho por el "señor de la radio": "todos somos iguales, todos somos macehuales".

Entre las estrategias más recurrentes en el discurso se encuentran la descripción de situaciones, las calificaciones y la negación de la discriminación a nivel personal; no obstante, se reconoce y remarca que "para el señor de la radio" todos son iguales, macehuales o no, el cual parece ser un mecanismo de autoestima o reacción frente a la cuestión de definirse como "maya" o "mayero".

8. Análisis intertextual: conclusión y nuevas preguntas

Con base en los relatos de los entrevistados, se advierten elementos para reconocer la situación actual de Xepet. Al igual que en los años ochenta, esta emisora continúa siendo una interlocutora válida al interpelar al radioescucha con mensajes que identifican y sirven a estos pueblos: la lengua, la música, las noticias locales y los avisos, convirtiéndose en un medio que la comunidad asume como propio; es posible identificarse y reconocerse en él porque expresa y recrea su cultura.

Aunque no les pertenece legalmente, la centralidad cultural de la radio indigenista en la vida cotidiana de estas poblaciones se reitera, en especial, para el público adulto y adulto mayor y, en particular, para las mujeres, pues se convierte en una fuente privilegiada de información en lengua maya. Los resultados de este trabajo llaman la atención hacia la posible prevalencia de una escucha femenina y adulta.

Por otro lado, la apropiación simbólica de la radio parece ser mayor en Peto, sede de la emisora, que en el resto de las comunidades, pues de conformidad con las narrativas, ésta suele ser identificada ya no con el nombre de "*U chíikul u t'aan maayao'ob*"—*La voz de los mayas*—, sino como "Radio Peto".

Asimismo, con la compra de nuevos aparatos de sonido (estéreo, CD), la radiograbadora ya no es utilizada para registrar y recordar el acervo musical indígena. Lo mismo parece ocurrir con la frecuencia de AM frente a FM, debido a las dificultades para sintonizar la señal y la calidad técnica de la misma, ya que en casi la totalidad de los casos observados las personas no acostumbran conectar la antena. El avance tecnológico parece dificultar la recepción de la señal de Xepet, alejando aún más a los jóvenes, pues los adultos conservan el uso de la "vieja" radiograbadora, hasta que ésta se descompone.

Dada la falta de interés por parte de los medios masivos de comunicación privados de mensajes en donde intervengan los pueblos indígenas o, al menos, en donde se hable y se escuche la lengua, se requiere mayor atención por parte de las radiodifusoras indígenas en la evaluación de los contenidos de la barra programática que respondan a las demandas sociales vigentes de las comunidades bajo su cobertura, no sólo abriendo espacios a una programación "multicultural", que corresponde a un México "pluriétnico" y "democrático", sino que poco a poco se construya un puente de comunicación en ambos sentidos.

Uno de los rasgos más o menos "estable" de la identidad es la lengua, en especial, de las identidades étnicas. De acuerdo con Giménez "las culturas indígenas son configuraciones simbólicas complejas organizadas en torno a un núcleo central constituido por lengua y religión, los cuales funcionan como clave y principio ordenador de todo el sistema" (Giménez, 2005:149). Para Arzápalo (2004), la lengua no es sólo un medio de comunicación, es también un código que compendia la visión del mundo de una colectividad. Posee una connotación ancestral, herencia de los antepasados, que enlaza al hablante con la tradición y, en algunas de sus manifestaciones —poesía, canto, cuento—, actualiza la pertenencia a un grupo.

Yucatán es el estado con mayor población hablante de lengua indígena en el país, no obstante, el porcentaje frente a los no hablantes lentamente disminuye (Arzápalo, 2004; Ruz, 2006). En términos filológicos, la lengua maya yucateca³ vive un proceso de revitalización y fortalecimiento debido a los naturales intercambios, transformaciones y préstamos. Sin embargo, la disminución de hablantes fomentada por un sistema escolar que impone la castellanización, aunada a la inferiorización de la lengua en las ciudades, es una señal de reconfiguración de la identidad: el reemplazo lingüístico suele estar acompañado del renunciamiento étnico" (Bartolomé, 1997, en Giménez, 1998).

Cuando se le pregunta a la gente si hay una forma de vivir, de sentir, que diferencie al indígena maya de quienes no lo son, siempre recalcan que los "*verdaderos mayas*" fueron sus abuelos —y, yendo más atrás, los antepasados de éstos, quienes construyeron y vivieron en los sitios arqueológicos— los cuales supieron mantener las costumbres, los ritos y, sobre todo, que hablaban "*la maya pura*". Por su parte, los hijos de familias que se han establecido definitivamente en las ciudades ya no hablan maya y, en no pocos casos, ni siquiera la entienden, porque en la casa se ha dejado de emplear, o sólo la emplean entre sí el cabeza de familia y su pareja (y por lo común suelen ser parejas mayores de 35 a 40 años). En efecto, para las nuevas generaciones, el idioma maya se revela poco funcional en el contexto urbano, "ya que no ayuda a conseguir trabajo sino, por el contrario, puede perjudicarlo a uno". No es por tanto extraño que el idioma de sus abuelos sea para muchos, en particular para los jóvenes, sinónimo de rural, viejo, atrasado, fuera de moda, pobre, indio, desempleado, todo aquello de lo que muchos quisieran alejarse. El español es, en cambio, la lengua de las telenovelas y las películas, de los futbolistas, de los profesores, los funcionarios y los profesionistas (locales o foráneos), de los libros escolares, de la computadora, de la Biblia y del sistema de cable; el idioma de los ricos, los "educados", los triunfadores. (Ruz, 2006: 21)

La pérdida de los llamados "marcadores esenciales" como el uso de la lengua, el vestido y la práctica ritual, es creciente entre los mayas yucatecos, más aún entre quienes migran a la Riviera maya o a los Estados Unidos. Según Ruz (2006), los hijos de los inmigrantes que viven la "etapa de socialización" —entre uno y once años— en el lugar de destino, se apropian de la otra lengua con facilidad, aunque esto es menor entre los inmigrantes temporales, cuyas familias por lo regular permanecen en sus lugares de origen (Ruz, 2006: 26-27).

Sabemos, la identidad remite al pasado, a la historia, a lo legitimado; pero también al presente, al cambio, a la negociación. Alejándonos de quienes de manera simple celebran la diferencia cultural del "mundo globalizado" al igual que a la "interculturalidad" como la integración, convivencia o relación pacífica de elementos de distintas culturas

3. Existen 28 lenguas mayas, organizadas en 11 grupos, entre ellos, el maya yucateco. El grupo maya yucateco está formado por el lacandón, el itzá, el mopán y el maya peninsular, que es el que se habla en nuestra región de estudio. (Arzápalo, 2004) En Yucatán se distinguen al menos dos variantes: la "antigua", "pura" y "verdadera" (*jach maya*), y la "moderna", "corrompida" y "mezclada" (*xe'ek*). La primera se sitúan en las cercanías de Valladolid, en Peto y Quintana Roo, mientras que la segunda en la ex zona henequenera, es decir, en torno a Motul. (Ruz, 2006)

de forma "más o menos satisfactoria", recordamos que la relación entre grupos diferentes siempre implicará luchas simbólicas por el reconocimiento y, en este sentido, un proceso incesante de reconfiguración de identidades y de su poder.

La lucha simbólica por la identidad de los pueblos indígenas en México no aspira a reconquistar una identidad negada sino a reapropiarse del poder de construir y valorar la propia identidad más allá de la definición "dominante", es decir, del (*auto y hetero*) reconocimiento de sus derechos y su cultura (Giménez, 2005).

Lo anterior reitera la necesidad de una propuesta radiofónica que se constituya en interlocutor válido para los mayas yucatecos. Con base en el análisis argumentativo de sus narrativas en torno a la "escucha" de Xepet, advertimos que la radio podría ser un recurso para, a través de la lengua, evocar la memoria colectiva de quienes afirman no hablar "la maya auténtica" o no ser los "verdaderos mayas" sino tan sólo "mayeros", "los que hablan la maya". La radio como un instrumento para recordar, afirmar, apropiarse y reconfigurar algunos elementos de la identidad, y como un posible espacio de diálogo hacia una "cultura de paz". Conformarse con el valor simbólico de las emisoras indigenistas sería ignorar, una vez más, las demandas actuales de estos pueblos, que exigen una comunicación en donde no sólo se hable su lengua, sino que se escuche su voz.

Bibliografía

- Arzápalo, Ramón (2004). "Revitalizada la lengua maya, pese a la globalización", boletín, UADY, Mérida, 22 de julio [DE consultada el 22 de marzo de 2007: <http://www.mayas.uady.mx/articulos/boletin.html>].
- Beristán, Helena (2003) *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa.
- Calleja, Aleida y Beatriz, Solís (2007) *Con permiso, la Radio Comunitaria en México*. México, Asociación Mexicana de Derecho a la Información, AMEDI.
- Cornejo, Inés y Elizabeth, Bellon (1994) "Radio cultural indigenista: punto de encuentro entre lo indígena y lo masivo", *Comunicación y Sociedad*, no.20, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- _____ (2000) "Estudio de los procesos de recepción de la audiencia de la Radio Cadena en Lengua Maya", *Anuario del CONEICC*, México, CONEICC.
- _____ (2002) *Apuntes para una historia de la radio indigenista en México*. México, Fundación Manuel Buendía.
- _____ (2006) "Palabra colectiva: prácticas y representaciones sobre identidad y migración en La Voz de los Mayas", en *Revista Iberoamericana de Comunicación, RIC*, Publicación del Posgrado en Comunicación, no.10, primavera-verano, México, Universidad Iberoamericana.
- _____ (2006a) "Acercamiento teórico-metodológico a la relación migración, identidad y recepción cultural de La Voz de los Mayas", en *Comunicación para el Desarrollo en México, Libro Colectivo AMIC*, México, AMIC.

- Giménez, Gilberto (1998). "Identidades étnicas: estado de la cuestión", *Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales*—UNAM, México [DE consultada el 23 de mayo de 2005: http://www.paginasprodigy.com/peimber/id_etnicas.pdf].
- _____ (2005) *Teoría y análisis de la cultura*, 2 vols. México, Conaculta.
- Griswold, Wendy (1994) *Cultures and societies in a changing world*, Thousand Oaks, California, Pine Forge Press.
- Merino, María Eugenia (2006), "Propuesta metodológica de análisis crítico del discurso de la discriminación percibida", *Revista Signos*, no.62, págs. 453-469, Valparaíso: Universidad Católica de Temuco. [DE consultada el 15 de julio de 2007:http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342006000300006&script=sci_arttext].
- Ruz, Mario Humberto (2006) *Mayas, Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*, CDI / PNUD, México [DE consultada el 15 de mayo de 2007, <http://www.cdi.gob.mx/monografias/contemporaneos/mayas.pdf>].
- Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (2007). "México Multicultural. Informe del Primer Decenio 1995-2004", *Periódico Reforma*, 20 de mayo, 2007.

Inés Cornejo Portugal. Profesora-investigadora del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México. Socióloga por la Universidad Católica del Perú; Maestra en Comunicación por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México; y Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II). Profesora-investigadora de tiempo completo del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, del cual fue coordinadora de posgrado (1991-1994). Asimismo, ha sido docente en universidades de Colombia, Honduras, Guatemala y España. Actualmente dirige la investigación titulada al proyecto *La "otra" ruta maya: migración y salud*, Programa Migración y Salud, Universidad de California, Davis. ines.cornejo@uia.mx

Elizabeth Bellon Cárdenas. Profesora-investigadora de la Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Licenciada en Comunicación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente; y Maestra en Comunicación por la Universidad Iberoamericana. Ha sido profesora en diversas universidades en México. En la actualidad es profesora-investigadora de la Academia de Comunicación y Cultura de la UACM, e investigadora asociada al proyecto *La "otra" ruta maya: migración y salud*, Programa Migración y Salud, Universidad de California, Davis. elbellon@hotmail.com

Espacio público y paz social *Public space and social peace*

Octavio Salazar Benítez

Cátedra UNESCO de Resolución de Conflictos, Universidad de Córdoba

Recepción: 08/05/2009

Aceptación: 16/06/2009

Resumen

En el presente siglo estamos asistiendo a una serie de transformaciones del espacio público que afectan al eje central del constitucionalismo, es decir, a la ciudadanía. La globalización, el incremento de los procesos migratorios, las nuevas tecnologías, están provocando una serie de cambios en el entendimiento de los espacios y los tiempos de la democracia, al tiempo que están erosionando algunos de los paradigmas del Estado constitucional. Estas transformaciones están provocando un aumento de la complejidad de nuestras sociedad y, por lo tanto, de los potenciales conflictos. Al tiempo que se someten a debate principios esenciales como el de igualdad o el del pluralismo. Partiendo de la conexión entre “orden político” y “paz social”, fundamentados ambos en la dignidad y los derechos fundamentales, en el trabajo analizamos tres aspectos que inciden en la complejidad de nuestras sociedades: la relación entre los espacios públicos y los privados, la creciente diversidad del espacio público y la participación como derecho fundamental mediante el cual dotamos de contenido democrático a dicho espacio. Todo ello con un análisis que tiene presente la transversalidad de la igualdad de género y desde el convencimiento de que muchos de los retos que planteamos sólo pueden responderse adecuadamente desde una concepción republicana de la democracia en la que el ámbito local es el ámbito más adecuado para el fomento de las virtudes cívicas y el diálogo intercultural.

Palabras clave: Ciudadanía, Paz social, Público, Privado, Participación, Igualdad, Diversidad, Republicanismo, Educación, Local.

Abstract

In the present century we are present at a series of transformations of the public space that they affect to the backbone of the constitutionalism, that is to say, to the citizenship. The globalization, the increase of the migratory processes, the new technologies, are provoking a series of changes in the understanding of the spaces and the times of the democracy, at the time that they are eroding some of the paradigms of the constitutional State. These transformations are provoking an increase of the complexity of our society and, therefore, of the potential conflicts. At the time that essential beginning(principles) surrenders to debate as that of equality or that of the pluralism. Departing from the connection between “ political order “ and “ social peace “, based both in the dignity and the fundamental rights, in the work we analyze three aspects that affect in the complexity of our societies: the relation between the public spaces and the private ones, the increasing diversity of the public space and the participation like fundamental right by means of which we provide with democratic content to the above mentioned space. All this with one analysis that has is presented by the mainstreaming of the equality of genre and from the conviction of which many of the challenges that we raise only can be answered adequately from a republican conception of the democracy in which the local area is the better space for the promotion of the civic virtues and the intercultural dialogue.

Keywords: Citizenship, social Peace, Public, Prived, Participation, Equality, Diversity, Republicanism, Education, Local.

1. El espacio público como espacio de la ciudadanía

El concepto de ciudadanía constituye el eje del sistema constitucional. Ciudadanía entendida como el conjunto de derechos y libertades que configuran un determinado estatuto del individuo y que, al mismo tiempo, actúan como límites del poder. Garantía de los derechos y control del poder son, pues, las dos caras de un sistema constitucional. El Derecho es el instrumento que, legitimado democráticamente, sirve para ordenar la convivencia, para garantizar nuestros derechos y para evitar que el poder actúe de manera arbitraria. El imperio de la ley es el que garantiza en definitiva nuestra autonomía individual. Para conseguir ese objetivo todos, ciudadanos y poderes públicos, debemos actuar sometidos al ordenamiento jurídico (art. 9.1 Constitución española; en adelante, CE).

Los fundamentos éticos, y también jurídico- políticos, de ese pacto son los derechos fundamentales. Los derechos actúan como fundamento y límite del poder, como inspiradores de sus decisiones y, lo que es más importante, como elementos de nuestro estatuto jurídico, el cual se traduce en una serie de ámbitos personales protegidos y en una serie de prestaciones y servicios que el Estado está obligado a garantizarnos. Entre esos derechos juega un papel esencial el de participación política. Es realmente ciudadano el que puede participar políticamente, el que puede incidir, directamente o mediante sus representantes, en la configuración de las normas que regularán sus libertades. De ahí que el derecho de sufragio represente la esencia de la ciudadanía y, por tanto, de un sistema democrático. El principio *un hombre – o una mujer –, un voto* supone además la máxima consagración del principio de igualdad en las democracias: todos somos radicalmente iguales al ejercer el derecho de sufragio¹. Ahora bien, en el modelo del Estado Nación, que es el que todavía hoy sigue vigente, la ciudadanía se identifica con la nacionalidad y, por tanto, los extranjeros carecen de ese derecho fundamental². No son por tanto ciudadanos. De la misma manera que durante siglos las mujeres tampoco lo fueron y como antes sólo lo habían sido los varones propietarios.

El espacio público se construye pues sobre el respeto a la dignidad y a los derechos que de ella derivan. Lo deja muy claro el art. 10.1CE, el cual sirve de pórtico a la declaración de derechos contenida en el Título I CE: “*La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social*”. El orden político, es decir, las estructuras jurídico-políticas, y la paz social, o lo que es lo mismo, la convivencia pacífica, se articulan sobre cuatro ejes interconectados: dignidad, derechos, libre desarrollo de la personalidad, respeto a la ley y a los derechos de los demás. Esos cuatro ejes han de servirnos para articular el espacio público y para gestionar, y hacer productivos, los conflictos inevitables en un sistema pluralista. Por ello cobran un especial relieve en un momento como el actual en el que estamos asistiendo a un evidente aumento de la complejidad de nuestras sociedades. Ellos han de ser los instrumentos mediante los que reconstruyamos un espacio público en el que progresivamente se ha ido desmoronando el mito de la homogeneidad y en el que el estatuto de ciudadanía tiene que convivir con identidades diversas. Todo ello mientras que paralelamente se erosionan los paradigmas clásicos del constitucionalismo - Estado Nación, soberanía, unidad del ordenamiento jurídico, principio de legalidad – y las nuevas realidades imponen una profundización necesaria en el entendimiento de la igualdad como garantía de las diferencias que nos individualizan como seres humanos (Salazar, 2007^a, 48-50).

1 En el momento de la votación y únicamente en el momento de la votación cada individuo deja de ser individuo para ser *exclusivamente* ciudadano. El momento de la votación es el único en la vida de un ser humano en el que un individuo es exactamente igual que otro, en el que se suprime la diferencia y en el que se impone de forma absoluta el principio de igualdad” (Pérez Royo, 2005: 287-282)

2 El art. 23 CE reconoce como titulares del derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, a los ciudadanos. A su vez, el art. 13 CE dispone que “solamente los españoles serán titulares de los derechos reconocidos en el art. 23, salvo lo que, atendiendo a criterios de reciprocidad, pueda establecerse por tratado o ley para el derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones municipales”. Sobre la conexión ciudadanía-nacionalidad véase Aláez (2006).

3 “En la tradición de la Investigación para la Paz fue Johan Galtung quien, en los años 60 del siglo pasado, propuso la noción de paz positiva como complemento a la paz negativa, entendida como alternativa a la violencia directa. Introdujo la noción de violencia estructural significando que mientras existan injusticias e insatisfacción de las necesidades humanas básicas por parte de algunos seres humanos, no existe la paz aunque no nos matemos directamente. Así la tarea positiva del trabajador por la paz es la construcción de la justicia y el desarrollo para que todos los seres humanos puedan satisfacer sus necesidades básicas”. (Martínez, 2004: 918). En este sentido, el concepto de “paz social” entronca con los contenidos que enumeró la *Declaración y Programa de Acción sobre una*

Cultura de Paz (A/RES/53/243, 6 de octubre de 1999).

4 La conexión paz social-dignidad-justicia social está perfectamente establecida en el nuevo Estatuto de Autonomía de Andalucía (LO 2/2007, de 19 de marzo). Una conexión presente desde el mismo Preámbulo en el que reiteradamente se alude a la “interculturalidad” y en el que se fija como objetivo “conseguir un Estatuto para el siglo XXI, un instrumento jurídico que impulse el bienestar, la igualdad y la justicia social, dentro del marco cohesión y solidaridad que establece la Constitución”. Esta finalidad se concreta en los objetivos básicos de la Comunidad Autónoma (art. 10), en los derechos y deberes contenidos en el capítulo II del Título I y, muy especialmente, en los principios rectores de las políticas públicas del art. 37.

El concepto de “paz social” adquiere en este contexto una especial significación ya que nos sitúa frente a la complejidad e incertidumbre del espacio público y, muy especialmente, frente a los conflictos que pueden generarse en unos contextos sociales en los que se ha multiplicado la diversidad. Unos contextos en los que han de tenerse presente los efectos socio-económicos del proceso de globalización y que se traducen en un aumento de las desigualdades y de la exclusión, tanto en el ámbito internacional como el interior de los Estados. Estas realidades plantean nuevos retos al espacio público que es en el que suelen tener lugar los encuentros y los desencuentros, la exclusión pero también la solidaridad. Desde esta dimensión, el concepto de “paz social” enlaza con el de “paz positiva”³, en la medida en que con ella nos referimos a las condiciones de bienestar, justicia, solidaridad, concordia y equilibrio que deben alcanzarse en una sociedad para erradicar de ella la violencia⁴.

Partiendo de estas realidades, complejas pero enriquecedoras, me propongo analizar tres ejes que inciden en la construcción de la ciudadanía y que en la actualidad plantean una serie de retos jurídicos y políticos. En primer lugar, me referiré a la relación entre los espacios privados y el público, la cual constituye un eje transversal que atraviesa nuestro modelo de convivencia. En segundo lugar, analizaré la creciente diversidad del espacio público y los debates que ello plantea desde el punto de vista de la garantía de los derechos. Finalmente, insistiré en la participación en cuanto derecho fundamental del ciudadano y en cuanto energía sin la que el espacio público carece de vida.

2. Espacio público *versus* espacio privado.

El pacto social que ha estado en la base de los modelos constitucionales se ha apoyado en una división tajante entre dos espacios, el público y el privado, los reservados respectivamente a *Emilio* y a *Sofía*, siguiendo los prototipos de Rousseau. El primero ha sido entendido como el espacio de la ciudadanía, de las leyes, de los derechos, mientras que el segundo era concebido como el de los intereses privados, el de las costumbres, el de las “libertades negativas” que el Estado debe reconocer y proteger pero sin inmiscuirse en ellas. Como ha denunciado la teoría política feminista, el pacto social ha ido precedido de un “contrato sexual” que determinaba esa división de espacios y una posición subordinada de la mujer que quedaba sometida a la autoridad del “pater familias” (Pateman, 1995). La familia era por tanto un reducto en el que no penetraban los valores del espacio público. Era un ámbito sometido a la autoridad del padre que, incluso, podía usar la fuerza física para restaurar el orden.

De esta manera, el espacio público tradicionalmente ha sido el espacio de los hombres y de los valores asociados a la masculinidad: competitividad, fuerza, búsqueda del éxito profesional, individualismo, violencia. Unos valores que además se ajustaban a la perfección a la ética propia del mercado y del capitalismo. Frente al público, el privado ha sido el espacio históricamente reservado a las mujeres y a los valores del cuidado, la ternura, la sensibilidad o la solidaridad. En él se ha mantenido y desarrollado a lo largo de los siglos la lógica de la “sostenibilidad de la vida” (Magallón, 2006). A su vez la masculinidad se ha construido sobre la negación de lo femenino y, por tanto, de los valores que tradicionalmente se han desarrollado en los espacios privados. La división de roles y funciones entre el hombre proveedor y la mujer reproductora ha determinado incluso una división de tiempos y una determinada configuración de los espacios en las ciudades de la que aún somos deudores.

La separación entre los espacios públicos y privados, y todas las consecuencias que lleva aparejadas, constituye todavía hoy el principal obstáculo para la consecución de una igualdad real de hombres y mujeres. Como bien apuntó Virginia Woolf en sus *Tres guineas* (1938), los espacios públicos y privados están interconectados, de manera que las tiranías y servidumbres de uno son también del otro. Entender esta interconexión, y de acuerdo con ella superar la división público/masculino *versus* privado/femenino es una de las grandes revoluciones pendientes en los sistemas democráticos (Rubio y Herrera, 2006). Esta “revolución” ha de conllevar a su vez una reconfiguración de las funciones y roles entendidos de hombres y de mujeres y, por tanto, una revisión de los modelos de construcción de la masculinidad y la feminidad.

Esta concepción binaria de los espacios, basada a su vez en una concepción jerárquica que implica la superioridad de lo masculino sobre lo femenino, genera una tupida red de vasos capilares que penetran por nuestra vida cotidiana y que contribuyen a mantener la desigualdad histórica de mujeres y hombres. Sobre todo desde el momento en el que las mujeres intentan acceder al ámbito de lo público pero aún conservan sus responsabilidades tradicionales en lo privado. Podríamos poner muchos ejemplos que inciden en el mantenimiento de esa situación y que aún en la actualidad continúan manteniendo las diferencias entre mujeres y hombres. De entrada, el propio diseño urbanístico de nuestras ciudades sigue respondiendo a una división tajante entre lo público y lo privado y, sobre todo, al entendimiento de los espacios públicos como propios del varón. Basta con repasar donde se ubican determinados servicios, como está organizado el transporte público o como y donde se sitúan las plazas, los mercados o los parques, para constatar que la ciudad se ha entendido como un espacio en el que aún están perfectamente delimitadas las funciones de hombres y mujeres. Ese diseño tradicional de las ciudades genera muchos problemas en la actualidad sobre todo para las mujeres que han accedido al espacio público pero que conservan aún en su mayoría la responsabilidad de las labores domésticas y de cuidados del entorno familiar. Las mujeres son las principales sufridoras por ejemplo de los barrios residenciales multiplicados en las afueras de las ciudades y en los que faltan determinados servicios y por tanto obligan a desplazarse al centro con la consiguiente carga para las que siguen siendo responsables del cuidado de los hijos, de las personas mayores o del sostenimiento de las labores domésticas. Algo que se agrava si analizamos como se organizan los “tiempos” en nuestras ciudades – horarios de las Administraciones, de servicios públicos, de colegios – y constatamos como siguen ajustándose al modelo tradicional en el que las mujeres dedicaban todo su tiempo a su función de reproductoras y cuidadoras. Habría que empezar, pues, por revisar el planeamiento urbanístico de nuestras ciudades y de la organización de los tiempos en unas ciudades en las que todos y todas, mujeres y hombres, deberíamos asumir la responsabilidad de conciliar la vida privada con la profesional.

Además, los hombres seguimos socializándonos de acuerdo con los valores propios de la masculinidad tradicional que siguen prorrogándose no sólo en las familias sino también en los medios de comunicación de masas. Lo masculino se sigue identificando con lo público, con el éxito, con el prestigio profesional, con lo que realmente vale en nuestra sociedad (Guasch, 2006). La publicidad, por ejemplo, sigue reflejando ese modelo patriarcal, al tiempo que los valores que tradicionalmente se han asociado a las mujeres siguen siendo en buena medida invisibles o, en su caso, reciben una consideración negativa. El hombre sigue siendo la medida de lo universal y el prototipo de las

actitudes y metas que se alcanzan en el espacio público. Por el contrario, lo femenino sigue perdiendo en esa concepción jerárquica de la realidad, en la que por ejemplo la maternidad aún carece del reconocimiento social que merecería.

Los niños y las niñas se siguen educando en el ámbito familiar de acuerdo con los esquemas propios del patriarcado. A pesar de los cambios producidos en las últimas décadas, muy especialmente la incorporación de la mujer al mundo laboral, no se han producido una transformación significativa de los patrones en los que nuestros hijos e hijas son socializados. En buena parte de los hogares el varón sigue teniendo la autoridad y sigue desempeñando, quizás más matizado y erosionado, el papel que en su día desempeñaron su padre y sus abuelos. Y en buena medida los niños se siguen educando para que sean *Emilios* y las niñas para que se conviertan en *Sofías*. Es decir, las estructuras sociales y culturales del patriarcado siguen todavía vigentes. Ésta es la explicación de la pervivencia e incluso aumento de los casos de violencia sobre las mujeres, sin duda una reacción extrema del varón que se resiste a asumir la igualdad real de sus compañeras y al que le cuesta trabajo sustituir el contrato basado en su autoridad por un pacto en condiciones de igualdad con ellas. Por ello el legislador acertó al definir la violencia de género como “la que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder entre los hombres y las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aún sin convivencia” (art. 1 *LO 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género*). Además la evolución experimentada en los últimos años con respecto al tratamiento jurídico de esta violencia pone de manifiesto la necesidad de romper la división tajante entre lo público y lo privado, en la medida que los poderes públicos han de dejado de permanecer ajenos a una situación que, como se produce en el contexto de la familia, tradicionalmente se han entendido que era una cuestión estrictamente privada. El gran cambio empieza a producirse cuando se entiende que en ese contexto se ponen en peligro derechos fundamentales de las mujeres y que por tanto es necesaria la intervención de los poderes públicos. Algo que deja muy claro la LO 1/2004 al afirmar en su exposición de motivos que “la violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado”.

Junto a esa dimensión transversal de la división entre lo público y lo privado, en las sociedades actuales se están produciendo otras erosiones de las fronteras tradicionales entre esos dos espacios que acaban incidiendo en la garantías de los derechos de la ciudadanía. De entrada, y gracias sobre todo a los medios de comunicación y muy especialmente la televisión, lo privado y lo íntimo se está convirtiendo en público. En muchas ocasiones por una interferencia indebida de los medios - y por lo tanto sancionable de acuerdo con el ordenamiento jurídico - y en otras con el consentimiento del titular del derecho al honor y a la intimidad. En este sentido no debemos olvidar que la teoría de los derechos es siempre una teoría de los límites. El problema está en que en la mayor parte de las ocasiones esos límites son escurridizos, variables, maleables. En este caso estamos ante un conflicto entre derechos fundamentales de difícil resolución. Un conflicto entre los derechos que tienen que ver con el entorno más privado del individuo - derechos al honor, a la intimidad, a la propia imagen (art. 18 CE) - y otras libertades que son esenciales en una sociedad democrática, tales como la libertad de expresión y de comunicación (art. 20 CE). El art. 20.1 CE deja muy claro que estas libertades “tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en

los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia”. Por su parte, la *LO 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen*, dispone que el titular de sus derechos puede disponer libremente de esos espacios de privacidad, de forma que “no se apreciará la existencia de intromisión ilegítima en el ámbito protegido cuando estuviere expresamente autorizada por Ley o cuando el titular del derecho hubiere otorgado al efecto su consentimiento expreso” (art. 2.2) Por lo tanto, y tal y como vemos con frecuencia en los medios de comunicación, los ciudadanos que así lo deseen pueden convertir en público su ámbito más privado siempre que lo hagan por voluntad propia. El problema está en que en los últimos años estamos asistiendo a un cambio en la valoración de lo que tradicionalmente se han entendido como esfera íntima de cada sujeto, de manera que en ocasiones se confunden las fronteras y se diluyen los espacios de protección. Hay que tener en cuenta que el art. 2.1 de la LO 1/1982 dispone que la protección del honor, de la intimidad y de la propia será delimitada no sólo por las leyes sino también “por los usos sociales, atendiendo al ámbito que, por sus propios actos, mantenga cada persona reservado para sí misma o su familia”. En la actualidad corremos el riesgo de entender que los usos sociales están llevando a una erosión de las murallas, hasta hace poco tiempo infranqueables, que protegían nuestra intimidad. A ello está contribuyendo de manera determinante el uso de Internet. En la red se diluyen completamente la separación entre lo que es privado y lo que compartimos con los demás. Portales como *Facebook* o la misma proliferación de los blogs nos sitúan ante un nuevo espacio, radicalmente “democratizado”, en cuanto al acceso igualitario de todos, y en el que lo privado de manera inmediata se convierte en público. Por lo tanto, la red no sólo nos permite dar el salto espacial de la interconexión de todo el planeta sino también otro más complejo de nuestra vida privada a un espacio compartido por a veces miles de internautas que a veces sólo se conocen por el *nick* que utilizan en la red⁵.

La vida privada se vende, se negocia con ella, convierte en personajes públicos a los que antes eran anónimos, se instala en nuestras salas de estar a través de la televisión. Hemos pasado de la reivindicación del *derecho a que nos dejen en paz* al uso y mercadeo con nuestra privacidad en una sociedad en la que “ser famoso” se ha convertido en una aspiración que cotiza más que el mérito o la capacidad. De esta forma las fronteras entre lo público y lo privado se diluyen con el objetivo de conseguir un *status* que no tiene que ver con el reconocimiento público sino más bien con la presencia pública, con la exposición permanente de la vida privada a los focos, con unos *reality shows* que pretenden sustituir a la realidad y en los que vale cualquier pretexto – una carrera musical, la construcción de una casa, una formación artística – con tal de que sean las emociones y los sentimientos los que monopolicen la pantalla. Ello conecta con otra transformación evidente en nuestras sociedades: el peso de lo emocional, incluso de lo dramático, en la conformación de nuestras comunidades. Nos sentimos parte de una colectividad en buena medida gracias a las descargas emotivas que generan los acontecimientos que nos llegan a través de los medios de comunicación. Vivimos, pues, en “un espacio emocional”, en el que los medios provocan en la sociedad una alerta sentimental permanente que es la que nos acaba aglutinando⁶. De esta manera se crea un espacio público *dramatizado*, dominado por las imágenes, sin tiempo para la reflexión, construido sobre descargas emocionales temporales y efímeras.

5 La red origina otros problemas como el exceso de información que, paradójicamente, provoca en muchos casos ausencia de información. La “horizontalidad” que genera la red supone ausencia de criterios jerárquicos, lo cual supone un grave riesgo para el conocimiento.

6 “Pensemos concretamente en el efecto emocional de las tragedias, que no son más dramáticas que las de otras épocas, pero que nos golpean ahora con una inaudita capacidad de conmover. Hay algo común en la respuesta que provocan las catástrofes ecológicas, el terrorismo, las guerras o el pánico bursátil: una electricidad sentimental que configura comunidades de indignación, tan poderosas como efímeras” (Innerarity, 2006: 40).

En la actualidad estamos asistiendo a un doble proceso que transcurre en paralelo (Innerness, 2006: 34). Por una parte, se está produciendo una *privatización de lo público*, lo cual se traduce a su vez en dos efectos. El primero es la ya comentada presencia de lo privado en el espacio público. El segundo es la personalización de la política, en el sentido de que se priman las personas sobre las ideas y los personajes sobre los proyectos ideológicos. Algo que se evidencia claramente en cualquier proceso electoral y cuyo ejemplo más evidente, imitado por todas las democracias, es el norteamericano. En ellos se trata de convencer al elector a través de la personalidad del candidato, de su trayectoria (de la que se destacan especialmente los datos concernientes a su vida privada, a su familia, a sus orígenes), de su capacidad de conectar “emocionalmente” con la ciudadanía⁷.

Por otra parte, asistimos a una *politización de lo privado* en la medida en que se convierten en problemas públicos asuntos tradicionalmente vinculados a la vida privada. Piénsese en todo lo relacionado con la orientación sexual, con las identidades o con las creencias religiosas⁸. Lo personal, como defendía el feminismo, ha acabado por convertirse en político y se ha situado en primera línea de las agendas políticas. Ello genera no sólo nuevas demandas para los ordenamientos jurídicos sino que también genera conflictos de difícil resolución en la medida en que se ponen en juego claves sentimentales y emocionales del individuo. Esta cuestión nos lleva a un segundo reto para el espacio público: la gestión de su creciente diversidad.

3. El espacio público como el espacio de la “extrañeza”

El modelo liberal, sobre el que hemos construido el edificio jurídico y político de la modernidad, se construyó sobre una serie de *ficciones*. Una de ellas fue la de la homogeneidad. Se pretendió crear un espacio público lo más homogéneo posible, en el que se diluyeran los conflictos que, en todo caso, quedaban relegados al ámbito privado. Éste era el lugar de las identidades, de las diferencias, de las tradiciones. La diversidad quedaba pues oculta en los espacios privados o, en todo caso, domesticada. Por ello no es casual que en la actualidad sean las mujeres las que se vean en mayor afectadas por el peso de determinadas tradiciones que dificultan su libre desarrollo de la personalidad. Ellas han sido históricamente las “guardianas de esas tradiciones” que se mantenían y prorrogaban en el ámbito doméstico. Por el contrario, los hombres, que siempre se han desarrollado en el espacio público, no han tenido por qué mantenerse “fieles” a las tradiciones⁹. Por el contrario, ellos han tenido que asumir los valores públicos para cumplir adecuadamente su papel de proveedores, para ser prestigiosos profesionales y para mantener el orden del que siempre han sido guardianes.

El edificio jurídico del liberalismo se articuló sobre dos principios básicos: el principio de legalidad y de igualdad formal ante la ley. El individuo era un sujeto abstracto, al que se le aplicaba la ley general y común para todos. No se tenían en cuenta las singularidades de cada individuo. Frente al Antiguo Régimen, el gran triunfo de las revoluciones burguesas fue la consecución de unas normas que se aplicaban a todos por igual, sin distinciones estamentales ni privilegios. Y aunque el titular de los derechos, al que se le aplicaba el ordenamiento, era un sujeto asexuado, abstracto, realmente respondía a los caracteres del varón heterosexual y propietario, es decir, del “buen padre de familia” sobre el construye la sociedad de acuerdo con una serie de conexiones binarias y jerárquicas: masculino/femenino, público/privado, razón/sentimientos, heterosexual/homosexual.

⁷ Encontramos muchos ejemplos de este tratamiento emocional en la campaña de las elecciones presidenciales norteamericanas de 2008. Por ejemplo en EL PAÍS del sábado 25 de octubre de 2008 se podía leer el siguiente titular: *Obama viaja a Hawai para visitar a su abuela enferma*. En este sentido, y como bien analizaba en las páginas del mismo periódico Antonio Núñez, “los partidos y candidatos estadounidenses están recuperando una prehistoria herramienta de comunicación: el relato. El relato presenta múltiples ventajas como herramienta de comunicación política en esta sociedad saturada de mensajes. Un relato capta nuestra atención porque es lúdico, sensorial y emocional. Un relato viaja bien entre los distintos tipos de tecnologías y medios, al adaptarse fácilmente a sus diferentes posibilidades de comunicación. Es una unidad cargada de sentido en sí misma, es mnemotécnica a la hora de volverse a contar y, sobre todo, favorece la propagación del debate”. “Obama, McCain y los dueños del fuego”, *El País*, 17-10-2008.

⁸ Hasta el propio legislador ha incorporado esas reclamaciones. Por ejemplo, el nuevo Estatuto andaluz (LO 2/2007) reconoce como derecho la “identidad de género” (art. 35).

⁹ Como bien explica Ana Rubio (Rubio y Herrera, 2006: 35), las mujeres fueron excluidas del pacto y abandonadas en la Naturaleza.

La concepción formal de la igualdad se completa tras la segunda mitad del siglo XX cuando al Estado se le añade el adjetivo de “social” y los poderes públicos inciden en la realidad para corregir las desigualdades. Es entonces cuando se incorpora al constitucionalismo el principio de igualdad material que supone una revisión de determinados paradigmas del liberalismo: el Estado no puede permanecer ajeno a las situaciones en que se encuentran los ciudadanos y las ciudadanas, éstos no son individuos abstractos sino que son sujetos en un determinado contexto y con una posición social que en muchos casos es de histórica discriminación, las leyes generales y abstractas no pueden responder a las necesidades de un escenario en el que no todos los actores leen el guión de la misma manera. Como ordena el art. 9.2 CE, los poderes públicos tienen que “remover los obstáculos” que impiden que la igualdad de los individuos y de los grupos en que se integran sea real y efectiva. El derecho debe aplicarse pues de manera desigual a los que estén en distintas posiciones e incluso es legítimo actuar de manera preferente sobre un determinado grupo o conjunto de individuos siempre que haya una justificación objetiva y razonable (acciones positivas). De esta manera, y tal y como reiteradamente ha mantenido nuestro Tribunal Constitucional, el principio de “no discriminación” ha de interpretarse de manera conjunta con el de igualdad material. Es decir, cuando el art. 14 CE dispone que no puede prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, no podemos perder de vista que el art. 9.2 CE obliga a adoptar medidas a favor de los ciudadanos y las ciudadanas que, por alguna circunstancia, tienen dificultades para gozar en condiciones de igualdad de los derechos y libertades. Es esta interpretación conjunta la que legitima una aplicación diversa del ordenamiento e incluso un trato “privilegiado” para grupos de ciudadanos/as que arrastran una histórica discriminación¹⁰. El caso más evidente es el de las mujeres ya que es transversal a todos los demás. Así lo puso de manifiesto el legislador español en la reciente *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*: “Las mujeres y los hombres son iguales en dignidad humana, e iguales en derechos y deberes. Esta Ley tiene por objeto hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural para, en el desarrollo de los artículos 9.2 y 14 de la Constitución, alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria” (art. 1.1)

En el presente siglo, y como consecuencia de los procesos globalizadores, las sociedades democráticas deben asumir dos retos esenciales desde el punto de vista de la igualdad. El primero de ellos tiene que ver con los efectos que la globalización está provocando en las condiciones de bienestar y calidad de vida de los individuos. Es evidente que estamos asistiendo a un incremento de la desigualdad, de la exclusión y de las distancias entre quienes tienen más que cubiertas sus necesidades vitales y los que tienen cada día más dificultades para sobrevivir. Una tensión que cobra un especial vigor en los actuales momentos de crisis económica. La prolongada crisis del Estado Social, la omnipotencia del mercado, la primacía de la lógica de la economía sobre la política, no sólo está provocando una serie de “víctimas” sino que también está erosionando muchas conquistas sociales que creíamos que constituían derechos humanos y que por tanto debían ser garantizadas a cualquier hombre o mujer por el simple hecho de serlo. Es necesario recuperar el papel prioritario de las políticas sociales, de las medidas correctoras de las

10 Lo deja muy claro el art. 10.1 de la LO 2/2007 del Estatuto de Autonomía para Andalucía: “La Comunidad Autónoma de Andalucía promoverá las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; removerá los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y fomentará la calidad de la democracia facilitando la participación de todos los andaluces en la vida política, económica, cultural y social. A tales efectos, adoptará todas las medidas de acción positiva que resulten necesarias”.

desigualdades, de los límites al mercado y a los dictados de un capitalismo salvaje que están subrayando las diferencias entre los “vencedores” y “vencidos” (Fariñas, 2006). A su vez es necesario desarrollar políticas económicas más sostenibles, más respetuosas con la Naturaleza y más atentas al desarrollo de los pueblos que históricamente han sido la “despensa” y la “mano de obra” de los países que manejan el Derecho Internacional en función de sus intereses. En este sentido deberíamos prestar más atenciones a las propuestas del denominado “ecofeminismo” por lo que suponen de revisión de una racionalidad pública basada en la explotación y en la lógica masculina de la dominación y la violencia (Agra, 1998; Holland, 1996; Shiva, 1997).

El segundo reto tiene que ver con la creciente heterogeneidad del espacio público, la cual puede ser fuente de conflictividad pero también de enriquecimiento¹¹. El sujeto abstracto ha dejado de existir, el “nosotros” se ve sacudido en sus fronteras por los “otros”, las identidades reivindican reconocimiento público y ello genera en muchas ocasiones conflictos y tensiones. El miedo a la diferencia, el individualismo egoísta, el temor a tener que compartir bienes escasos, los prejuicios e ignorancias sobre otras culturas, provoca en muchas ocasiones reacciones violentas y conduce a una peligrosa erosión de los vínculos sociales. Algo mucho más evidente en épocas de crisis económica, en las que es más fácil que se refuerce el discurso de la “seguridad” y se consolide una diferenciación jerárquica entre “nosotros” y los “otros”. De hecho, en los últimos años, muchos países han reformado sus leyes de acuerdo con esta visión del inmigrante y han llegado incluso a sacrificar libertades clásicas – las garantías procesales, por ejemplo – en nombre de la seguridad de un mundo que se cierra sobre sí mismo, que pretende elevar murallas para que nadie perturbe su dorado bienestar.

La diversidad del espacio público plantea una serie de exigencias a la teoría de los derechos humanos y, muy especialmente, al entendimiento de la igualdad. Es necesario, ahora más que nunca, profundizar en la vertiente material de la misma y entenderla como un principio democrático que garantiza nuestra individualidad. Es decir, es necesario entenderla como “igualdad de reconocimiento” para desde ella garantizar nuestro derecho a desarrollarnos de manera autónoma, libre y de acuerdo con las coordenadas identitarias que elijamos¹². Ello genera a su vez la necesidad de articular mecanismos que permitan el diálogo entre esas identidades diversas y la resolución pacífica de los posibles conflictos que puedan producirse en unos escenarios de creciente pluralismo.

El espacio público debe, pues, articularse sobre el encuentro, el diálogo y la concordia. Para ello será necesario poner en marcha las siguientes estrategias:

- Es necesario desarrollar técnicas de traducción intercultural, que nos permitan el acercamiento a otras identidades y que nos ayuden a llevar a cabo también un análisis crítico de nuestra propia identidad (Herrera, 2005a). En ello ha de jugar un papel fundamental la educación. La educación “para la ciudadanía” ha de ser una educación para la convivencia en un espacio cada vez más plural y diverso. Deberemos construir la ciudadanía no tanto sobre la nacionalidad sino sobre los valores que permitan conciliar lo común y lo diferente. Esa ética mínima que ha de permitir el desarrollo de las “éticas de máximos” mediante las que cada individuo elija desarrollar libremente su personalidad y construir su plan de vida. De ahí que la educación deba tener dos objetivos fundamentales: educar en los valores comunes y propiciar el conocimiento, y la crítica, de los valores diferenciales. No hay que olvidar que el 27.2 CE deja muy

11 Estamos asistiendo a “una crisis de la maquinaria del Estado Nación inventada para separar inequívocamente a los <<de dentro>> de los <<de fuera>>” (Bauman, 2007: 162)

12 “Este planteamiento supera el tradicional esquema defendido por las teorías políticas liberales basado en la autonomía y libertad individual; y las teorías políticas igualitarias – o socialdemócratas – centradas en la necesidad de distribuir riqueza para equilibrar el desfase social. Ambas se centran en la idea de propiedad para elaborar su teoría de la justicia, la primera pegada a la libertad individual – sin injerencia estatal – y la segunda cercana a la idea de igualdad distributiva. Sin embargo, ambas se olvidan de la *igualdad de reconocimiento* y del poder de las instancias socializadoras para colocar y etiquetar a la ciudadanía de primer y segundo nivel...” (Gil, 2007: 29-30).

13 Lo deja muy claro el art. 1 de la *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones*

culturales de 2005: "sólo se podrá proteger y promover la diversidad cultural si se garantizan los derechos humanos y las libertades fundamentales como la libertad de expresión, información y comunicación, así como la posibilidad de que las personas escojan sus expresiones culturales".

14 En los últimos años el legislador ha prestado una atención específica a este límite. Así por ejemplo al art. 13 de la *Ley balear 12/2006, de 20 de septiembre, para la mujer*, prohíbe en los centros docentes sostenidos con fondos públicos o privados "las desigualdades entre el alumnado sustentadas en creencias, ideologías, tradiciones o prácticas consuetudinarias transmisoras, directa o indirectamente, de una distribución estereotipada de papeles entre los sexos o de una imagen de dominación de un sexo sobre otro en cualquier ámbito de la vida" (art. 13). Además la ley obliga a las Administraciones públicas balears a garantizar "el respeto a los derechos fundamentales de las mujeres por encima de cualquier condición cultural, religiosa o sexual, para impedir que se lleven a cabo prácticas que atenten contra la integridad de niñas y mujeres" (art. 49.4). En un sentido similar se pronuncia el art. 21. 8 de la *Ley de Castilla y León 1/2003, de 3 de marzo, para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*.

15 Esos valores han de identificarse con los propios de "una moral democrática no confesional, integrada por criterios éticos plenamente aceptados y valores cívicos asumibles" (Barrero, 2007: 208-209).

16 También habría que recordar como límite de estas libertades lo que dispone el art. 6 LO 7/80: "Las Iglesias, Confesiones y Comunidades religiosas inscritas tendrán plena autonomía y podrán establecer sus propias normas

claro que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales" (Lema, 2007).

- Como he señalado con anterioridad, la teoría de los derechos es siempre una teoría de los límites. Por ello es necesario plantearnos también dónde situamos los límites de un pluralismo cultural, sin los cuales difícilmente mantendremos una "paz social". La respuesta, que necesariamente ha de ser compleja y vacilante, la encontramos de nuevo en el art. 10.1 CE. El límite infranqueable para las identidades está marcado por "la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás"¹³. No será pues constitucionalmente admisible una identidad, o un elemento de una identidad cultural, que ponga en peligro la dignidad o que atente contra el libre desarrollo de la personalidad. De esta manera, por ejemplo, no deberíamos considerar amparadas por el pluralismo las manifestaciones culturales que impiden el libre desarrollo de las mujeres¹⁴.

En este sentido debemos entender el concepto de "orden público" que el art. 16 CE utiliza como límite de las libertades ideológica y religiosa. El "orden público" está constituido básicamente por los valores democráticos que permiten el pleno desarrollo de la personalidad del individuo¹⁵. Así habría que entender a su vez los límites que establece el art. 3.1 de la *Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa* cuando dispone que "el ejercicio de los derechos dimanantes de la libertad religiosa y de culto tiene como único límite la protección del derecho de los demás al ejercicio de sus libertades públicas y derechos fundamentales, así como la salvaguardia de la seguridad, de la salud y de la moralidad pública, elementos constitutivos del orden público protegido por la Ley en el ámbito de una sociedad democrática"¹⁶.

- La creciente diversidad de nuestras sociedades, en las que, como he señalado, ya no tiene sentido seguir hablando de un individuo abstracto sometido a la igualdad formal de la ley, no podemos partir de una visión "imperialista" y de una óptica exclusivamente occidental sobre los derechos y la dignidad. También la universalidad debe construirse desde el diálogo y también nuestra propia concepción de los derechos debe someterse a crítica. Hemos de entender los derechos humanos como "procesos de lucha por la dignidad" (Herrera, 2005b) y por tanto como conceptos abiertos, que se van haciendo, que vamos moldeando y que están sujetos a reconstrucciones. La universalidad debe ser por lo tanto un proceso y no tanto un punto de partida a partir del cual llevamos a cabo ese ejercicio un tanto cínico que es el de la tolerancia. Los sujetos distintos y plurales han de participar en un proceso deliberativo que permita la fijación de unos valores comunes sin los que no será posible la convivencia. Unos valores que, en gran medida, coinciden con los alcanzados, al menos formalmente, en los contextos democráticos occidentales, pero a los que habrá que sumar concepciones de la dignidad que pueden aportar otros matices o que incluso pueden mejorar la definición de los derechos que desde el año 1948 hemos considerado como piezas clave del "consenso democrático".

- Los criterios comentados son los que deben servirnos para situarnos a las creencias religiosas en el lugar que verdaderamente les corresponde, el ámbito privado, y para regular su presencia en el espacio público. El ámbito público democrático debe ser un espacio laico, apoyado en una serie de valores compartidos por todos y que, a su vez, permitan las creencias que cada individuo decida tener o no tener. Esas creencias no

deben incidir en las decisiones políticas, más allá de cómo pueden hacerlo las reivindicaciones de cualquier grupo o colectivo ciudadano. Pero la ley no tiene por qué reflejar los criterios morales de una determinada religión. La ley debe ser el “paraguas ético” que permita la convivencia de diferentes cosmovisiones. Además, las ceremonias o actos promovidos por los poderes públicos deben ser estrictamente civiles y no tener ninguna connotación religiosa, debiendo desaparecer de ellas toda la simbología propia de una determinada confesión. De la misma manera, la educación pública no ha de obedecer a los criterios morales de unas creencias singulares, y ni siquiera debe ser el espacio idóneo para la difusión de sus credos. Al contrario, la escuela pública debe ser el lugar de formación y sensibilización en la ética compartida por todos y, en todo caso, deberá prestar atención a las religiones en cuanto factores culturales e históricos¹⁷.

4. El espacio público como un espacio de participación.

Los sistemas democráticos han acabado consolidándose como democracias representativas en las que no los canales de la representación política están prácticamente monopolizados por los partidos políticos. Unos partidos normalmente poco democráticos en su funcionamiento interno y que suelen actuar como grandes maquinarias que, al estilo de las empresas que buscan clientes o consumidores, buscan apoyos electorales con la complicidad de los medios de comunicación y bajo un progresivo debilitamiento de los discursos narrativos que tradicionalmente sirvieron para ubicarnos ideológicamente (Salazar, 2005).

En unos sistemas constitucionales en los que los mecanismos de participación directa de la ciudadanía han quedado reducidos a una presencia prácticamente testimonial y en los que la tríada partidos-grupos de interés- medios de comunicación controlan todos los circuitos políticos, los ciudadanos hemos llevado a su extremo la que Constant denominó “libertad de los modernos”. Nos hemos ido despreocupando de manera progresiva de los asuntos públicos y nos hemos centrado en nuestros intereses personales tan íntimamente conectados con los verbos propios del capitalismo: *tener, consumir, competir*. Ello a su vez ha ido forjando unas tendencias cada vez más individualistas de manera que podíamos decir que el ciudadano ha sido sustituido por el consumidor. Incluso nuestros representantes y los partidos nos tratan como tales. Nos ofrecen un producto, nos seducen y nos incitan a comprarlo o a rechazarlo. Con la ayuda impagable de los medios de comunicación, de la publicidad y de las técnicas de marketing.

Y ello se traduce no sólo en el aumento imparable de los índices de abstención en los procesos electorales o en el descenso del número de afiliados en los partidos, sino también en la propia vida de las ciudades. En ellas han ido desapareciendo los lugares de encuentro, de conversación, de política en definitiva. La plaza pública ha sido sustituida por el centro comercial en el que actuamos no como ciudadanos sino como consumidores y en el que predomina por tanto el individualismo, la incomunicación, el desencuentro, el egoísmo. Algo que también podemos constatar en nuestras calles cuando vemos a una mayoría de personas hablando con su móvil u oyendo su Ipod. Cada vez tenemos menos fórmulas de sociabilidad. En este contexto, los vínculos sociales se debilitan y la comunicación, base de la participación, es sustituida por monólogos y en todo caso por diálogos que se establecen entre el vendedor y el comprador. Los escenarios están presididos ahora por la inmediatez, por la espectacularidad, por los factores emocionales, por los discursos sensibles. Se busca ante todo que el individuo se

de organización, régimen interno y régimen de su personal. En dichas normas, así como en las que regulen las instituciones creadas por aquéllas para la realización de sus fines, podrán incluir cláusulas de salvaguarda de su identidad religiosa y carácter propio, así como del debido respeto a sus creencias, sin perjuicio del respeto de los derechos y libertades reconocidos por la Constitución, y en especial de los de libertad, igualdad y no discriminación”.

17 Lo cual no quiere decir que las religiones no deban cumplir un importante papel en la definición de los “valores comunes”. Todas las confesiones deberían hacer un esfuerzo por dialogar y encontrar puntos de encuentro, los cuales tendrán que ver con su mirada compasiva sobre el ser humano y habrán de estar íntimamente conectados con valores como la fraternidad o la solidaridad. Como requisito previo, todas las confesiones deberían hacer un esfuerzo por democratizar sus estructuras y por fomentar sus lecturas no fundamentalistas, las cuales, obviamente, cierran cualquier posibilidad de diálogo (Tamayo y Fariñas, 2007).

emocione, sienta necesidades, participe de una masa que decide por él. Todo eso antes de que reflexione, contraste, analice y piense por sí mismo.

La plaza pública es ahora Zara, El Corte Inglés o cualquier otra gran superficie comercial, en la que ni siquiera miramos a los demás, sino que sólo miramos los productos que nos incitan a consumir. De nuestro entendimiento del ocio ha ido desapareciendo además la tertulia, la conversación, el contraste de nuestras ideas con las de los demás. Cada vez tenemos menos oportunidades de construir nuestro pensamiento a partir de nuestra relación con el otro. Cada vez pasamos más a horas a solas, delante de la televisión o del ordenador, o de nuestra maquinita de juegos, o escuchando música en nuestro mp3. Al mismo tiempo que crecen y mejoran las condiciones materiales de nuestro bienestar, no deja de crecer la soledad, la inseguridad, la incertidumbre. Las relaciones humanas cada vez son más frágiles, temporales, interesadas, *líquidas* (Bauman, 2005). En esta paradoja se pone de manifiesto las exigencias contradictorias que reclamamos a la ciudad. Por una parte pretendemos que sea un lugar de anonimato, donde sea posible la diversidad, pero al mismo tiempo esas condiciones generan aislamiento, soledad, indiferencia. Ésta es la gran paradoja en la que está encerrado el ciudadano del siglo XXI, la cual no sólo provoca importantes carencias en el funcionamiento de las democracias sino que también genera malestar en un individuo que cada día que pasa está más solo. Ahora bien, en una soledad “dorada” en la que no faltan, para muchos, bienes materiales que le ofrecen un simulacro de felicidad.

El espacio público, colonizado pues por el consumidor y del que ha desertado el ciudadano, sufre a su vez un triple proceso de fragmentación:

1º) De una parte, ese espacio se ha convertido en el escenario de reclamaciones privadas. Colectivos, asociaciones, foros, movimientos sociales, muchos de ellos de carácter temporal, reivindican intereses parciales a los que los poderes públicos tratan de hallar respuesta. De esta manera, la sociedad acaba convertida en un “conjunto de minorías” y el gobierno en un “una organización no gubernamental que se encarga de atender directamente sus demandas” (Innerarity, 2006: 52). De nuevo la lógica del mercado parece imponerse: la política es colonizada por la ley de la oferta y la demanda, de manera que el escenario público acaba convertido en una selva en la que sólo sobreviven los más fuertes. Ello provoca dos consecuencias negativas para la salud de nuestras democracias. De un parte, se pierde la perspectiva de los intereses comunes, de una visión global sobre las necesidades y problemas de la sociedad. De hecho, las propias ofertas de los partidos políticos han perdido su carácter de programas coherentes, ideológicos, y se han convertido en una suma de respuestas parciales a reivindicaciones concretas. Este panorama genera a su vez el desarrollo de políticas clientelares: los poderes públicos, los partidos, tratan de responder a las expectativas de determinados colectivos a cambio del apoyo de estos en sus contiendas electorales. Todo ello provoca que en la práctica las instituciones propias de las democracias hayan perdido buena parte del papel que tradicionalmente desempeñaron. Es el caso por ejemplo de los Parlamentos, que han dejado de ser el espacio de la confrontación de posiciones políticas, del debate y de la búsqueda de la definición de los intereses colectivos. Ahora las negociaciones se hacen fuera de las Cámaras legislativas y al margen de los procedimientos que el Estado de

18 "Cuando uno vive en un sitio, trabaja en otro y compra en otro distinto, ya no existe el ciudadano como habitante de un espacio público en el que se discutan y decidían los conflictos entre la vida, la economía y la cultura" (Innerarity, 2006: 116).

19 En la ciudad de Córdoba hay un ejemplo "flagrante" de esta fragmentación. Me refiero a LA CIUDAD DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS creado como una especie de "parque temático" para el ocio infantil. Un lugar que no está en el centro, al que *hay que ir*, y que dispone de zonas verdes y de atracciones para que los niños jueguen. Es decir, también en este caso se delimita y se concentra en un espacio urbano el tiempo libre de los niños, en lugar de, por ejemplo, recuperar las plazas o los parques urbanos como lugares para el juego y el encuentro.

20 Esta "etnificación" se proyecta en diversas consecuencias que dificultan la integración de los inmigrantes y la búsqueda de espacios interculturales. Un ejemplo muy evidente podemos encontrarlos en los problemas que en los últimos años está experimentando en muchas ciudades la escolarización de la población inmigrante y en su rechazo en muchos centros docentes privados concertados. Ello está provocando una progresiva concentración de estos niños y niñas en centros públicos de barrios con problemas de marginación social mientras que los centros de otras zonas "privilegiadas" tratan de "amurallarse" frente a la llegada masiva de hijos de inmigrantes a sus aulas.

Derecho instauró como garantía de transparencia y pluralismo. Ni siquiera los grandes debates tienen lugar en ellas. Los debates se plantean en los medios y los intereses se negocian en los despachos. Mientras tanto, la audiencia mira pero no escucha, sufre pero no participa.

2ª) En las ciudades hemos fragmentado los espacios y los tiempos en función del papel que en cada momento desempeñamos¹⁸. No es el mismo espacio en el que trabajamos que en el que vivimos, en el que acudimos a determinados servicios públicos o en el que consumimos. Todo ello dificulta la percepción de los intereses comunes y nuestra interrelación como ciudadanos. En cada uno de esos espacios, y en los tiempos en los que los ocupamos o transitamos por ellos, respondemos a un determinado papel. Esta fragmentación es muy evidente en relación al ocio en las ciudades, el cual ha sido expulsado del centro y se ha concentrado en grandes espacios que incitan al consumo permanente y en el que la intercomunicación se diluye ante la presión de los rótulos iluminados, de la música de fondo o de las ofertas que tratan de seducirnos (Innerarity, 2006: 116)

3ª) Las ciudades se fragmentan en función de las categorías de ciudadanos que habitan en una determinada zona o barrio¹⁹. Es lo que Daniel Innerarity denomina "etnificación de los espacios". Cada grupo ocupa un territorio diferenciado, lo cual dificulta la integración y la conformación de los intereses comunes. Esta fragmentación refleja nuevas formas de desigualdad social y contribuye a que las ciudades se conviertan en mosaicos en los que es muy complicado establecer redes y espacios de encuentro. Esta etnificación se está haciendo más evidente con el crecimiento de la población inmigrante en nuestras ciudades, la cual está siendo ubicada en barrios o zonas marginales, con una importante conflictividad social que se ve acrecentada con la llegada de estos colectivos²⁰.

Paralelamente, las clases medias y altas se repliegan en urbanizaciones en las afueras de la ciudad, en grandes islas amuralladas y en muchos casos protegidas "del exterior" mediante vigilancia privada. Estos barrios residenciales representan el triunfo de la lógica del mercado sobre la de la política. Son la máxima expresión de un bienestar individualista, vinculado a la propiedad y carente de referentes comunitarios. En la mayoría de esas urbanizaciones, sólo una piscina, que suele situarse en el centro, rodeada de los bloques o de las casas que la circundan, constituye un lugar de encuentro, en todo caso temporal y poco propicio para la creación de lazos comunes. La piscina comunitaria aparece más como el símbolo de un determinado estatus pequeño-burgués que como pretexto para la comunicación. Ese lugar común aparece además como un espacio de pérdida de intimidad y de privacidad. Nuestras vidas, nuestras salidas y entradas, nuestros acompañantes, quedan a la vista de esa plaza circundada por bloques a través de cuyas ventanas todos miran.

Esos barrios suelen carecer de los servicios esenciales, de lugares de encuentro, más allá del centro comercial más próximo. Es decir, no suele haber en ellos plazas ni mercados ni lugares que propicien la vida colectiva. En esos contextos es muy complicado que los niños y las niñas forjen una memoria ligada a un lugar en el que empezaron a hacerse hombres y mujeres. Sus vidas además estarán tremendamente fragmentadas: irán a un colegio que no está en su barrio, pasarán sus horas de ocio en un centro comercial, muchos de ellos tendrán una segunda vivienda en la que pasarán sus vacaciones. A diferencia de lo que ocurría en las antiguas ciudades, y todavía hoy en los pueblos, en

estas estructuras urbanas es muy complicado generar un sentimiento de pertenencia a una comunidad y, por lo tanto, es muy difícil generar hombres y mujeres preocupados por lo colectivo. Dificilmente un niño que viva en la comodidad de su urbanización amurallada podrá entender las enormes diferencias que lo separan del que, procedente de otro país, ha ido a vivir a un barrio marginal o se ha instalado en un centro de la ciudad cada vez más abandonado. Porque otra consecuencia de todo lo anterior, es que el centro de las ciudades, salvo en aquellas que pueda tener una muy evidente dimensión turística, acaba degradándose, perdiendo el pulso vital que tuvo en otras épocas e incluso acaba convertido en escenario idóneo para colectivos marginados.²¹ Por lo tanto, el mismo diseño urbanístico de nuestras ciudades pone dificultades a la creación de espacios interculturales y a la creación de un espacio público en el que se encuentren los intereses particulares y se tramiten para llegar a un consenso sobre el bien común. Por el contrario, cada espacio defenderá su parcela de libertad y poder frente a los demás espacios que se concebirán como enemigos.

Esos nuevos espacios de las ciudades ofrecen, además, mayores dificultades para el desarrollo personal y profesional de las mujeres. En la medida en que éstas siguen siendo, en un porcentaje todavía muy elevado, las responsables de las labores domésticas y de cuidado, son las que más sufren las carencias de unos espacios urbanos en los que faltan servicios básicos, en los que es necesario utilizar siempre el coche o el transporte público – que no siempre responde a las expectativas de la ciudadanía – y que siguen respondiendo a la lógica de un contrato en el que el hombre se desarrollaba en lo público y la mujer no se movía de los espacios privados. En unos momentos en los que las mujeres se han ido incorporado a lo público pero continúan siendo en gran medida responsables del ámbito privado, la actual estructura de nuestras ciudades dificulta sobremedida la conciliación de la vida personal y familiar. Y no sólo los espacios, también los tiempos, que siguen respondiendo a la lógica patriarcal, actúan en contra de las posibilidades de “libre desarrollo de la personalidad” de las mujeres. De ahí la urgencia de que la perspectiva de género estuviera presente en el diseño urbanístico y en la programación de los tiempos de nuestras ciudades.

5. Conclusiones: En busca de una ciudadanía republicana

Las reflexiones esbozadas en los folios precedentes inciden en los perfiles que la ciudadanía ha ido adquiriendo en un siglo que nos está mostrando, con más evidencia que nunca, las insuficiencias de un modelo democrático que se sigue apoyando en una serie de paradigmas que poco tienen que ver con la realidad social, política y cultural del presente. Creo que buena parte de las respuestas a los retos planteados podrían hallarse en la profundización en una concepción republicana de la democracia que nos llevaría a asumir los siguientes tres principios como guía de la acción política (Pettit, 1999): el entendimiento de la libertad como “no dominación”; la centralidad de la educación cívica, de la educación en una ética formada por los valores compartidos por todos y que implica no sólo derechos sino también obligaciones ciudadanas y, finalmente, la asunción de la democracia como un proceso deliberativo en el que articulemos procesos que nos permitan conciliar la igualdad con las diferencias para así llegar a un entendimiento más justo del “bien común”.

La suma de estos principios nos llevaría a una configuración diversa del espacio público, de manera que fuera posible conciliar los intereses comunes con la protección de la

21 Un ejemplo que demuestra de manera evidente esa pérdida del centro es cómo los lugares de ocio se han ido trasladando progresivamente también hacia las afueras. Los grandes centros comerciales tienden a concentrar muchos de los espacios que antes le daban vida a las ciudades: restaurantes, discotecas, cines. Pero también las oficinas, muchos comercios, incluso las Administraciones públicas tienden a ubicarse en espacios alejados del centro y en zonas donde el individuo identifica con precisión el papel que debe desempeñar cuando transita por ellas. Por ejemplo en muchas ciudades andaluzas se ha proyectado la creación de las denominadas “ciudades de la Justicia” como espacios en los que se concentrarían todos los edificios relacionados con la Administración de Justicia. Vemos como en este caso incluso con la misma denominación que se utiliza alude a la creación de “una ciudad dentro de la ciudad”. Esa sería la tendencia más evidente en las modernas ciudades: la creación de espacios superpuestos, únicamente unidos por las vías de comunicación, que acaban convirtiéndolas en una sucesión de “parques temáticos” en los que el ciudadano adopta el papel de cliente o consumidor.

22 En este sentido, deberíamos recuperar la teoría de Rawls (2002) en la que es central el concepto de "ciudadanía", la cual implica a su vez la existencia de una identidad cívica compartida. *Teoría de la justicia como equidad. Una reformulación*. Paidós, Barcelona, 2002. Sobre el proyecto filosófico de Rawls véase el capítulo 6, titulado "El reto rawlsiano en clave republicana", en De Francisco (2007).

23 "La fuerza política de la deliberación se acredita precisamente en su capacidad de institucionalizar el descubrimiento colectivo de los intereses" (Innerarity, 2006: 66).

24 En 1998, coincidiendo con el 50 aniversario de la Declaración Universal de Derechos del Hombre, se celebró en Barcelona la Primera Conferencia Europea "Ciudades por los Derechos Humanos", cuyo objetivo era reflexionar sobre el papel de los poderes locales en la defensa y protección de los derechos fundamentales. A partir de ese momento una serie de expertos comenzaron a trabajar en un texto que se presentó en la Segunda Conferencia, celebrada en Saint Dennis en el año 2000, y que se denominó "Carta Europea de Salvaguarda de los Derechos Humanos en la ciudad". El texto se puede consultar en www.bcn.es/ciutatsdretshumans/esp/bienv1.htm

25 Comunidad en el sentido dado por Hill (1980), es decir, "como forma de interacción social: integrada por los vínculos comunes de vecindad, parentesco y amistad que forman unas pautas reales de comportamiento y que la gente considera como factores importantes de su vida de todos los días" (Hill, 1980: 336).

diversidad. Para ello sería fundamental recuperar la idea del espacio público como un espacio de participación, como el ámbito de la ciudadanía y no como un lugar sometido a las reglas del mercado²². Habría que recuperar pues el papel perdido de la plaza pública, del *ágora*, donde se lleve a cabo el encuentro entre "nosotros" y los "otros", y donde a través de mecanismos deliberativos articulemos la convivencia y la gestión de los asuntos comunes²³. Ello debe llevar progresivamente no sólo a una revisión de las instituciones y procedimientos democráticos sino, de manera más genérica, a una nueva forma de entender el gobierno y la política: "La política debe transitar desde la jerarquía a la heterarquía, de la autoridad directa a la conexión comunicativa, de la posición central a la composición policéntrica, de la heteronomía a la autonomía, del control unilateral a la implicación policontextual" (Innerarity, 2006: 217-218).

Estas transformaciones encuentran en el ámbito local un espacio privilegiado para su realización más inmediata. Las ciudades, ese lugar donde habitan todas las paradojas, donde conviven las exclusiones y las diferencias, constituyen el espacio en el que tendríamos que ir tejiendo redes que sostuvieran la paz de unas sociedades cada vez más complejas. Habría que recuperar el pulso vital de las ciudades, su capacidad de configuración de la ciudadanía, sus espacios de encuentro y reflexión. Tal y como afirma el preámbulo de la *Carta Europea de Salvaguarda de los Derechos humanos en la ciudad*, ésta "es hoy el espacio de todos los encuentros y, por lo tanto, de todas las posibilidades. Asimismo es el terreno de todas las contradicciones y de todos los peligros: en el espacio urbano de fronteras inciertas aparecen todas las discriminaciones ancladas en el paro, la pobreza, el desprecio de las diferencias culturales, mientras que, al mismo tiempo, se esbozan y se multiplican prácticas cívicas y sociales de solidaridad"²⁴.

Es en las ciudades donde hemos de empezar a dar respuestas locales a problemas globales y donde podemos ir ensayando modelos alternativos de democracia y, por tanto, de ciudadanía. Es el contexto en el que los no nacionales deben empezar a participar, en donde hemos de recuperar la plaza pública como lugar de encuentro, en el que hemos de poner límites a la ley del más fuerte que es la que impera en un sistema capitalista. De hecho en los últimos años es en ese ámbito local donde se están dando respuestas más inmediatas a cuestiones como la inmigración, el desarrollo sostenible o a la prestación de determinados servicios que la crisis del modelo de bienestar ha provocado que el Estado se desentienda progresivamente de ellos. Por otra parte, ese espacio local es el que mejor nos puede convertir en sujetos *republicanos*, implicados en los asuntos públicos, participativos. Esa idea de proximidad, presente en el mismo término que el legislador utilizar para referirse a los habitantes de una ciudad, *vecinos y vecinos*, hace que sea mucho más fácil construir una comunidad²⁵. Es por tanto el ámbito donde aprovechando la magnífica oportunidad que nos ofrecen los fenómenos migratorios podemos crear espacios interculturales en los que vayamos forjando la ciudadanía sobre el criterio de la residencia – la vecindad – y sobre los valores de una ética mínima y laica que haga posible la convivencia de múltiples identidades.

De ahí la necesidad de investigar y poner en práctica una nueva "gobernanza local" caracterizada por la interacción permanente entre poderes públicos y agentes sociales, por la coordinación con otros niveles institucionales y por la creación de redes que permitan detectar y responder de manera más eficaz a las inquietudes de la ciudadanía. En este sentido, y tal y como señala el preámbulo de la *Carta europea de salvaguarda de los derechos humanos en la ciudad*, "frente a la crisis que azota la democracia delegada en

el ámbito de los Estados nacionales y frente a la inquietud que suscitan las democracias europeas, la ciudad surge como el recurso de un nuevo espacio político y social. Aquí es donde se abren las condiciones para una democracia de proximidad. Se presenta la ocasión para que todos los ciudadanos y ciudadanas participen en la ciudadanía: una ciudadanía de la ciudad”.

Esa nueva *gobernanza* no será posible si no proyectamos en la construcción de la ciudad y de las relaciones entre sus vecinos y vecinas una dimensión de género que permita superar muchas de las disfunciones que todavía hoy sigue provocando desigualdades entre mujeres y hombres. Esa perspectiva de género ha de estar presente, para empezar, en el diseño urbanístico de nuestras ciudades. Algo que ya el legislador ha establecido como un mandato en la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*: “Las Administraciones públicas tendrán en cuenta en el diseño de la ciudad, en las políticas urbanas, en la definición y ejecución del planeamiento urbanístico, la perspectiva de género, utilizando para ello, especialmente, mecanismos e instrumentos que fomenten y favorezcan la participación ciudadana y la transparencia” (art. 31.3).

Este mandato ha sido reiterado por el legislador andaluz en el art. 50 de la *Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de Género en Andalucía*: “1. Los poderes públicos de Andalucía integrarán la perspectiva de género en el diseño de las políticas y los planes en materia de vivienda, desarrollando programas y actuaciones específicas para distintos grupos sociales y modelos de familia. 2. Asimismo, los poderes públicos de Andalucía, en coordinación y colaboración con las entidades locales en el territorio andaluz, tendrán en cuenta la perspectiva de género en el diseño de las ciudades, en las políticas urbanas, y en la definición y ejecución de los planeamientos urbanísticos. 3. Asimismo, facilitarán el acceso a las viviendas protegidas de las mujeres víctimas de violencia de género y de aquellas que se encuentren en situación de riesgo de exclusión social, en función de las condiciones especialmente graves que pudieran concurrir.”

De manera paralela será necesario planificar los tiempos de nuestras ciudades de forma que permita una mejor conciliación de la vida profesional y personal. En este sentido, el legislador ha hecho un llamamiento a las corporaciones locales para que establezcan Planes Municipales de organización del tiempo de la ciudad (art. 22 LO 3/2007). La finalidad de estos planes, siguiendo la definición que de los mismos ofrece el art. 47.1 de *Ley 2/2007, de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres en Galicia*, ha de ser coordinar “los horarios de la ciudad con las exigencias personales, familiares y laborales de la ciudadanía”. A tales efectos se consideran horarios de la ciudad los de apertura y cierre de oficinas públicas, comercios y servicios públicos o privados con atención al público, incluyendo actividades culturales, bibliotecas, espectáculos y transportes²⁶. Junto a esta planificación, sería necesario poner en práctica experiencias que sirvieran para una mejor gestión del tiempo en nuestras ciudades y que permitieran coordinar de manera racional, y sobre todo menos injusta para las mujeres, las necesidades del ámbito doméstico con las exigencias del espacio público. Es la finalidad con la que en algunas ciudades han comenzado a funcionar por ejemplo los denominados “bancos municipales de tiempo”²⁷.

El legislador andaluz se ha referido a esta cuestión al tratar el “derecho y deber de la corresponsabilidad de hombres y mujeres en el ámbito público y privado”. Así, el art.

26 La ley gallega 2/2007 prevé además una Mesa de Concertación del Plan de Programación del Tiempo de la Ciudad, en la que tendrán representación las Administraciones públicas, las asociaciones de mujeres y las asociaciones de consumidores/as y usuarios/as con implantación dentro del ámbito territorial del Plan, los sindicatos y las organizaciones empresariales representativas a nivel autonómico, las asociaciones con implantación dentro del ámbito territorial del plan, las asociaciones de profesionales de la agricultura, el artesanado o el comercio con implantación en dicho ámbito, las asociaciones de padres y madres de alumnado de los centros educativos del municipio o municipios implicados y las asociaciones vecinales del municipio o municipio implicados (art. 48).

27 En nuestro país, los bancos municipales de tiempo han sido contemplados por vez primera por un legislador en Galicia. En concreto, la Ley 2/2007, de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres en Galicia les dedica un capítulo, el IV del título I, y señala que su objetivo será facilitar “a las personas empadronadas en el correspondiente municipio

36 de la *Ley 12/07 para la promoción de la igualdad de género en Andalucía* dispone que “las mujeres y los hombres en Andalucía tienen el derecho y el deber de compartir adecuadamente las responsabilidades familiares, las tareas domésticas y el cuidado y la atención de las personas en situación de dependencia, posibilitando la conciliación de la vida laboral, personal y familiar y *la configuración de su tiempo*, para alcanzar la efectiva igualdad de oportunidades de mujeres y hombres.” De manera más específica, el art. 37 de la misma ley establece que “para facilitar la conciliación de la vida laboral, familiar y personal a través de un reparto equilibrado del tiempo de hombres y mujeres, la Administración de la Junta de Andalucía, en colaboración con las Entidades Locales, promoverá la elaboración de planes de diseño y organización de los espacios que faciliten la funcionalidad de la ciudad, propicien la proximidad de las dotaciones y servicios y minimicen los desplazamientos y tiempos de acceso”. Con tal objetivo, “se promoverá la coordinación entre los horarios laborales y el de los centros educativos” (art. 372) y “se impulsará la creación de infraestructuras y servicios para facilitar el cumplimiento de las responsabilidades familiares y el cuidado y atención de menores y de personas en situación de dependencia” (art. 37.3).

La ciudad nos ofrece el espacio más adecuado para desarrollar un modelo de democracia más participativa, en el que las instituciones representativas no serían suprimidas pero sí complementadas con mecanismos que facilitasen una intervención directa de los vecinos y de las vecinas. Es necesario avanzar, pues, en un modelo de gobierno local que reproduzca los esquemas de otras instancias territoriales que no aprovecha las condiciones de cercanía y de tamaño más reducido que permitirían unos procedimientos diversos para la toma de decisiones. El ámbito local sería el idóneo para ir construyendo además un modelo de ciudadanía no vinculado a la nacionalidad, y basado en la residencia estable, así como unas estructuras de toma de decisiones que reflejen de manera mucho más fiel la diversidad presente en nuestras ciudades. Ello obligaría de entrada a reformar el régimen jurídico del derecho de sufragio en nuestro sistema constitucional para que fuera posible que los no nacionales pudieran participar políticamente. De momento, el art. 13 CE limita a los ciudadanos españoles el ejercicio de ese derecho, salvo “lo que, atendiendo a criterios de reciprocidad, pueda establecerse por tratado o ley para el derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones municipales”. La extensión de este derecho es una realidad para los ciudadanos de la Unión Europea desde 1992, fecha en la que la firma del Tratado de Maastricht obligó a ampliar el círculo cerrado de la ciudadanía española, al menos en las elecciones municipales. El reto en la actualidad se halla en extender el derecho a los extranjeros residentes (Salazar y Espinosa, 2005; Santolaya y Revenga, 2007).

Junto a dicha reforma, cabría llevar a cabo otras muchas de menor complejidad jurídico-constitucional. Así habría que articular unas mayores posibilidades de participación de los vecinos y de las vecinas en las diferentes fases de las políticas municipales, es decir, desde su elaboración hasta el control de su ejecución. Además de estimular y reforzar el tejido asociativo, habría que concretar su participación en la definición de programas y proyectos, en la ejecución de obras y servicios y en la gestión de servicios municipales (Salazar, 2007b). Esta participación sería fundamental en materia urbanística, de manera que en los planes de ordenación de la ciudad habrían de tenerse en cuenta los intereses y necesidades de todos los colectivos ciudadanos, teniendo muy presente como hemos señalado la perspectiva de género. Además esta nueva gestión del urbanismo debería

la conciliación de su vida personal, familiar y laboral mediante la realización de labores domésticas concretas, en especial aquellas que exijan desplazamientos, como la realización de la compra diaria o de gestiones de índole administrativa, y de labores de cuidado o de mera compañía de menores de edad y de personas dependientes” (art. 43.1). Esta ley contempla también las denominadas “redes comunitarias de apoyo a la conciliación”, consistentes en bases de datos en las que, de manera voluntaria, se inscribirán las personas que, en el término municipal u otro término vecino, tengan una disponibilidad para realizar alguna de las labores comunitarias (art. 43.2). Con anterioridad a esta previsión legal la experiencia de los bancos de tiempo, que tiene su origen en EEUU con la Tienda del Tiempo de Cincinnati, de Josiah Warren, y que en Europa fueron puestos en marcha por vez primera en Parma (Italia) en 1992 por el sindicato de pensionistas, se había desarrollado de manera aislada en algunas ciudades, como por ejemplo en Barcelona.

tener presentes dos objetivos irrenunciables: la recuperación del centro de las ciudades, no sólo como motor de progreso socio-económico sino también como espacio privilegiado para la creación de redes interculturales y para forjar una identidad cívica, y la lucha contra la etnificación de los espacios urbanos.

Al margen de la consecución de ese derecho, es necesario propiciar la participación de los no-nacionales en los diferentes órganos que se prevén a nivel municipal, tales como las Juntas Municipales o Consejos de Distrito, los Consejos Sectoriales o los Consejos Sociales²⁸. Sería también fundamental estimular la participación de los padres y de las madres de ese colectivo en los Consejos Escolares, dado el papel tan esencial que ha de jugar el sistema educativo en la integración y en la consolidación de una convivencia intercultural pacífica.

El propio legislador le encomienda a las corporaciones locales un papel fundamental en la estímulo del asociacionismo. En concreto, el art. 72 de la *Ley 7/1985, de abril, reguladora de la Bases de Régimen Local* dispone que “Las Corporaciones locales favorecen el desarrollo de las asociaciones para la defensa de los intereses generales o sectoriales de los vecinos, les facilitan la más amplia información sobre sus actividades y, dentro de sus posibilidades, el uso de los medios públicos y el acceso a las ayudas económicas para la realización de sus actividades e impulsan su participación en la gestión de la Corporación en los términos del número 2 del art. 69”. En este sentido, la estrategia debe ser doble. Por una parte, es necesario estimular el asociacionismo de los diferentes colectivos de no-nacionales, pero al mismo tiempo hay que evitar el riesgo de que se incida en la ya denunciada “fragmentación” de intereses y demandas con las consiguientes dificultades de integración que ello puede conllevar. Las políticas de promoción del asociacionismo y de la participación deben ir encaminadas a lograr que todos y todas, nacionales y no nacionales, se sientan partícipes de una misma identidad cívica y corresponsables de la comunidad que forman²⁹.

Todas estas reformas deberán estar presididas por una revisión en profundidad de la división que tradicionalmente hemos mantenido entre lo público y lo privado. De manera transversal a todas las políticas públicas, será necesario tener presente la correlación entre esos dos espacios, lo cual ha de traducirse en una serie de medidas específicas que permitan superar los obstáculos que todavía impiden la igualdad plena de mujeres y hombres³⁰. En concreto, estimo necesarias cuatro estrategias complementarias: 1ª) El uso de acciones positivas para seguir fomentando la presencia de las mujeres en el ámbito público; 2ª) El fomento de una mayor presencia y responsabilidad de los hombres en el ámbito privado; 3ª) La revisión de los modelos tradicionales de construcción de la feminidad y sobre todo de la masculinidad, deudores de una concepción binaria y jerárquica no sólo de los espacios sino también de las cualidades morales o de las funciones a desempeñar por los hombres y por las mujeres; 4ª) La incorporación al espacio público, dominado hasta ahora por los valores propios de la masculinidad, de valores y actitudes tradicionalmente vinculados a los espacios privados y por tanto a las mujeres.

La suma de todas estas propuestas, algunas sin duda complejas y otras necesitadas tan sólo de la dosis adecuada de voluntad política, redundarán en una mayor calidad de nuestras democracias y, sobre todo, en la conformación de un espacio público en el que logremos hacer productivos los conflictos que genera la diversidad al tiempo que reducimos la incertidumbre y los miedos que nos aíslan. Sólo de esta manera podremos

28 En este sentido debemos recordar que la LO 4/2000, de 11 de enero, de derechos y libertades de los extranjeros y su integración social, preveía en el art. 6.2 que “los extranjeros residentes, empadronados en un municipio, que no puedan participar en las elecciones locales, podrán elegir de forma democrática entre ellos a sus propios representantes, con la finalidad de tomar parte en los debates y decisiones municipales que les conciernen, conforme se determine en la legislación de régimen local”. Este artículo fue lamentablemente derogado por la LO 8/2000.

29 En relación a la participación política de los no-nacionales, hay que tener presente que la reciente sentencia del Tribunal Constitucional 236/2007, de 7 de noviembre, consideró inconstitucionales las restricciones que la Ley Orgánica 8/2000 había operado sobre determinados derechos que la ley limitaba a los extranjeros residentes. El TC ha entendido que derechos como el de asociación, reunión o sindicación deben reconocerse a cualquier persona, cualquiera que sea la situación en que se encuentre. En el mismo sentido se pronunció la STC de 19 de diciembre de 2007 en relación al derecho de huelga.

30 En este sentido el legislador ha insistido mucho en los últimos años el fomento de la denominada “corresponsabilidad” en lo doméstico y en el cuidado de los hijos. Sin embargo, creo que los

poner las bases para una paz social dinámica, conflictiva, inestable, enriquecedora. La única que es posible iluminar desde el faro de la dignidad del ser humano.

Bibliografía

- Agra, M^a José (comp.) (1998) *Ecología y feminismo*. Granada. Comares.
- Aláez del Corral, Benito (2005) *Nacionalidad, ciudadanía y democracia: ¿A quién pertenece la Constitución?* Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bauman, Zygmunt (2005) *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires. F.C.E.
- _____ (2007) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona. Paidós.
- Barrero Ortega, Abraham (2006) *La libertad religiosa en España*. Madrid. C.E.P.C.
- Fariñas, María José (2006) *Mercado sin ciudadanía: las falacias de la globalización*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Francisco, Andrés de (2007) *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- Gil Castro, Juana (2007) *Los diferentes rostros de la violencia de género*. Madrid. Dykinson.
- Guasch, Oscar (2006) *Héroes, científicos, heterosexuales y gays: los varones en perspectiva de género*. Barcelona. Bellaterra.
- Herrera Flores, Joaquín (2005a) *El proceso cultural. Materiales para la creación humana*. Sevilla. Aconcagua.
- _____ (2005b) *Los derechos humanos como procesos culturales*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- Hilla, Dylis M. (1980) *Teoría democrática y régimen local*. Madrid. Instituto de Estudios Autonómicos y Locales.
- Holland Cuntz, Bárbara (1996) *Ecofeminismos*. Madrid. Cátedra.
- Innerarity, Daniel (2006) *El nuevo espacio público*. Madrid, Espasa.
- Lema Tomé, Margarita (2007) *Laicidad e integración de los inmigrantes*. Madrid. Marcial Pons.
- Magallón Portoléz, Carmen (2006). *Mujeres en pie de paz: pensamiento y prácticas*. Madrid. Siglo XXI.
- Martínez, Vicent (2004) “Paz positiva”, en López Martínez, Mario (ed.), *Enciclopedia de la paz y los conflictos*. Tomo II. Universidad de Granada.
- Pateman, Carole (1995) *El contrato sexual*. Anthropos. Barcelona, 1995.
- Pérez Royo, Javier, *Curso de Derecho Constitucional*. Madrid. Marcial Pons.
- Pettit, Philip (1999) *Republicanism*. Barcelona. Paidós.

instrumentos utilizados son insuficientes e incluso provocan una reafirmación del rol tradicional de las mujeres. Por ejemplo, no avanzamos nada si ampliamos el permiso de maternidad y nos limitamos a reconocer como opcional el de paternidad. Sólo cuando el permiso de paternidad sea obligatorio estaremos impulsando en serio que los hombres asuman papeles que tradicionalmente no han desempeñado. En el mismo sentido habría que entender las labores de cuidado de las personas dependientes, con las cuales se corre el riesgo de que sigan siendo sostenidas mayoritariamente por mujeres, las de la propia familia o bien las mujeres inmigrantes que son las que mayoritariamente están ejerciendo estas labores en nuestras ciudades. De esta manera, estaremos resolviendo puntualmente una situación pero no estaremos cambiando los patrones socio-culturales.

- Rawls, John (2002) *Teoría de la justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona. Paidós.
- Rubio Castro, Ana y Herrera, Joaquín (coord.) (2006) *Lo público y lo privado en el contexto de la globalización*. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Salazar Benítez, Octavio y Espinosa, Miguel (2005) “La participación política de los extranjeros como requisito de una ciudadanía inclusiva”, *Personalidad y capacidad jurídica*. Tomo II. Universidad de Córdoba.
- _____ (2006). *La ciudadanía perpleja. Claves y dilemas del sistema electoral español*. Madrid, Laberinto.
- _____ (2007a) “Diversidad cultural y derechos fundamentales”, *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería*. N^o 16, noviembre. Pp. 48-50.
- _____ (2007b) *El sistema de gobierno municipal*. Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Santolaya, Pablo y Revenga, Miguel (2007) *Nacionalidad, extranjería y derecho de sufragio*. Madrid. C.E.P.C.
- Shiva, Vandana (1997) *Ecofeminismo: teoría crítica y perspectiva*. Barcelona. Icaria.

Octavio Salazar Benítez. Cátedra UNESCO de Resolución de Conflictos, Universidad de Córdoba. Profesor Titular de Derecho Constitucional, Subdirector Cátedra UNESCO de Resolución de Conflictos y Director General de Cultura de la Universidad de Córdoba. Responsable del G.I. “Democracia, pluralismo y ciudadanía”. Autor de las monografías: *El candidato en el actual sistema de democracia representativa* (1997), *Las cuotas electorales femeninas: Una exigencia del principio de igualdad sustancial* (2001), *“El Estatuto de Autonomía de Andalucía: una aproximación al conjunto institucional de la Comunidad Autónoma de Andalucía* (2001), *La ciudadanía perpleja: claves y dilemas del sistema electoral español* (2006), *Las horas. El tiempo de las mujeres* (2006), *El sistema de gobierno municipal* (2007). Octavio@uco.es

Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos.

Une Culture de la Paix complexe et conflictuelle. La recherche d'équilibres dynamiques

Recepción: 25/05/2009

Aceptación: 25/06/2009

Francisco A. Muñoz – Beatriz Molina Rueda

Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada

Resumen

La idea de Cultura de Paz se apoya en la necesidad de una cultura con capacidad de orientar e implementar un mundo más pacífico. Al mismo tiempo es promovida como un medio de gestión de la conflictividad, y particularmente como antídoto de la violencia. Este trabajo profundiza en los significados de la Cultura de Paz, entendida como todas aquellas acciones que promuevan los mayores equilibrios posibles. Nos detenemos, en primer lugar, en los aspectos más destacables de la Declaración de Naciones Unidas sobre Cultura de Paz para, a continuación, relacionarla con los enfoques de la complejidad, la conflictividad y el equilibrio dinámico. Finalmente relacionamos la Cultura de Paz con todas aquellas acciones que favorecen la gestión pacífica de los conflictos, haciendo crecer su presencia pública y política.

Palabras clave: Cultura de paz, conflictos, equilibrios dinámicos, complejidad.

Résumé

L'idée de Culture de la Paix est fondée sur la nécessité d'une culture capable d'orienter et de mettre en marche un monde plus pacifique. Elle est, en même temps, promue comme un moyen pour gérer la conflictivité et, surtout, comme un antidote de la violence. Ce travail constitue un approfondissement dans les significés de la Culture de la Paix en tant qu'ensemble d'actions visant à promouvoir le maximum d'équilibres. On s'occupe, d'abord, des aspects les plus remarquables de la Déclaration des Nations Unies à propos de la Culture de la Paix; ensuite, on la met en rapport avec la complexité, la conflictivité et l'équilibre dynamique; finalement, on essaie d'analyser les rapports que la Culture de la Paix entretient avec toutes les actions qui envisagent la résolution pacifique des conflits et qui sont de plus en plus présents dans les domaines publics et politiques.

Mots clés: Culture de la Paix, conflits, équilibre dynamique, complexité.

Introducción

Cultura de Paz es una idea que puede ser entendida con cierta facilidad gracias a los imaginarios colectivos en los que se apoya y la necesidad de una cultura con capacidad de orientar e implementar un mundo más pacífico. Creemos que ello es así porque gran parte de los seres humanos practican y se hallan inmersos en dinámicas sociales con amplios contenidos de paz. Es más, creemos que la mayor parte de la historia de la humanidad ha sido dirigida por la Paz, por la Cultura de Paz. Igualmente, al ser promovida como un medio de gestión de la conflictividad, y particularmente como antídoto de la violencia, la Cultura de Paz es rápidamente aceptada, lo que se convierte en una gran ventaja. Sin embargo, si queremos ser más precisos, también eficaces, es necesario profundizar en sus significados. Para ello nos vamos a detener inicialmente en los contenidos dados por la Unesco para después hacerlo desde nuestro particular punto de vista, que no es otro que aceptar la complejidad en que estamos insertos y pensar que *Cultura de Paz* son todas aquellas acciones que promuevan los mayores equilibrios posibles.

La Declaración de Naciones Unidas es ante todo una declaración de intenciones que no tenía pretensión, lógicamente, de construir un modelo antropológico u ontológico de los seres humanos, ni sobre los conflictos, la paz, la violencia, las mediaciones o sobre el poder de la cultura de la paz ni, por supuesto, un análisis de la coyuntura internacional. Aunque, obviamente, si llevara implícito un posicionamiento de todos estos asuntos. En este trabajo nos detendremos en primer lugar en los aspectos más destacables de la Declaración de Naciones Unidas sobre Cultura de Paz para a continuación relacionarla con los enfoques de la complejidad, la conflictividad y el equilibrio dinámico. Finalmente relacionaremos la Cultura de Paz con todas aquellas acciones que favorecen la gestión pacífica de los conflictos, haciendo crecer su presencia pública y política, en definitiva, favoreciendo el empoderamiento pacifista.

1. La Cultura de Paz para las Naciones Unidas

La Paz y la Cultura de Paz está ineludiblemente ligada a los seres humanos, sin embargo no siempre ha sido reconocida pública y políticamente como un instrumento de gestión de los conflictos humanos. Quizás haya sido en el siglo XX, después de la firma de las paces que pusieron fin a las guerras mundiales, cuando se comenzó a tomar conciencia de la importancia de que fuese reconocida con todo su potencial como un instrumento de gestión y transformación de las entidades humanas, y fue a partir de estos momentos cuando, en cierto sentido, se comenzó a hablar de una *Cultura de Paz* (Muñoz, 2007; Guzmán, 2008).

Esta idea fue difundida por la Unesco a partir de 1989, aunque sus presupuestos estaban presentes desde su fundación en 1945-1946 y asimismo había sido utilizada por otros autores (Adams, 2003)¹. Efectivamente, en la declaración de su constitución se manifestaba: «Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua; que una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual

¹ Aunque la idea fue acuñada en Lima por el padre jesuita Felipe Mac Gregor en 1986.

y moral de la humanidad. ... En consecuencia, crean por la presente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el fin de alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad, para el logro de los cuales se han establecido las Naciones Unidas, como proclama su Carta».

Años más tarde, en la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (A/RES/53/243, 6 de octubre de 1999) se aclara más explícitamente que se entiende por *Cultura de Paz* un conjunto de «valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, que llevan implícitos 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; El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional; El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras; El respeto y la promoción del derecho al desarrollo; El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones»².

Así mismo, a lo largo de los años numerosas reuniones, declaraciones y publicaciones han velado reiteradamente por el cumplimiento de sus objetivos, marcando el año 1997 un punto de inflexión por la coincidencia de tres iniciativas: 2.000. *Año internacional de Cultura de Paz*, la *Declaración y Programa de Acción de la Cultura de Paz* (Naciones Unidas, 1999b) y la promovida por los premios nobel de paz *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010)* (Naciones Unidas, 1999a). Como se puede comprobar, en definitiva un panorama de posibilidades muy abierto (Unesco, 2000; De Rivera, 2004; Boulding, 1999; Fisas, 1998).

Evidentemente la idea de *Cultura de Paz* ha ido cambiando conforme se redimensionaba el concepto de Cultura y el de Paz, e incluso conforme se han ido redescubriendo las dimensiones de la paz frente a la violencia, lo que ha permitido pasar de un visión en la que la Violencia se apreciaba como dominante, a otra en la que se confía en las posibilidades de la Cultura de la Paz. Cabe resaltar que cultura etimológicamente procede del latín *cultus* y éste de *colere* que significa cuidado del campo o del ganado, y partir del siglo XVI comenzará a usarse en relación con el desarrollo de cualidades o facultades humanas. En torno al concepto se articulan muchas de las explicaciones de las disciplinas que estudian la sociedad (antropología, sociología, historia, filología...). En síntesis, sin ánimo de dar un concepto preciso, podríamos decir que *cultura* es todo aquello, material o inmaterial (creencias, valores, comportamientos y objetos concretos) que identifica a un determinado grupo de personas, y que surge de sus vivencias en relación con su *mundo*. Dicho de otro modo, cultura es la manera como los seres humanos desarrollamos nuestra vida y construimos el mundo o la parte de él donde

² En los artículos 2-8 se especifica aún más sus contenidos.

habitamos. Para muchos la cultura es una trama de significados, de códigos simbólicos, aprendidos en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, y conducen sus acciones con el (los) grupo(s) de pertenencia. Es todo un sistema integrado, donde cada una de las partes está interrelacionada con las otras partes. Tiene una gran capacidad de adaptabilidad: está siempre cambiando y dispuesta a acometer nuevos cambios (Geertz, 1989).

Para hablar de *Cultura de Paz* nosotros vamos a utilizar un concepto de *Paz* que procede asimismo de la palabra latina *pax* y tiene una amplia polisemia que se reconoce en la lengua original, en las lenguas romances y otras lenguas y culturas. En lo que sigue hacemos un balance desde la perspectiva de lo que han sido nuestros debates en los últimos años en el Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada. Nos aproximamos a la Paz desde lo que hemos llamado *giro epistemológico*, que se traduce en el reconocimiento de nuestra gran preocupación por la violencia pero bajo la premisa de *pensar la paz desde la paz*, implementarla desde ella misma. En este sentido incorporamos una mirada desde la complejidad, la conflictividad, la *imperfección* y una ontología realista y optimista (Muñoz, 2003; Muñoz, Herrera, Molina y Sánchez, 2005; Muñoz y Molina, 2009).

2. Los seres humanos en un medio complejo y conflictivo.

Como acabamos de comprobar, la definición de *Cultura de Paz* utilizada por la Naciones Unidas puede ser vista también como demasiado amplia y en cierto sentido difusa, la causa no es otra que su necesidad compulsiva de intervenir en los diversos escenarios conflictivos emergentes en todo el mundo. En nuestra opinión, tal como queremos desarrollar en este escrito, esta conflictividad es fruto de la multiplicidad de circunstancias que rodean la actividad humana, de la complejidad en la que ésta se halla sumergida. Las acciones y la supervivencia de los seres humanos, desde su aparición hasta nuestros días, depende completamente de la adaptación a este contexto complejo en el que están incluidos, con el resto de los seres vivos, en la naturaleza, la tierra y el universo. Efectivamente, la complejidad resultante de la transformación y evolución del universo, del planeta tierra, de la vida, deja un legado de elecciones en la gestión de la información o de la energía, de organización o formas de vida con las que cohabitan los humanos. Esta herencia facilita la vida alcanzando un equilibrio relativamente inestable y dinámico que los seres vivos asumen y gestionan. En consecuencia, la vida, el bienestar, la paz, tratan de conseguir la máxima estabilidad posible para su existencia y conservación. Desde esta perspectiva podemos contextualizar y entender mejor que sean necesarias las recomendaciones realizadas por el programa *Cultura de Paz* de las Naciones Unidas, que no hace sino tomar conciencia de estas amplias circunstancias. Detengámonos en algunos de estos aspectos.

Los seres humanos somos dependientes de nosotros mismos, como especie, y del medio en que vivimos. De este último absorben energía, información y organización, para mantener sus cualidades e intentar sustentar su equilibrio, para lograr mantenerse vivos como individuos, grupo y especie. Tenemos una absoluta dependencia de un entorno del que, en cierto sentido, somos parásitos para garantizar que nuestras constantes biológicas, y por extensión sociales y culturales. Nuestra existencia sólo es posible porque hemos heredado y aprendido a controlar de manera automatizada gran parte de las condiciones y variables de las relaciones que establecemos con el medio. Mecanismos filogenéticos,

instintivos, emocionales toman parte de las decisiones vitales y están comprendidos dentro del proceso evolutivo, a los que se unen la libertad y el libre albedrío. La propia racionalidad está anclada en muchas cualidades anteriores que la hacen posible, pero que también la condicionan. Estas son las razones por las que podríamos decir que los seres humanos viven una cierta tensión *esquizofrénica* -agónica- entre las diferentes propuestas vitales que les dicta su corporeidad, los instintos, las emociones y la razón, ya que los dispositivos diseñados para resolver *automáticamente* los problemas básicos de la vida pueden plantear ciertas contradicciones entre si mismos (Damasio, 2005; Martínez, 2007). Efectivamente, el ser humano es a la vez especie, grupo e individuo, naturaleza y cultura, una red de escenarios sub, inter, intra y supra personales, en los que confluyen una serie de estratos o instancias: animalidad, subconsciente, inconsciente, conciencia, grupalidad, comunidad, nación o estado. Por ello, la vida personal y social comporta conflictos surgidos de las demandas de cada nivel.

La racionalidad nace con la intención de controlar solamente aquello que era necesario para poder adaptarse lo mejor posible a los desafíos del medio. De este modo la racionalidad pasa ineludiblemente, como desarrollaremos más adelante, a formar parte de la complejidad, de la cual participa. Una racionalidad prodigiosa pero inacabada, incapaz de comprender toda la complejidad porque no ha sido preparada para ello. Sabemos que no existen suficientes conocimientos científicos sobre la complejidad y, en consecuencia, pensar desde ella nos obliga a ser humildes -como seres inacabados e imperfectos-, ecológicos -con una relación ineludible con el entorno-, animales -por compartir filogenia, evolución, instintos o emociones- holísticos -por el anclaje en la naturaleza y el universo- y cooperativos -por la dependencia intraespecífica de especie-. Todo ello tiene consecuencias, no sólo en la manera de afrontar la práctica vital, sino que también condiciona las aproximaciones en los aspectos metodológicos, epistémicos y en los modelos antropológicos y ontológicos que se adopten para analizarlos e investigarlos³ (Rapoport, 1995).

Desde la complejidad podemos tener un marco superior de comprensión e interpretación de la conflictividad, de los conflictos, pero con ello también abrimos cualitativamente su presencia y significado. Podríamos decir que *la conflictividad es permanente* aunque pueda ser invisible o silenciosa, ya que una infinidad de conflictos son resueltos rutinariamente mediante mecanismos filogenéticos, las emociones o las normas culturales⁴. Nuestra propia condición humana, con una amplia gama de capacidades y desarrollo de potencialidades, un número elevado de entidades humanas implicadas, unos recursos limitados y la dependencia de la complejidad, abastece a esta conflictividad. Aunque el éxito de nuestra especie, desde su aparición, depende justamente de que, a pesar de los altos niveles de complejidad, incertidumbre y riesgo y la creciente violencia, la inmensa mayoría de los conflictos se regulan pacíficamente.

Obviamente un aspecto de la problemática actual, relacionada de una u otra forma con la globalización, viene motivado por la aceleración de los cambios y por la complejidad de las interrelaciones existentes, lo que dificulta la capacidad de comprensión de lo que acontece. Esta dificultad para comprender la realidad compleja está fomentada, entre otros factores, por la excesiva tendencia a fragmentar el conocimiento -reduccionismo-

3 En cierto sentido la complejidad significa una autocrítica «postmoderna» (a la simplicidad cartesiana) que admite nuestra incapacidad para comprender racionalmente todo lo que ocurre. Se define por la información almacenada en el sistema, lo que le permite ser menos entrópico (más ordenado). Cuanto más orden (enlaces, interrelaciones entre las diferentes partes del sistema vivo siguiendo algún tipo de jerarquía y estructura definidas) más información es necesaria.

4 En un sentido estricto convendría distinguir entre los «conflictos» de la naturaleza, del resto de las especies, del conflicto (con cursiva) humano, cuando entran en juego cualidades de nuestra especie. Cf. (Bolaños, 2009)

y por una mala orientación de los esfuerzos en investigación. Frente a ello es necesario, por un lado, buscar nuevas estrategias de pensamiento, epistemológicas, que superen la fragmentación referida y, por otro, establecer nuevas prioridades en la asignación de recursos para investigación y desarrollo. Sobre esto insistiremos al final de este escrito.

Aspirar a gestionar la complejidad de la Cultura de Paz no es tarea fácil, son necesarios esfuerzos individuales e institucionales, académicos y científicos, solidarios y cooperativos. Existe la ventaja de contar con innumerables aportaciones interesantes y útiles, pero la dificultad reside tanto en la dispersión de sus objetos de estudio, como en las metodologías empleadas. Es preciso vencer -humilde y cooperativamente- la idea de que la complejidad es inabordable o que sólo encontraremos el *caos* en cualquier intento de aproximación a una realidad compleja. Para ello es necesario identificar lo más claramente posible el campo sobre el que se trabaja y establecer mecanismos científicos, académicos e institucionales de relación inter y transculturales y disciplinares. Aunque cualquier intento tendrá una dosis de simplificación por nuestras propias limitaciones comprensivas, epistemológicas y culturales, sin embargo, debemos de hacer propuestas para avanzar paulatinamente en esta tarea de confluencia. Es evidente que la Investigación para la Paz, como campo transdisciplinar, tiene que hacer un esfuerzo por dotarse de espacios que aspiren a comprender, explicar, dar alternativas, y considerar las relaciones entre los diversos fenómenos desde una perspectiva transcultural, pluri-metodológica y transdisciplinar. Contamos con grandes ventajas -un camino recorrido, encuentros diversos para poder avanzar en esta vía- que debemos reconocer y potenciar, pero también tenemos obstáculos que hay que desconstruir y desactivar (Cano, Molina y Muñoz, 2004).

Son tantas las preocupaciones asociadas a la Paz, tantas las escalas, las variables culturales, las propuestas teóricas, que a veces podríamos sentirnos turbados e incluso desanimados ante tan inmenso campo. Pero este sentimiento puede atemperarse adoptando otro enfoque: en primer lugar comprender que esto ocurre por la propia complejidad de la especie humana, en cualquiera de sus manifestaciones; en segundo lugar que esto es fruto de la propia riqueza cultural humana en la que las normas y comportamientos propiciatorios de la paz son mayoría; y, en tercer lugar, que estas situaciones sólo pueden ser abordadas desde métodos cooperativos que sean capaces de confluir en espacios culturales y científicos donde cada aportación particular adquiera mayor sentido.

3. Una Cultura de Paz compleja, conflictiva e imperfecta⁵

En consonancia con todo lo anterior, podríamos decir que la *Cultura de paz* es una respuesta de los humanos a los desafíos del medio en el que habitan y las consecuentes relaciones que se establecen dentro de la especie. Es una respuesta que busca mayor grado de organización, de equilibrio y armonía en el conjunto de la especie y con su medio, ya que una y otro se retroalimentan. Podríamos afirmar que la paz significa alcanzar el máximo de equilibrio interno y, en esa medida, el menor grado de entropía, de desorden de la energía, de los recursos -sobre esto abundaremos más adelante-. Contradictoriamente sabemos que un mayor desorden interior, asimilable a la violencia, puede ser compensado con una reorganización interior o, en caso de que fuera posible, con el uso de mayores recursos energéticos del exterior. Pero también hemos aprendido que el *caos* exterior terminará por influir en el interior. La eficacia de la Cultura de la Paz dependerá directamente, por tanto, de que sean tenidas en cuenta las múltiples

⁵ Como se puede comprobar, el encabezamiento de este epígrafe emula al artículo «Una paz compleja, conflictiva e imperfecta». Optamos por mantener el calificativo, el concepto, de una «paz imperfecta» porque en torno a él se han articulado muchos debates que queremos seguir manteniendo.

variables, las propias de los seres humanos y las de su entorno. Además, como ya hemos visto, muchas de estas circunstancias son compartidas entre ambos -seres humanos y naturaleza-. En esa medida la paz, y la cultura que la sostiene, es una respuesta a la complejidad en la que están involucrados los seres humanos.

Si concebimos la *cultura* como una serie de resortes simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extrasomáticas de información; llegar a ser humano es llegar a ser simultáneamente individuo, grupo y especie, guiados por dispositivos con los que ordenamos y sustentamos nuestras vidas. En consecuencia, la Cultura de Paz se apoya en mecanismos reales y simbólicos tan variados como la homeostasis, la autopoiesis, el amor, la cooperación, el altruismo, la solidaridad, el diálogo, la negociación o la diplomacia. Es por esto por lo que puede ser descrita desde muchos puntos de vista. Pensamos que los múltiples significados de la Paz se corresponden con las múltiples funciones adaptativas que los seres humanos desarrollamos frente a la complejidad (Geertz, 1989; Varela y Maturana, 2004)⁶.

Por tanto, hablaríamos de *paz* refiriéndonos a todas aquellas situaciones en la que gestionamos o regulamos, de acuerdo con nuestras normas y valores, lo más óptimamente posible los recursos disponibles en la unidad humana de referencia. Para ello nos valemos de las habilidades que hemos adquirido a lo largo de nuestra evolución, gracias a esto la especie humana sobrevive a pesar de las dificultades que les pueda plantear el medio y sus propias conductas deletéreas, porque ha aprendido a optimizar sus recursos a través de los valores, las ideas, las actitudes y las conductas favorecedoras de colaboración y cooperación, altruistas y solidarias. La *paz*, como práctica, es una realidad ligada a los homínidos desde sus inicios, es propiamente una invención de ellos, ya que comporta decisiones y valoraciones normativas y sociales que les son propias. Su origen puede estar asociado al propio origen de la humanidad, su evolución y su historia. La *paz* nos permite sobrevivir, reconocernos como congéneres y establecer vínculos de afecto, apoyo mutuo y ser cooperativos entre nosotros, y la *Paz*, con mayúscula, representa todas las acciones humanas encaminadas a preservar el más alto grado de bienestar de las entidades humanas, personas, grupos y especie (Muñoz, Herrera, Molina y Sánchez, 2005; Muñoz y Molina, 2009).

La *Cultura de Paz*, la gestión pacífica de los conflictos, es una realidad primigenia que nos hace movilizarnos por el bienestar, la satisfacción de necesidades y, secundariamente, temer, huir, definir e identificar la violencia. Esta afirmación tiene un gran significado práctico y epistemológico ya que, dependiendo de las opciones que apoyemos, se pueden movilizar nuestras conciencias y nuestras praxis en un sentido u otro. Pensamos que la socialización, el aprendizaje, la colectivización, la acción de compartir, la asociación, todas las actitudes filantrópicas, son factores que están en el origen de la especie y deben ser reconocidas en cuanto tales. Además, son determinantes en el nacimiento y éxito de los homínidos y posteriormente de los actuales humanos (Martínez y Jiménez, 2005; Muñoz y López, 2000; Muñoz y Molina, 1998).

En el mundo contemporáneo la complejidad de la *Paz* es apreciable en las múltiples publicaciones al respecto, reuniones científicas, en los items propuestos por la Declaración de las Naciones Unidas, de los que ya hemos resaltado su amplitud, o en los indicadores utilizados para medir el grado de desarrollo de los países y comunidades. El Índice de Desarrollo Humano (Índice de Desarrollo de Género, etc.), por ejemplo,

6 El concepto de autoorganización se basa en el reconocimiento de la red como patrón general de la vida que Maturana y Varela denominaron autopoiesis. La autopoiesis se basa en la idea de que existe una serie de relaciones entre componentes que deben regenerarse continuamente para mantener su organización y mantener un equilibrio dinámico.

utilizado por el PNUD es un indicador social estadístico que se basa en tres parámetros mensurables: vida larga y saludable (medida según la esperanza de vida al nacer), educación (medida por la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculación en educación primaria, secundaria y terciaria), nivel de vida digno (medido por el PIB per cápita en USD); pero los propios informes reconocen que son muchos otros los factores que inciden pero que por el momento no existen cuantificaciones globales fiables para poderlos utilizar. En el mismo sentido hay significativos debates, presentes en diversas disciplinas humanas y sociales, sobre las *cualidades* de los humanos, sobre los modelos antropológicos y ontológicos, que nos aconsejarían utilizar unos u otros parámetros⁷.

Hemos optado por ligar las experiencias de la Cultura de Paz con la complejidad, con los conflictos y el equilibrio dinámico, lo cual creemos que nos da un marco más amplio de comprensión y de análisis. Así podemos ver cómo la Paz florece en múltiples escenarios y es recreada por distintos actores y con diversos significados. Una Cultura de Paz es, por tanto, perenne pero dinámica y quizás por ello siempre inconclusa y que denominamos *imperfecta*, relacionada con unas realidades humanas activas, sujetas permanentemente a cambios y conflictos. En este sentido hacemos uso del concepto de *paz imperfecta* para definir aquellas instancias en las que se pueden detectar acciones que crean paz y las interacciones entre ellas, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia y, por lo tanto, convivan con ellos⁸.

En realidad tendríamos que hablar de una *paz imperfecta estructural* porque está asentada en las estructuras y en los sistemas y, lo que es más importante, porque unas y otras instancias de paz pueden interactuarse y potenciarse. Además, es justamente esta relación entre unas y otras *paces* la que nos permite verla como institucional o estructural. Estas interacciones son una cualidad de los conflictos ya que, por la base y el origen de los mismos (actores, escenarios, tiempos, intereses, necesidades, potencialidades o sentimientos), sus diversas circunstancias y escalas se interaccionan continuamente. Pensemos que esto es posible porque en muchas ocasiones son los mismos actores - personas, asociaciones, instituciones o especies - los que actúan con criterios similares en diferentes escalas. Todo lo cual nos podría permitir hablar, si queremos, de una *Cultura de Paz imperfecta estructural* (Rapoport, 1995).

Desde este punto de vista deberemos considerar esta posible «complementariedad» entre los conflictos, las paces y, en su caso, las violencias. En consecuencia, una parte considerable de las realidades históricas y sociales de los conflictos se podrían explicar a partir de las distintas interrelaciones (diacrónicas y sincrónicas, etc.) entre los conflictos, las mediaciones. De este modo podríamos hablar de una *Cultura de la Paz Imperfecta* (y estructural, porque existen interacciones entre unos y otros ámbitos donde se produce, y está presente en los sistemas y en las estructuras) y una *Cultura de la Violencia estructural* (imperfecta, por idénticas razones que la Cultura de Paz). Recordemos que la imperfección de la Cultura de Paz está determinada por la complejidad y los equilibrios dinámicos que dentro de ella son posibles. Detengámonos ahora en estos últimos.

7 Mantenemos un punto cercano a los presupuestos de Manfred Max-Neef, que propone una matriz de potencialidades (necesidades) con criterios axiológicos y ontológicos, a los que es posible aproximarse por los diversos índices y por investigaciones cualitativas. Cf. (Max-Neef, 1998)

8 La regulación pacífica de los conflictos depende directamente de las experiencias previas y del aprendizaje que de ellas se tengan. Experiencias que pueden haber tenido lugar en escalas o ámbitos distintos o entre actores diferentes. La regulación pacífica de un conflicto supone la elección de una vía de éxito, a pesar de que la realidad sea compleja o conflictiva y esté contaminada por la violencia. Cf. (Muñoz, Francisco A., 2001).

4. La búsqueda de equilibrios dinámicos.

Para seguir adelante tenemos que detenernos en lo que aparentemente es una paradoja: gran parte de los sistemas naturales, biológicos y humanos están determinados por *sistemas dinámicos y en equilibrio*. La visión de un equilibrio estable no tiene repuesta para explicar los comportamientos de los sistemas complejos -continuamente perturbados por los cambios de sus elementos-. La estabilidad de los ecosistemas representa la habilidad para retornar al estado de equilibrio después de los cambios o perturbaciones temporales, según factores externos e internos que, en muchas ocasiones, son además impredecibles. La rapidez en el retorno a la situación de equilibrio será una connotación de estabilidad del sistema (Kay, 1991; Holling, 1973; Kammerbauer, 1991). Obviamente, un sistema humano, un sistema social, no es un sistema en equilibrio estático, por el contrario, constantemente se producen perturbaciones, desviaciones que fuerzan a una constante reorganización y ajuste. En este sentido, *orden* y *desorden* se interaccionan para la organización del sistema y ambos son dependientes en una relación dialéctica⁹.

Según se desprende de las teorías que estamos siguiendo, sobreviven o prosperan los sistemas que desde sus equilibrios dinámicos tienen la flexibilidad para adaptarse a los cambios, aquellos que se mantienen lejos del equilibrio y en una inestabilidad limitada. Este es el estado paradójico de lo que denominamos *caos*, en el que los sistemas son inherentemente cambiantes y, por lo tanto, con posibilidades abiertas de innovación constante (Parker y Stacey, 1994).

Las sociedades humanas no son sistemas lineales en los que una causa puede tener diversos efectos, lo que significa que puedan existir posibilidades de variación y elección. Tampoco son sistemas convencionales en los que sus cualidades vengan dadas por la suma de las partes, sino que tienen cualidades emergentes. En consecuencia, es imposible entenderlos plenamente por el simple análisis de los componentes reconocidos o identificados, es muy difícil prever los resultados potenciales. Los actores sociales deben ser conscientes de que el equilibrio es un equilibrio dinámico, de flujos de información, energía y materia. Sólo de esta manera habrá algunas opciones de controlar los procesos -gestionar los conflictos- en sus respectivos contextos, en sus procesos históricos¹⁰.

La sostenibilidad -el desarrollo sostenible- conceptual y estratégicamente, puede ser entendida mejor como procesos de cambio, adaptación, auto-organización y equilibrios permanentes, que intentan ajustar las relaciones de los sistemas ecológicos, económicos y sociales en sus interacciones y a su vez como pertenecientes a un sistema global y único. En los sistemas naturales y sociales su sostenibilidad se entiende como la capacidad de adaptarse a los cambios a través de equilibrios dinámicos, para sobreponerse a las fluctuaciones. Por tanto, la sostenibilidad del desarrollo se relaciona mayormente con la habilidad de los sistemas para seguir funcionando sin disminuir o agotar irreversiblemente los recursos claves disponibles. El desarrollo sólo será sostenible si se logra el equilibrio entre los distintos factores que influyen en la calidad de vida del sistema. A medida que aumenta el grado de incertidumbre y de ambigüedad, los actores sociales deben de estar dotados de una forma de pensamiento y acción doble: de un lado aquellas situaciones que se mantienen en un equilibrio dinámico estable y de otro aquellas situaciones que tienden a una inestabilidad incontrolable. Cuando estos sistemas están lejos de una situación de equilibrio, automáticamente aplican coacciones internas para mantener la inestabilidad dentro de ciertos límites. En el límite entre la estabilidad y

9 Para explicar estas situaciones se habla de una termodinámica del no equilibrio en la que los sistemas vivos se mantienen vivos gestionando flujos energéticos y materiales, gracias a su organización y el uso de energía de alta calidad del exterior y procesándola para producir un estado interno más organizado. En cierto sentido lo hemos visto más arriba al hablar de la autopoiesis.

10 Se ha utilizado el concepto de «resiliencia» como una propiedad de los ecosistemas para guardar persistentemente sus relaciones, como una capacidad de estos sistemas de absorber los cambios y persistir en el tiempo. De otro lado, el sociólogo Talcott Parsons a lo largo de su obra propone, no exento de polémica, un «equilibrio dinámico» en el interior de las sociedades.

la inestabilidad, el sistema puede producir un flujo continuo de formas nuevas y creativas. Así, desde un punto de vista práctico, Afganistán, Sudán, Palestina o Kosovo, las migraciones o la crisis económica actual, podrían ser ejemplos de estos procesos de incertidumbre (Jiménez, 2002)¹¹.

No obstante, creemos que en el marco de este trabajo y en la búsqueda de marcos conceptuales que superen dicotomías clásicas simplistas -esto es la contraposición entre teorías del consenso y teorías del conflicto (entendido en este caso como conflicto negativo fundamentalmente)- la utilización del concepto de *equilibrio* remite más a la idea de «proceso respecto de su punto de equilibrio», hablando así de sistemas «cerca del equilibrio» y de «sistemas alejados del equilibrio». Ningún sistema complejo -y las sociedades humanas lo son- es estructuralmente estable, de ahí sus continuas fluctuaciones y búsquedas del equilibrio. De esta manera podemos comprender también que los *equilibrios dinámicos son siempre imperfectos*, porque están ligados al cambio y a la incertidumbre (Prigogine, 1997).

En consecuencia, el equilibrio dinámico es un mecanismo central para que los seres humanos podamos mantener las condiciones de nuestra existencia, lo que incluye las relaciones con el entorno y a su vez, las interconexiones de éstas con las relaciones entre los propios seres humanos. Podemos resaltar, como un ejemplo importante, el papel que juega la homeostasis, ya citada anteriormente, como una cualidad autorregulativa compartida con el resto de los seres vivos, que busca el equilibrio y que, en cierto sentido, podría tener sus correspondencias con la cooperación y la búsqueda de la armonía. De otro lado, la racionalidad, como ya apuntábamos más arriba, es una peculiaridad propiamente humana que intenta optimizar las condiciones de la supervivencia, la adaptación al medio, gestionar conflictos de distinto alcance, la relación de nuestros cuerpos con el entorno, la relación de unos con otros, la articulación de la cultura, y la optimización de las respuestas individuales y grupales. La racionalidad tiene, por tanto, la misión fundamental de hacer que las fuerzas que afectan a los seres humanos se compensen entre sí, que el equilibrio sea el máximo posible. Es un factor de equilibrio, a pesar de que en coyunturas particulares, quizás debido a la soberbia humana, pueda no haberlo parecido.

Desde la antigüedad las sociedades han estado preocupadas por la búsqueda de la armonía. Por ejemplo, en el pensamiento griego se la creía encontrar en el universo y debía de guiar las actuaciones en el transcurso de su vida. La palabra griega *ἀρμονία* está incluida dentro de un campo conceptual amplio que significa unión, acuerdo o concordia. Representa el máximo de equilibrio, el mínimo desequilibrio posible, -la más baja entropía- en cada momento. Su definición gira en torno a una relación entre los componentes de un sistema que supone una buena adecuación interna entre ellos, la mejor relación posible. Igualmente el concepto latino *harmonia*, que proviene de *armós* -juntar hombros-, significa juntar una cosa con otra en un orden placentero, por ejemplo juntar notas musicales, o gente de la misma opinión. En ambos casos podríamos usar estos conceptos como *paz* en el sentido de que se consigue el máximo equilibrio dinámico de acuerdo con las variables de partida.

Podríamos también establecer una relación de la armonía con la sostenibilidad, el desarrollo sostenible. Lo que, conceptual y estratégicamente, no es otra cosa que tener en cuenta los permanentes cambios, adaptaciones y auto-organizaciones, para lograr

¹¹ La lucha generalizada de los seres animados por la existencia no es una lucha por las materias primas (que para los organismos son el aire, el agua y el suelo, todo ello disponible en abundancia) ni por la energía, que cualquier cuerpo contiene de sobra en forma de calor (no transformable, por desgracia), sino una lucha por la entropía -por la energía de calidad. Cabe recordar las teorías funcionalistas que consideran a la sociedad como una totalidad marcada por el equilibrio, las sociedades disponen de mecanismos propios capaces de regular los conflictos y las irregularidades; así, las normas que determinan el código de conducta de los individuos variarán en función de los medios existentes y esto es lo que rige el equilibrio social. Cf. (Parker y Stacey, 1994)

equilibrios, para ajustar las relaciones entre los sistemas biológicos, ecológicos y sociales. Igualmente la paz, entendida como regulación pacífica de los conflictos, como el desarrollo máximo de las capacidades, de los proyectos de los diversos actores, es la búsqueda de la armonía. Finalmente, podríamos afirmar que las dinámicas humanas que llevan implícitas incertidumbres, desequilibrios y conflictos son condición *sine qua non* para los equilibrios dinámicos, la armonía y la paz.

5. Los equilibrios dinámicos como poder de una Cultura de Paz

El desafío de una Cultura de Paz es alcanzar equilibrios dinámicos que supongan el máximo bienestar posible para los actores de cada realidad y de cada momento, e intentar que este equilibrio sea igualmente sostenible. Para ello tendrá que gestionar la incertidumbre del medio en el que vive, las nuevas formas, o emergencia, de conflictos en los tiempos contemporáneos, y la conflictividad resultante (cambio climático, globalización, discriminaciones en el acceso a los recursos, migraciones, desarrollo sostenible, ...). Esta gestión presenta grandes dificultades, pero también tenemos que reconocer que la especie humana, desde su origen, ha estado inmersa en problemáticas similares y una Historia de la Cultura de Paz nos demuestra que en cierto sentido ha sabido gestionar con relativo éxito muchos de estos desafíos. En este sentido podríamos hablar del poder de la Cultura de Paz, por su capacidad de incidencia y transformación de la realidad.

5.1. La Cultura de Paz como búsqueda del equilibrio dinámico

La cultura, la racionalidad, la conciencia, todas las *invenciones* humanas, son nuevas características del proceso evolutivo que intentan alcanzar las mejores adaptaciones, los mejores equilibrios. La eficacia de estas cualidades humanas emergentes sólo son posibles al sustentarse en las soluciones más óptimas de sus antepasados filogenéticos.

Volviendo a la Declaración de la Naciones Unidas sobre Cultura de Paz, ahora podríamos reafirmarnos en entenderla como un conjunto de «valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida» que intentan alcanzar equilibrios dinámicos en la conflictividad que pretende gestionar. Efectivamente, si nos detenemos en sus enunciados (respeto a la vida, fin de la violencia, diálogo, cooperación, integridad territorial e independencia política de los Estados, respeto pleno y promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos, satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras, el respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información, adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones, etc.) se puede entender esta tendencia. Aunque este listado no es, ni pretende serlo, exhaustivo, porque las posibilidades humanas de acción son mucho más amplias.

Al considerar los equilibrios dinámicos en los que participan las entidades humanas habrá que tener en cuenta los propios límites de su actuación. Frente a algunas concepciones *modernas* que apuntaban a la posibilidad de control casi absoluto de todas sus condiciones de existencia, los nuevos paradigmas *postmodernos* o *transmodernos* emergentes, también relacionados, en muchos sentidos, con las teorías del caos y la complejidad,

consideran las limitaciones de la racionalidad y de las capacidades de los humanos para gestionar todo el medio en el que están insertos y del que forman parte.

La existencia de la especie humana, con sus extraordinarias capacidades y sus manifiestas limitaciones, ha estado desde su inicio condicionado por el mantenimiento de equilibrios con todo su entorno y con ella misma, un equilibrio que tiene sus dificultades por los cambios ambientales que se han producido (geológicos, climáticos, geográficos o biológicos), por causas antropogénicas (producidas por la propia especie) y por las interacciones entre ellas. Aunque, como sabemos, hoy en día los seres humanos en nuestra interacción continua con el medio nos hemos convertido en un problema para la sostenibilidad del mismo, para mantener los equilibrios dinámicos preexistentes. Esta necesidad de sostenibilidad del medio, de mantener los equilibrios, es reconocida en la Declaración sobre Cultura de Paz de las Naciones Unidas en el artículo 1, e: «Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras» y en el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, 10, i: «Incluir medidas de creación de capacidad en las estrategias y proyectos de desarrollo dedicados a la sostenibilidad del medio ambiente, incluidas la conservación y la regeneración de la base de recursos naturales».

La Cultura de Paz tiene el desafío de garantizar el desarrollo máximo de las potencialidades humanas y este objetivo está ineludiblemente ligado con el respecto al medio ambiente y toda la problemática contemporánea para la sostenibilidad del planeta. El logro de equilibrios dinámicos es imprescindible para esta tarea.

5.2. El poder de la Cultura de la Paz

La eficacia de una Cultura de la Paz, como hemos desarrollado a lo largo de este escrito, está basada en las características biológicas y culturales evolucionadas de los seres humanos. Su necesario poder dependerá de la capacidad de adaptación a las nuevas realidades de nuestro siglo XXI, de la planificación y el alcance de sus objetivos. La Cultura de la Paz deberá por tanto retomar su amplia experiencia, acumulada a lo largo de toda la Historia de la Humanidad, y actualizarla para gestionar la conflictividad del mundo contemporáneo. Algunas de sus fórmulas pueden ser de éxito pero otras sólo se limitan a ser conservadoras y reaccionarias, por tanto ineficaces. El poder de gestión, de transformación, dependerá de la capacidad de adaptación y renovación de sus principios de acuerdo con los cambios que se estén produciendo.

La cooperación -citada en la declaración de la Naciones Unidas en varias ocasiones- es una de las características esenciales de los seres humanos, indispensable para supervivir como especie, una característica que se imbrica con la comunicación, el lenguaje, la socialización, la creatividad, la cultura y la racionalidad. Una herramienta esencial para dar respuesta a las variaciones endógenas y exógenas, para conservar un *equilibrio dinámico*, para mantener el bienestar y buscar la armonía. La cooperación, puede ser entendida como una actividad de interacción entre dos o más agentes que obran juntos y producen un mismo objetivo, o como ayuda, auxilio o socorro que se presta para el logro de alguna cosa. En este sentido, nuestra cultura encierra la experiencia de cientos de miles de individuos y grupos que han aportado, a lo largo de cientos de siglos, sus vivencias en sus relaciones con sus congéneres, los ecosistemas y su medio ambiente. Esta socialización cooperativa es uno de los principales rasgos definitorios de la especie, que han asegurado su éxito y supervivencia. El género humano desde tiempos remotos

ha profundizado en los procesos de socialización como alternativa de *poder* colectiva para la potenciación de sus capacidades y la satisfacción de sus necesidades individuales y grupales. El lenguaje aparece como una estructura compleja interaccionada con la selección natural con el propósito de facilitar estas relaciones sociales y dotarlas de un mayor *poder* de comunicación, de incidencia y de transformación (Muñoz y López, 2000).

Los seres humanos han desarrollado, volvemos a insistir en ello, sus capacidades a través de la interacción recíproca, la existencia de objetivos, valores y actividades compartidas, la estabilidad y duración de las mismas, la conciencia de grupo y la identificación social. La socialización, la cooperación y otros comportamientos y actitudes, tales como la filantropía, el altruismo, la solidaridad o la afectividad, han intervenido en la transformación de las condiciones de existencia y, en esta medida, pueden ser interpretados como mecanismos e instrumentos de *poder*, ya que mejoran y movilizan las relaciones entre individuos y grupos. Efectivamente, todos los elementos que conforman la Cultura de Paz tienen, y pretende tenerlo, poder para transformar las instancias personales, públicas y políticas. La *Cultura de Paz forma parte directa del proceso de empoderamiento pacifista*.

La propia Declaración de la Naciones Unidas se hace eco de esta necesidad en los puntos 5. «Los gobiernos tienen una función primordial en la promoción y el fortalecimiento de una cultura de paz» y 6. «La sociedad civil ha de comprometerse plenamente en el desarrollo total de una cultura de paz». El poder de la Cultura de Paz reside en las prácticas de Paz, en sus preceptos, y en sus prácticas personales, grupales e internacionales, públicas y políticas, pero asimismo reside en la creatividad para responder a las nuevas situaciones, para renovar los mejores equilibrios dinámicos.

5.3. La Cultura de la Paz y el futuro

Estamos percibiendo cómo en el mundo contemporáneo la violencia ha crecido discriminando negativamente a gran parte de la población en el acceso a los recursos. A pesar de que, contradictoriamente, gran parte de la conflictividad se regula pacíficamente, se ha creado un gran desequilibrio que ni la propia especie, ni los ecosistemas son capaces de soportar. Es necesario «reequilibrar» estos sistemas, avanzar en nuevos modelos de desarrollo inclusivos para toda la población mundial. No todos los satisfactores de las potencialidades humanas, y las necesidades que de ellas se derivan, dependen de bienes materiales, sino que en gran medida se relacionan con aspectos sociales y organizativos. Está claro que el ocio, la comprensión, la libertad, la afectividad o la identidad están más relacionados con circunstancias sociales que con otras materiales. Además, el desarrollo integral de las potencialidades (capacidades) humanas es posible por la interacción y retroalimentación entre ellas, lo que debe ser tenido en cuenta por las políticas que se elaboren al respecto. Tal como hemos apuntado desde el comienzo, el *desarrollo humano* está inmerso en, y condicionado por, la complejidad y los equilibrios dinámicos que se puedan gestionar en este contexto (Max-Neef, 1998; Jiménez, 2002; Sánchez, Muñoz, Rodríguez y Jiménez, 1994).

El desarrollo, sostenible, de los seres humanos y su medio, está sujeto a los cambios y contingencias de su medio biológico y natural y las interacciones con éste, por lo que planificar el futuro conlleva alcanzar los consensos mínimos sobre lo que a largo plazo se desea. Es necesario acordar algunas secuencias de acciones con vistas a hacer avanzar la

Cultura de Paz, revisar los resultados de las acciones, confirmar vías de acción y hacer las correcciones necesarias. El futuro es incierto pero lo es más si se pierde el enlace entre las acciones y su resultado a largo plazo. Los actores sociales deberán de estar dispuestos a la creatividad como procesos de aprendizaje y de organización -también auto-organización en relación con lo impredecible de los procesos complejos y no lineales-.

El mundo en que vivimos está en un equilibrio dinámico con muchos de sus elementos en movimiento conflictivo, cuando no en crisis (cambio climático, desarrollo no sostenible, conflictos violentos anquilosados, migraciones, crisis económica....), lo que hace difícil prever las tendencias de comportamiento de todo el sistema. Según los expertos, si no es posible conocer el futuro con certeza, menos lo es aún planificarlo en detalle. El futuro emerge, en gran medida, a través de la auto-organización espontánea y, por lo tanto, no se puede establecer cómo se moverá necesariamente el sistema antes de hacer un cambio en la política. Para descubrir hacia dónde va, a medida que progresa hacia su meta, la única alternativa es hacer los cambios oportunos y ver su incidencia. Sin embargo, el futuro a corto plazo de los sistemas caóticos, como es en el que nos encontramos, es más predecible, porque el sistema necesita tiempo para amplificar los pequeños cambios hasta transformarlos en modificaciones importantes en los patrones de comportamiento. En consecuencia, es perfectamente posible que se planifiquen las acciones próximas¹².

Como hemos apuntado más arriba, la *Cultura de Paz tiene que preocuparse por el futuro*. La prospectiva del futuro, a pesar de nuestras limitaciones, es absolutamente necesaria. La despreocupación por la planificación conduce a una crisis ineludible en los actores sociales, en las organizaciones y en las instituciones, cuando no al fatalismo, por el desorden que se manifiesta. Las visiones e inercias tácticas y estratégicas conservadoras nos llevan al fatal descontrol y aumento de la incertidumbre. La falta de comprensión, por parte de los actores sociales, de las dinámicas de los cambios hace que la adaptación o adecuación a la nueva situación hasta alcanzar, en su caso, un nuevo equilibrio, sea más difícil y más crítica. En consecuencia, el cuestionamiento de las creencias fundamentales compartidas puede poner en peligro los estatus alcanzados, por lo que el conflicto se hace inevitable. Cuando una crisis -como la crisis económica actual- ocasiona una pugna acerca de los objetivos, las metas, o los medios para alcanzarlos, se producen irremediablemente tensiones y conflictos, pudiendo degenerar algunos de ellos en la violencia¹³.

Cuando los miembros de una organización -por ejemplo, un partido político, un estado o una institución internacional- experimentan un cierto grado de incertidumbre, de ambigüedad, se enfrentan con resultados imprevistos o se ven inmersos en la conflictividad del momento, también pueden sentir ansiedad y temor al fracaso. La reacción frente a este desconcierto puede ser la reafirmación de las normas preestablecidas, de políticas ya establecidas, del *status quo*, negando las visiones dialécticas, abiertas o la regulación pacífica de los conflictos como alternativas válidas. En consecuencia, las dinámicas de cambio de una realidad social terminan implicando, de una u otra manera, a todos los actores sociales, ya que les alcanza la estabilidad e inestabilidad, la regularidad e irregularidad, haciéndoles partícipes, asimismo, de la complejidad, de las retroalimentaciones positivas y negativas y de las nuevas formas de organización o autoorganización. Ante la incertidumbre de los futuros no cabe el darse por no enterado o las huidas hacia atrás o hacia adelante¹⁴.

12 La crisis económica en la que ahora mismo nos hallamos sumergidos es una buena muestra de todo esto. Cf. (Parker y Stacey, 1994).

13 «En épocas de confusión, la administración puede tornarse incoherente e incapaz de hacer frente a lo que está sucediendo. Es posible que las antiguas jerarquías sean pospuestas o eliminadas y que haga falta incorporar nuevos administradores para sanear la organización. Pueden surgir equipos de trabajo o sistemas informales que reemplacen efectivamente los procedimientos formales de toma de decisiones que ya no son efectivos. Por lo tanto, la actividad política abierta deja de ser un simple proceso de negociación o una coerción ejercida de arriba hacia abajo para seleccionar acciones experimentales particulares y se convierte esencialmente en una actividad desestabilizadora. Los que proponen perspectivas, creencias y modelos mentales nuevos tratan de organizar coaliciones que sustenten las transformaciones fundamentales, y esto incluye a veces cambios en el liderazgo. Como los individuos utilizan esta actividad política para amplificar los nuevos cambios y perspectivas de modo que abarquen la organización entera, asumen la forma de una retroacción positiva. Esto puede dar resultados no intencionales e inesperados» Cf. (Parker y Stacey, 1994)

14 A veces el temor a fracasar dentro de la organización, como consecuencia inevitable de un alto grado de incertidumbre y ambigüedad, puede tener efectos más profundos que las conductas defensivas y conservadoras por la contaminación de todos sus miembros y el retroceso a modelos acrílicos, jerárquicos, cuando no autoritarios. Cf. (Parker y Stacey, 1994).

La *Cultura de Paz* debe dar lugar al *florecimiento de la tensión creativa*, a pesar de que la creatividad represente ciertas apariencias destructivas por el abandono de antiguas formas. Sin la negación de lo previamente establecido, sin deconstrucción, sin destrucción, no hay creación. Desde nuestra perspectiva la creatividad está ligada a los procesos auto-organizados, el desarrollo de la creatividad requiere una inestabilidad limitada que conduce a la desaparición de los vínculos previos. Las propuestas de la Cultura de Paz deben ser innovadoras, imaginativas, no solamente preceptivas. Es necesario, pues, examinar una y otra vez las normas y los paradigmas que determinan las acciones, tener agilidad mental, flexibilidad organizativa y espacios que estimulen la generación y difusión de la información, los análisis y los debates. Por tanto, las sociedades necesitan espacios organizativos y/o institucionales, una Cultura de la Paz con capacidad de cambio, de auto-transformación. Aunque pueda parecer paradójico, la investigación en las ciencias naturales demuestra que para que un sistema pueda ser innovador, debe operar en el límite del caos, es decir con capacidad para decidir ante la incertidumbre y la complejidad.

Las propuestas de Paz más capaces de alcanzar el éxito son aquellas que están abiertas a los cambios que permitan óptimos en los equilibrios dinámicos y, al mismo tiempo, puedan gestionar la conflictividad resultante y emergente. Para lograr esta *tensión creativa*, este orden dentro del desorden, hacen falta instituciones y normas de conducta que promuevan la adaptabilidad y no creen nuevos conflictos en la resistencia frente al cambio.

Bibliografía

- Adams, David (2003) *Early History of the Culture of Peace A Personal Memoire* [En línea. consultado el 19/05/09]. Disponible en <http://www.culture-of-peace.info/history/introduction.html>.
- Bolaños Carmona, Jorge (2009) “Una Teoría de los Conflictos basada en la complejidad”, en Muñoz, Francisco A. y Molina Rueda, Beatriz (eds.). *Una Paz compleja y conflictiva*. Granada, Universidad de Granada.
- Boulding, Elise. (1999) “Culture Peace”, en Kurtz, Lester y Turpin, Jennifer (eds.). *Encyclopedia of Violence, Peace, and Conflict*: V. 1-3. Oxford, Academic Press, pp. 653-667.
- Cano Pérez, María José; Molina Rueda, Beatriz y Muñoz, Francisco A. (2004) “Diálogos e Investigaciones Trans Culturales y Disciplinarias”, en *Convergencia*, Año 11, Núm. 35, Mayo-Agosto 2004, México, pp. 55-80.
- Damasio, Antonio (2005) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* Barcelona, Editorial Crítica.
- De Rivera, Joseph (2004) “Assessing the Basis for a Culture of Peace in Contemporary Societies”, *Journal of Peace Research*, Vol. 41, núm. 5, pp. 531-548.
- Fisas, Vicenç (1998) *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, Icaria Editorial/UNESCO
- Geertz, Clifford (1989) “El impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre”, en Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Editorial Gedisa, pp. 43-59.
- Holling, C.S. (1973) “Resilience and stability of ecological systems”, en *Ann. Rev. Ecol. Syst.*, núm. 4, pp. 1-23.
- Jiménez Herrero, Luis M. (2002) “La sostenibilidad como proceso de equilibrio dinamito y adaptación al cambio”, en ICE, *Desarrollo sostenible*, pp. 65-84.
- Kammerbauer, Johann. (2001) “Las dimensiones de la sostenibilidad: Fundamentos ecológicos, modelos paradigmáticos y senderos”, *INCI*, vol. 26, 8 [En línea, consultado 22 Agosto 2008]: 353-359. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442001000800006&lng=es&nrm=iso
- Kay, J.J. (1991) “A nonequilibrium thermodynamic framework for discussing ecosystem integrity”, en *Environmental Management*, núm. 15, pp. 483-495.
- Naciones Unidas (1999a). *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010)*. [En línea] (A/RES/53/25), 19 de noviembre de 1998. [Consultado en Septiembre de 2008]. Disponible en: <http://portal.unesco.org/education/es/files/37320/11289554485Decenio-paz.pdf/Decenio-paz.pdf>.
- Naciones Unidas (1999b). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. [En línea] (A/RES/53/243), 6 de octubre de 1999. [Consultado en septiembre de 2008]. Disponible en: <http://www.fund-culturadepaz.org/DECLARACIONES%20RESOLUCIONES/Declaracion%20Cdpaz%20Esp.pdf>.

- Martínez Fernández, Gabriel y Jiménez Arenas, Juan Manuel (2005) “Los humanos ni violento ni pacíficos por naturaleza, sino todo lo contrario”, en Pérez Beltrán, Carmelo y Muñoz, Francisco A. (eds.), *Experiencias de Paz en el Mediterráneo*, Granada, Universidad de Granada, pp. 59-126.
- Martínez Guzmán, Vicent (2008) “Cultura para la Paz”, en López Martínez, Mario (ed.) (2004) *Enciclopedia de Paz y Conflictos I*, Granada, Universidad de Granada, pp. 209-211.
- Martínez Guzmán, Vicent (2007) “Paz y política en el mundo contemporáneo”, en Martínez López, Fernando y Muñoz, Francisco A. (eds.) *Políticas de Paz en el mediterráneo*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 116-119.
- Max-Neef, Manfred (1998) *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*,. Barcelona, Icaria.
- Muñoz, Francisco A. (2001) «La paz imperfecta en un universo en conflicto», Muñoz, Francisco A. (ed.) *La paz imperfecta*, Granada, Universidad de Granada, pp. 21-66.
- _____ (2007) “La paz un anhelo público y político universal”, en Martínez López, Fernando y Muñoz, Francisco A. (eds.) *La Paz en las culturas políticas mediterráneas*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 37-72.
- Muñoz, Francisco A; Herrera Flores, Joaquín; Molina Rueda, Beatriz y Sánchez Fernández, Sebastián (2005) *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*. Granada, Universidad de Granada.
- Muñoz, Francisco A. y López Martínez, Mario (eds.) (2.000) *Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada, Universidad de Granada.
- Muñoz, Francisco A. y Molina Rueda, Beatriz (eds.) (1998) *Cosmovisiones de paz en el Mediterráneo antiguo y medieval*. Granada, Universidad de Granada.
- _____ (2009) *Una Paz compleja y conflictiva*. Granada, Universidad de Granada.
- Parker, David y Stacey, Ralph (1994) “Chaos, Management, and Economics: The Implications of Non-Linear Thinking”, *Institute for Economic Affairs*; traducción al castellano en: “Caos, administración y economía. Las implicaciones de un pensamiento no lineal”, *Revista Libertas* 24, Instituto Universitario ESEADE (1996) [En línea, consultado en Septiembre de 2008] Disponible en: http://www.esade.edu.ar/servicios/Libertas/21_5_Parker%20y%20Stacey.pdf.
- Prigogine, Ilya (1997) *El fin de las certidumbres*. Madrid.
- Rapoport, Anatol (1995) *The origins of violence: approaches to the study of conflict*, New Jersey, Transaction Publishers. Part IV, The systemic approach, pp. 347-439.
- Sánchez, Jesús.A; Muñoz, Francisco.A.; Rodríguez, Francisco Javier; Jiménez, Francisco (eds.). (1994) *Paz y Prospectiva. Problemas globales y futuro de la Humanidad*. Granada, Universidad de Granada.
- Unesco (2000) *Publications on a culture of peace*. [En Línea, consultado en septiembre de 2008] Disponible en <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/pubs.htm>

- Unesco (2000) *Declaraciones sobre la Cultura de Paz*. [En Línea, consultado en septiembre de 2008] Disponible en <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/index.html>
- Varela, Francisco J. y Maturana, Humberto R. (2004) *De máquinas y seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires, Editorial Lumen.

Francisco A. Muñoz: Profesor de Historia e Investigador de la Paz del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada del que ha sido director. Ha tenido estancias en diferentes universidades europeas, latinoamericanas; ha dirigido proyecto de investigación y publicado numerosos trabajos sobre Historia e Investigación de la Paz, entre los que quizás merezca la pena resaltar *La paz imperfecta*, *Historia de la Paz y Cosmovisiones de Paz en el Mediterráneo*, *Experiencias de Paz en el Mediterráneo* o *Una paz compleja y conflictiva*. fmunoz@ugr.es

Beatriz Molina Rueda: Investigadora del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, del que actualmente es directora, y profesora titular del Departamento de Estudios Semíticos de la misma universidad. Ha realizado numerosos trabajos sobre Investigación de la Paz y sobre la paz en las culturas mediterráneas, con especial atención al mundo árabe islámico. Ha participado en diversos proyectos de investigación, así como en numerosos encuentros y reuniones científicas sobre estas temáticas. Algunas de sus publicaciones son: *Cosmovisiones de paz en el Mediterráneo*; *Manual de Paz y Conflictos*; *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*; *Propuestas de paz desde el mundo árabe islámico mediterráneo*. bmolina@ugr.es

Noviolencia, desobediencia civil y ejemplaridad.

UNA APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO ÉTICO-POLÍTICO DE M. GHANDI

Nonviolence, civil disobedience and exemplarity.

AN APPROACH TO GHANDI'S ETHICAL AND POLITICAL THOUGHT

Alicia María de Mingo Rodríguez

Universidad de Sevilla

Recepción: 10/05/2010

Aceptación: 19/05/2010

«El hombre no-violento no anuncia que algo nuevo vaya a suceder en el futuro; anuncia, por el contrario, que algo nuevo está ya sucediendo ahora. O, mejor aún, que él hace que suceda»

BERRIGAN, 1979: 178

Resumen:

Este artículo intenta mostrar la íntima conexión entre el espíritu que anima la *noviolencia* en Mahatma Gandhi y la modalidad de práctica de dicha noviolencia que representa la *desobediencia civil*. No sólo se aborda aquella noviolencia y esta desobediencia en sus rasgos básicos, destacándose la perplejidad que suscita la noviolencia en su asimetría e irreciprocidad (respecto al acto agresivo), sino que expresamente se intenta articularlas de cara a pensar la relevancia de ambos conceptos para una educación y filosofía para la paz. Es por ello por lo que se hace imprescindible traer a primer plano la importancia del compromiso, la responsabilidad y el sacrificio que comporta la noviolencia, a fin de que se los pueda hacer trascender socialmente bajo la modalidad (decisiva en una cultura de paz) de ejemplaridad y autoridad, muy relevantes para que la noviolencia gane prestigio social real (y no un prestigio utópico).

Palabras-clave: Gandhi, Noviolencia, Desobediencia civil, cultura de paz, sacrificio, ejemplaridad, autoridad.

Abstract:

This work attempts to show the intimate tie existing between the spirit of Mahatma Gandhi's nonviolence and the practice of nonviolence as civil disobedience. We are going not only to deal that nonviolence and this civil disobedience in their basic features, highlighting the perplexity raised by nonviolence in its asymmetry and irreciprocity (with regard to the aggressive act), but expressly we try to articulate a view in order to think the relevance of both concepts for education and philosophy for peace. It is for this reason for what it is essential to bring to the fore the importance of commitment, responsibility and sacrifice that entails nonviolence, so that it could make them come out socially in the form (crucial in a culture of peace) of exemplarity and authority, highly relevant in order that nonviolence gains a real social prestige (and not a utopian prestige).

Keywords: Gandhi, Nonviolence, Civil Disobedience, Culture of Peace, Sacrifice, Exemplarity, Authority.

1. Este hombre piensa, y no es peligroso.

Como se recordará, aquel título de uno de los opúsculos más conocidos de Immanuel Kant (me refiero a *La paz perpetua*) no era, como nos confiesa el propio autor, sino la inscripción satírica que un hostelero holandés había puesto en la puerta de su casa, debajo de una pintura que representaba un cementerio. Kant, al respecto, se preguntaba hacia 1795 si estaría «dedicada a todos los “hombres” en general, o especialmente a los gobernantes, nunca hartos de guerra, o bien quizá sólo a los filósofos, entretenidos en soñar el dulce sueño de la paz» (Kant, 1979: 89). Una pregunta no poco extraña, en la medida en que no siempre fue común a los filósofos, desde luego, ese “dulce sueño de la paz”. No dejaría de ser un lugar común recordar cómo desde el comienzo del filosofar, ya en los fragmentos de Heráclito, lejos de admitirse ese sueño, se afirmaba que *Polemos* es el padre de todas las cosas¹. Pero también es cierto que la inteligencia del filósofo se inclina con frecuencia no del lado de lo real –en el sentido del típico “realista”–, sino que más bien, guiado por el resto casi ineludible de platonismo implícito en sus gestos de pensamiento, se inclina del lado del Ideal, oponiendo éticamente el Deber al Ser o al acontecer, desde la confianza profunda en *el cielo estrellado sobre la cabeza y la ley moral en el corazón*. Frente al cielo estrellado de la Paz –y por utilizar el símil que brinda la caída de Tales cuando contemplaba el cielo–, el hoyo en que cae el filósofo que sueña el dulce sueño de la paz sería como el triunfo del dolor y la muerte en los innumerables (pasados y desgraciadamente porvenir) campos de guerras y batallas, y en la violencia cotidiana.

En todo caso, seguramente en su introducción a *La paz perpetua*, Kant pretendía ante todo proponer una especie de, digámoslo así, “aviso” para que, dada la (presunta) ingenuidad e inoperancia del gesto filosófico, el político dejase espacio de holgura a la reflexión, procurando que quedase a salvo la libertad de pensamiento. Kant se escuda y excusa en la presunta inocencia e inocuidad de un “intelectual” filósofo. En último término, ¿quién temería al filósofo? En todo caso, al final de su opúsculo, Kant pide que los políticos convoquen y consulten a los filósofos, que cuenten con ellos porque –pese a su ingenuidad– tal vez pudiesen brindarles buenos consejos. Y que no recurriesen únicamente a los juristas, de los que Kant dice que tienen una irresistible inclinación, muy propia de su empleo, a aplicar las leyes vigentes, «sin investigar si estas leyes no serían acaso susceptibles de algún perfeccionamiento» (Kant, 1979: 130).

En fin, habría resultado fascinante un encuentro entre el “ingenuo e inoperante” filósofo (Kant) y aquel mediocre abogado hindú que a finales del S. XIX estudia Derecho en Londres y, tras varias experiencias profesionales desafortunadas, marcha a Sudáfrica, donde –si se me permite decirlo así– le espera un giro radical en su “destino”. Aparte de jurista, le interesa el mundo de las ideas –especialmente las ideas de hombres como Tolstoi o Thoreau, que preconizaban la desobediencia civil. Gandhi no era filósofo, y aunque nadie lo hubiera adivinado por su aspecto, lo cierto es que estaba a punto de decidir: a) no inclinarse ante las leyes vigentes; b) pensar que las leyes son susceptibles de perfeccionamiento; y c) no ser ni ingenuo, ni inoperante. En suma, había decidido no parecerse a aquel estereotipo de jurista que manejaba Kant. En Sudáfrica estaba a punto de dar una lección, y no sólo a los policías que reprimieron su protesta por tener que portar un visado especial –ahora me refiero a ello. Iba a dar una lección que también iba a ser la del poder de las ideas, tan peligrosas que no sólo iban finalmente a costarle la vida, sino que iban a poner en cuestión a todo un Imperio.

1 . Aunque *Polemos* no podría concentrarse sobre todo en la violencia. Se trata más bien del conflicto, de la lucha o de la pugna (entre contrarios).



2 . Para referirse al pacifismo finalista, Bobbio ofrece dos interpretaciones de la naturaleza humana que sustentarian, a su vez, dos tipos de razones motivantes de la guerra: como consecuencia de un mal moral, o bien, como consecuencia explicable en términos médico-psicológicos y sociológicos; en este último caso, la solución sería una terapia o vacuna.

3 . Resulta tremendamente estimulante y esperanzador el modo en que han proliferado los institutos, asociaciones y, en general, estudios e investigaciones sobre la no-violencia -o, si se prefiere: *noviolencia* (Cf. López, 2004b, 783-795)- en los últimos años. En nuestro país ha destacado el *Instituto de la paz y los conflictos*, con sede en la Universidad de Granada, o la *Asociación Española de Investigación para la paz*, así como la *Cátedra de la Unesco de Filosofía para la Paz*, con sede en la Universidad Jaume I de Castellón. Sorprende la abundancia y calidad de los estudios sobre la Paz y otras cuestiones a ella vinculadas que se han desplegado especialmente en nuestro país. Para verificar la enorme consistencia de este área de estudios basta consultar la *Enciclopedia de paz y conflictos*, dirigida por Dr. López (2004a).

4 . Para una justificación de escribir "Noviolencia" sin guión de separación, vid. López, 2004b: 784.

5 . El autor López insiste en que la noviolencia no se confunde, en absoluto, con debilidad, apatía o miedo, y que no es precisamente un arma de los débiles (López, 2000: 329). En otro lugar (López, 2004: 496) recuerda cómo Gandhi distingue, pertinentemente, entre tres tipos de noviolencia: la del cobarde (vid. nuestra nota 16), la del débil y la del fuerte. Es imprescindible no olvidar que la noviolencia no se deduce de debilidad alguna, a fin de desactivar, entre otras posibles críticas, la tópica crítica nietzscheana que vislumbra en actitudes básicamente "cristianas" o similares (en general, en

Habría sido necesario que el (aparentemente) ingenuo e inoperante filósofo al que se refiere Kant se tornase *Agente*, o *Activista*. Y que fuese *al servicio de la Paz* como pudiera seguirse defendiendo la oportunidad de pensar y actuar. Quizás la Paz necesita que pensemos, o que nos eduquemos y nos eduquen en pensar que, después de todo, lo esencial no fuese situar el problema en la pregunta acerca de si el amasijo instintivo humano impediría cualquier ensoñación de la paz, porque fuésemos constitutiva e irremediablemente agresivos, o en si, de otro modo, por algún medio de manipulación biogenética pudiésemos "transformar" la agresividad humana bajo la forma de "normas" para el parque humano (Sloterdijk, 2000; Bobbio, 1992: 82-86)². Este realismo y pesimismo no suscitarían demasiadas –ni muy creativas– ideas. Para nosotros, por el contrario, creo que más bien se trata, de cara a la cuestión de la *paz posible*, de la *autopoiesis* que define a la cultura, a la educación y a la formación (*Bildung*) de los individuos y los pueblos, es decir, a esos "mapas de ideas" en atención a los cuales somos los humanos capaces de construir una casa (a diferencia de como un castor construye la suya en el río) o diseñar un aparato de refrigeración (Geertz, 1989: 187-192). De ser así, no habría realmente *ideas* inocentes respecto a este asunto de la paz, que mientras se plantee como problema, en realidad jamás dejará de suscitar –sería casi imposible que así fuese– el aliento que llamamos "utópico", porque se reconocerá fácilmente que pocos deseos habrán recorrido la historia y las culturas con más frecuencia e intensidad que el de la Paz: firmar la paz, preservarla, dársela, pensarla... o, en definitiva, *hacer las paces* (Martínez 2001, 2005). De esa *autopoiesis* a que me refería hace un momento se inferiría que la cultura para la paz no es separable de una *educación para la paz*³. Lo que en ella se anuncia no sé si es "peligroso", pero sí al menos es temible para muchas instancias de poder, allá donde se las encuentre, pues la noviolencia reserva muchas sorpresas a quien sólo confiase en armas y puños.

Y ahora sí que estaríamos bien predispuestos para poder comprender lo que Daniel Berrigan dijo de Gandhi, a saber:

2. «Este hombre está desarmado y es peligroso» (Berrigan, 1974: 180).

...más peligroso de lo que podría habersele ocurrido a cualquiera que no concibiese más paz que la que pudiese instaurar o defender "el Poder". Se equivoca quien confunde, con apresuramiento, noviolencia con paz, sin más. En realidad, digámoslo ya, la noviolencia no equivale inmediata y llanamente a la paz, sino a una dinámica que tiene por límite, diríamos que casi ideal o regulativo, el *mínimo recurso posible a la violencia*, y en primer lugar y sobre todo, a la *violencia física*, habiéndose desplegado esa idea de noviolencia en un contexto, como aquel en el que Gandhi vivió, de conflicto básicamente político. *La noviolencia*⁴ no rehuye el conflicto, al que pretende elucidar por una vía de *no agresión*. Y, por otra parte, si no equivale a paz, la noviolencia a que nos referimos aquí tampoco se identifica con pasividad alguna (Bobbio, 1992: 77-78)⁵. Casi en ningún teórico de la noviolencia es así, y menos, si cabe, en Gandhi, como ya veremos. Sí debiéramos señalar, antes de proseguir, que si noviolencia no equivale a paz ni a pasividad (luego insistiré más en ello), tampoco equivale simplemente –y con ello pienso en la "diferencia específica" quizás principal que individúa la noviolencia como *Ahimsa*, expresamente en el pensamiento de Gandhi– a una mera "*estrategia*", sino a lo que podríamos estimar como una "actitud espiritual" irreductible a cualquier concepción "pragmática" o "política", si por política se deja entender un comportamiento, razonamiento o estrategia

no supeditado al fondo moral y espiritual del obrar. Lo extraordinario del pensamiento de Mahatma Gandhi procede de la confluencia que en él se produce entre Oriente y Occidente, entre Hinduismo y Cristianismo, pero también entre Academia, Vida pública y Activismo político.

La situación descriptiva de partida, básicamente intuitiva, podría ser, por ejemplo, la siguiente⁶. Ante la injusticia provocada por la exigencia de que todo ciudadano no blanco, aun siendo súbdito británico, debiese llevar consigo un visado especial en la Sudáfrica del Imperio Británico, allá por el año 1893, y después de haber sido arrojado por la fuerza de su vagón de tren de primera clase por ser “negro”, pese a tener pagado su correspondiente billete, el joven abogado Gandhi decide poner los medios para enmendar dicha situación de injusticia⁷. En un *acto público, no violento, consciente y político, contrario a la ley imperante, cometido con el propósito de ocasionar un cambio en la ley o en los programas de gobierno*, Gandhi, acompañado de algunos hindúes más, y, por supuesto, ante la mirada de la policía, atenta primero, luego escandalizada, después iracunda y finalmente espantada y sorprendida, decide una quema pública de tales visados, sin que pueda evitar ser físicamente agredido por los agentes. La expectativa de agresividad, en la que podría esperarse que interviniesen puños, palos o pistolas, se torna en una situación en la cual lo que prima es el contexto genuinamente *comunicativo*, susceptible de ser abordado (en términos de “sorpresa”, “interrogación”, etc.) desde lo que Vicent Martínez ha llamado el “giro epistemológico” en la “filosofía para hacer las paces” (Martínez, 2001): los agresores no podrían por menos que tornarse “*reflexivos*” respecto a su acto de violencia física, quedando “emplazados” ante la inquietante posibilidad de atisbar que el “conflicto” pudiera resolverse de otro modo. Como ha reconocido Mas,

«ante situaciones conflictivas donde el poder se reconoce desequilibrado (una parte es más débil que la otra), la noviolencia se propone como un elemento que aspira a reequilibrar la situación, frenar la espiral, proponiendo acciones que promuevan el “empowerment”, el “empoderamiento”, la adquisición de poder por parte de la parte más débil» (Mas, 2004: 386).

De este modo, estaríamos en la antesala de acceder a los rasgos básicos de la noviolencia (López, 2004b: 786-789). Lo que se ha de retener del anterior breve relato no es la anécdota sino, sobre todo –si se nos permite decirlo así–, la sorprendida mirada de la policía ante la reacción del propio Gandhi en el sentido de *no-devolver la agresión*. Lo decisivo, la estrategia misma, consiste en *ir contracorriente de la primitiva inercia de la reciprocidad* (en el fondo, una “versión” de la ley física “de acción y reacción”), que sin duda ha encontrado en el mundo humano la expresión, muy conocida, del *ojo por ojo, diente por diente*. Ante la no-devolución de la agresión, queda en algún sentido “desarmado” el agresor, en la medida en que la *incertidumbre* es ya una suerte de desarme. La táctica de Gandhi es, pues, la de conducir el conflicto a una zona, inquietante y muy tensa, de *asimetría e irreciprocidad*. Él mismo nos lo expresó con suficiente claridad:

«La noviolencia no consiste en “abstenerse de todo combate real contra la maldad”. Por el contrario, veo en la noviolencia una forma de lucha más enérgica y más auténtica que la simple ley del talión, que acaba multiplicando por dos la maldad. Contra todo lo que es inmoral, pienso recurrir a armas morales y espirituales. No deseo embotar el filo del arma que me presenta el tirano, utilizando un tajo más cortante todavía que el suyo; procuraré apagar la mecha del conflicto sin ofrecer ninguna resistencia de orden físico. Mi adversario tiene que quedar sujeto por la fuerza del alma. Al principio quedará desconcertado; luego tendrá que admitir que esta resistencia espiritual es invencible. Si se pone de acuerdo, en vez de sentirse humillado, saldrá

torno al amor y la caridad) un caso encubierto de debilidad *decadente*.

6 . No en vano, así comienza la narración de *Gandhi*, el film de Attenborough basado en la obra de John Briley, en 1982. La colaboración entre director y guionista volvió a dar fruto en 1987 con *Cry Freedom* (*Grita libertad* en nuestro país). Si la configuración epocal de las mentalidades colectivas se deja rastrear con eficacia, en muchas ocasiones, atendiendo a los grandes medios de comunicación y, en concreto, a la industria cinematográfica, sin duda es del todo sintomática esta década de los ochenta, con los dos filmes del calibre de estos citados, muy éticamente comprometidos, y con gran éxito de crítica y público. El fin de la guerra fría se produce a finales de la década de los años 80 y es, justamente, al principio de esa década, desde que Juan Pablo II tomara el pontificado (1978), cuando comienza el activismo del sindicato polaco “Solidaridad”.

7 . Puede consultarse Pontara, 2004: 493-498.

de ese combate más noble que antes. Podría objetarse que es ésta una solución ideal. Estoy totalmente de acuerdo» (Gandhi, 1975: 137).

3. *Ahimsa*. La noviolencia como *convicción*.

Se podría pensar que, no en vano, quien esto sostiene es un hábil profesional de la abogacía que utiliza diestramente una sibilina estrategia para extraer algún rendimiento político, aprovechando con acierto incluso los materiales culturales y religiosos que encuentra en su entorno. Tal sospecha resulta absolutamente defraudada conforme se va desplegando su proceder y se atiende a las razones con que avala su modo de pensar y obrar. Se descubriría, entonces, que la propuesta de *Ahimsa* defendida por Gandhi hunde sus raíces, indudablemente, en una espiritualidad y una religiosidad sin las cuales no se habría introducido en los senderos prácticos con semejante *convicción*⁸ (y de nuevo cobra vigencia, al menos en cierto modo, el *giro epistemológico*). Es su *pasión por la verdad* la que –si hemos de creer sus propias palabras– guía todo su esfuerzo, conduciéndole a identificar la verdad como absoluto con Dios, en la que podría ser su única o al menos su máxima afirmación metafísica, de la que se desprende toda una concepción del mundo y del hombre. En tal sentido, la verdad no habría de ser entendida, para Gandhi, como una abstracción, sino que debería ser identificada con la vida, que nos sobrepasa y no comprendemos, al tiempo que es también nuestra propia vida y la de los seres que nos rodean, siendo el hombre, como manifestación suprema de la vida, responsable de ella.

Puede entenderse, entonces, que se apela a un hombre que se debe al Absoluto, pero no de modo pasivo, sino radicalmente activo, en tanto que es libre y responsable, y al que esta metafísica va a impulsar a una moral resumible en la noviolencia entendida como *Ahimsa*, palabra extraída del *Gita*, libro sagrado hindú. *Ahimsa* como respeto a la vida, pero todavía más profundamente, como amor universal, rasgo en el que coincidiría con la perspectiva cristiana a los ojos de Gandhi. Con sus propias palabras:

«En un sentido positivo, la *ahimsa* significa un máximo de amor, una caridad perfecta. Si soy noviolento, *tengo que amar* a mi enemigo [...]. La *ahimsa*, para ser eficaz, exige la intrepidez y el respeto a la verdad. En efecto, no se puede temer ni asustar al que se ama. De todos los dones que se nos han hecho, el de la vida es sin duda el más precioso. El que hace el sacrificio de ese don, desarma toda hostilidad. Abre el camino a la comprensión mutua de los adversarios y a un arreglo honroso del conflicto. Nadie puede hacer de verdad una entrega de ese tesoro, sin verse libre de todo miedo. Es imposible ser a la vez cobarde y noviolento. La *ahimsa* es sinónimo de valentía ejemplar» (Gandhi, 1975: 136-137).

Valentía –así pues– para exponer la propia integridad física e incluso entregar la vida, y, más próximamente, valentía para renunciar al egoísmo que buscase nuestro propio provecho y la inmediata e irrespetuosa destrucción del enemigo; la búsqueda del bien del enemigo, tanto como del propio bien, se traduce en una renuncia a la injusticia. La lucha por la justicia sin desfallecimiento y sin desánimo ante eventuales objetivos no logrados tomará el nombre de *Satyagraha* –*firmeza en la verdad*– dando nombre al movimiento gandhiano.

No comprenderíamos adecuadamente el pensamiento de Gandhi si no consideramos que, al igual que no utilizó la religión con fines exclusivamente políticos, tampoco confundió política y religión, puesto que esta última apela a la intimidad humana y exige una respuesta *personal*. Ahora bien, al considerar Gandhi al hombre como unidad, estima que su modo de proceder, también político, brota de su enraizamiento religioso, del mismo modo que su religiosidad debe tener expresión práctica (noviolencia).

8 . Para un desarrollo de las ideas con que a continuación caracterizaremos el pensamiento de Gandhi, cfr. Fraga, 2000: 27 y ss. Sobre la importancia de la convicción, vid López, 2000: 329.

4. La desobediencia civil.

Decía al comienzo del epígrafe 2 que la noviolencia no se identifica simplemente, en absoluto, con la paz, ni con la debilidad o la pasividad. No debe, pues, desorientarnos ni confundirnos la negación (“no-”) en el término “noviolencia”. No se trata de inactividad alguna –ni de, como suele decirse hoy, “pasotismo”. Para Gandhi,

«la noviolencia no tiene nada de pasivo. Por el contrario, es la fuerza más activa del mundo... Es la ley suprema. No he encontrado ninguna situación que me haya desconcertado por completo en términos de noviolencia. Siempre ha llegado a tiempo algún remedio» (Gandhi, 1975: 142).

De ahí que sea en este sentido en el que Gandhi rechace a veces la expresión “resistencia pasiva”, que utilizó en algunas ocasiones, en tanto que parece negar la acción, además de inducir a error pareciendo atribuir la noviolencia a débiles o a cobardes (Gandhi, 1975: 147). Para verificar que la noviolencia no es pasiva puede recurrirse al caso, estudiado en el marco general del *derecho a la resistencia*, de la *desobediencia civil*, que hizo cosechar a Gandhi su primer “éxito” en Sudáfrica. La expresión procede básicamente de Henry David Thoreau, cuando en 1849 publica su *Civil Disobedience* (Thoreau, 1994). Thoreau se negó a pagar los impuestos a un Estado que, además de esclavista, los empleaba para hacer una guerra injusta contra México (Casado da Rocha, 2001: 39). Se ha de notar –y ello es tremendamente importante– que el calificativo de “civil” se aplica porque quien practica la desobediencia *no cree transgredir los deberes que impone la ciudadanía, sino más bien se ve obligado a desobedecer para continuar siendo un buen ciudadano* (Bobbio, 1997: 117). Pues bien, para Gandhi

«la desobediencia, para que sea civil, tiene que ser sincera, respetuosa, mesurada y exenta de todo recelo. Tiene que apoyarse en principios muy sólidos, no verse nunca sometida a caprichos y, sobre todo, no dejar que la dicte nunca el odio o el rencor» (Gandhi, 1975: 144)⁹.

No en vano, que la noviolencia gandhiana como *Ahimsa* no es meramente una estrategia *pragmática* se comprenderá mejor al considerar que la posibilidad del *sacrificio* constituye un refuerzo extremadamente valioso del gesto político, razonado, de la desobediencia civil¹⁰. Y un refuerzo exterior tanto a la estricta argumentación y razonamiento que debe apoyar al desobediente, como a cualquier *convicción* que se resolviese, en última instancia, en veleidad psicológica o en mera estrategia instrumental.

En realidad, cuando se describió sumariamente (en el epígrafe 2) aquella protesta promovida por Gandhi en Sudáfrica, a raíz de ser expulsado del tren, lo hicimos siguiendo literalmente la definición rawlsiana de la desobediencia civil. En efecto, para Rawls dicha desobediencia constituye 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, 1979: 405). Por más que podría llevarse a cabo un “recorrido” minucioso de esta caracterización, a la que les remitimos pero que no podemos reproducir aquí¹², ya que en este contexto resultaría imposible una penetración exhaustiva en el concepto de desobediencia civil, sí nos gustaría señalar, para situarnos en disposición de comprender lo que diferencia la *Ahimsa* gandhiana de la mera noviolencia¹³, que la definición que acabamos de recordar no agota completamente la caracterización de la misma llevada a cabo por el propio Rawls. De la definición anterior no se ha explicitado 1º) el rasgo de aceptación del marco constitucional, lo que aparta a la desobediencia civil de la desobediencia que pudieramos considerar “revolucionaria”, y 2º) el rasgo en virtud del cual se ha de aceptar el castigo o represión que pueda derivarse del gesto de

9 . No creo que Malem consiga probar que en realidad Gandhi no fue un defensor de la desobediencia civil (Malem, 1988: 84-92). En todo caso, habría una desobediencia civil con específicos rasgos gandhianos.

10 . «La resistencia pasiva es un método que permite defender todo derecho que se encuentre amenazado, haciendo recaer sobre sí mismo los sufrimientos que se pueden derivar. Pasa lo contrario con la resistencia armada. Cuando me niego a hacer una cosa que repugna a mi conciencia, apelo a las fuerzas del alma. Supongamos que el gobierno implanta una ley que me toca en alguno de mis intereses. Si recorro a la violencia para hacer abrogar la ley, empleo lo que puede llamarse la fuerza del cuerpo. Por el contrario, si no obedezco a la ley a costa de incurrir en las sanciones previstas, utilizo la fuerza del alma; y esto supone un sacrificio para mí mismo» (Gandhi, 1975: 131-132).

11 . Cfr. Rawls, 1979: 404-409, así como García, 2001: 29-31.

12 . Cfr. la distinción de Bobbio (1992: 75-78 y 82-86) entre la noviolencia como momento del pacifismo instrumental y el “espiritualismo” del pacifismo finalista, en la que también creemos puede situarse la propuesta gandhiana, y que presentaría una búsqueda más profunda de la causa y solución del problema que plantea la violencia.

13 . Casado da Rocha cita a Randle, 1998: 67.

desobediencia. No: en efecto, la desobediencia civil no es nada “divertida”, si se nos permite decirlo así, ni siquiera tiene aureola alguna de romanticismo o malditismo (en tanto no se la podría vincular al delito común) (García, 2001). Es muy importante este segundo rasgo añadido a la definición rawlsiana de la desobediencia civil, que quizás Rawls debería haber incluido en la definición misma. En este sentido, parece oportuno recordar las palabras de Gandhi, con las que afirma que

«No soy un visionario. Pretendo ser un idealista que tiene sentido de la realidad. La religión de la noviolencia no está reservada únicamente a los *rishis* y a los santos. Está destinada a todo el mundo. La noviolencia es la ley de nuestra especie por la misma razón que la violencia es la ley de los brutos [...]. La dignidad humana exige que el hombre se refiera a una ley superior, que haga vibrar la fuerza del espíritu.

He procurado que tenga nuevamente vigencia en mi país la antigua ley del sacrificio de sí mismo. Pues el *Satyagraha* y sus dos prolongaciones, la no-colaboración y la resistencia civil, no son más que palabras nuevas para traducir las ideas de sufrimiento y de renuncia [...].

Para ser eficaz, la noviolencia exige una voluntad decidida de aceptar el sufrimiento. No se trata ni mucho menos de una sumisión servil a la voluntad del tirano, sino de oponerse con toda el alma a sus abusos. Al respetar esta ley de nuestro ser, un solo individuo puede llegar a desafiar todo el poder de un imperio basado en la injusticia y, dejando a salvo su honor, su religión y su alma, conseguirá quebrantar los cimientos de ese imperio o promover su regeneración» (Gandhi, 1975: 152-153).

Si, como dijimos, la noviolencia rompe la inercia de la reciprocidad en la devolución de la agresión, ahora también se puede comprobar que la *publicidad* del gesto de desobediencia y la aceptación de la pena impuesta a la transgresión es la contrarréplica perfecta al “tirar la piedra y esconder la mano”, propio de un gesto político o práctico de escasísimo prestigio moral. El “reforzamiento” de la aceptación de la responsabilidad es una prueba de autenticidad e implica un sacrificio, una suerte de heroísmo en las antípodas del conformismo, y es en este punto en el que, nos parece, la desobediencia civil entra de lleno no simplemente en una capacidad para denunciar y razonar, sino en una actitud espiritual que requiere de una fortísima convicción moral o, por decirlo de otro modo, hace referencia a un gesto de “pensar por sí mismo” que también resulta común a la *objeción de conciencia* (de la que encontramos un buen ejemplo, muy pedagógico, en Antígona).

Si bien la justificación de la desobediencia civil no se confunde con un acto íntimo de conciencia psicológica, la fuerza que requiere el paso de la desobediencia “en la teoría” a la práctica exige un fuerte convencimiento, ser fiel –lo decía el propio Gandhi– a “la voz de la conciencia”. Es indudable que con ello se entronca, pues, con una de las más venerables tradiciones de la lucidez occidental. Y ello porque la desobediencia civil exige, en el horizonte de la noviolencia, asumir la soledad de la rebelión (incluso aunque no se trate de un individuo, sino de un grupo). El *pensar por uno mismo*, primera máxima del *sensus communis logicus* kantiano (Kant, 1981: 199-200), que alude explícitamente a una razón “nunca pasiva”, no se desenvuelve en el vacío de la mera posibilidad, sino, como lo formula el propio Kant, en un atreverse (el término alemán es *habe Mut*, equivalente al conocido *sapere aude*: de “*audeo*”, osar, atreverse), es decir, en un osar, en un arrojo especial, se lo llame salida de la minoría de edad o de otro modo, y siempre apuntando a un trascendimiento de los límites de la conciencia propia. En el caso de Gandhi, ya ha sido dicho antes, a lo que se apunta es a la verdad y a la justicia, por cuanto una *ley injusta, ilegítima* –promulgada por alguien sin poder para ello– o *no válida* –anticonsti-

tucional (Bobbio, 1997: 117)- habría de mover a la desobediencia civil para combatirla. De este modo, la principal fuente de justificación de la desobediencia civil sería

«la idea, religiosa en origen y posteriormente laicizada en la doctrina del derecho natural, de una ley moral que obliga a los hombres en cuanto hombres, y que, como tal, obliga independientemente de toda coacción, es decir, en conciencia; y se distingue de la ley de la autoridad pública, que obliga sólo exteriormente y si lo hace en conciencia es sólo en la medida en que se adecua a la ley moral. Aún hoy, los grandes movimientos de desobediencia civil, desde Gandhi a Martin Luther King, han tenido una fuerte impronta religiosa. En cierta ocasión, Gandhi se dirigió de este modo a un tribunal que lo juzgaba por un acto de desobediencia civil: “Me atrevo a hacer esta declaración no ciertamente por eludir el castigo que deberá imponerse, sino para demostrar que he desobedecido el orden que se me ha impuesto no por falta de respeto a la autoridad legítima, sino para obedecer a la ley más elevada de nuestro ser: la voz de la conciencia”» (Bobbio, 1997: 124-125).

A juicio de Bobbio, la otra fuente histórica es la *iusnaturalista*, que declara la primacía del individuo frente al Estado, con derechos originarios e inalienables, y cuyo mayor teórico (específicamente del derecho a la resistencia) sería John Locke. Veríamos que el horizonte último de la desobediencia civil nos puede remitir a la defensa de los *derechos humanos* y a la escucha de la voz de las *minorías*. Por esta razón, la desobediencia civil es un mecanismo dinamizador, nada despreciable, y se diría que casi imprescindible, de una *democracia no adocenada* en el conformismo acomodaticio o el simple voto de la mayoría -que quizás la condenarían al estatuto de democracia meramente *formal* (Mingo, 2003). Estamos de acuerdo en afirmar, pues, que

«si la política la entendemos como la formación discursiva de la voluntad común, entonces la representación sólo tiene sentido como una cuestión técnica, como un mecanismo para suplir la imposibilidad fáctica de la participación igual y efectiva en la toma de decisiones [...]. Pero esto no significa que podamos hacer dejadez, como nos recordaba Rousseau, de nuestra autonomía, de nuestra capacidad para conducir nuestra propia vida individual y colectiva. Significa más bien que debemos buscar una conexión interna entre el sistema representativo y el «todos» característico de la democracia. Es decir, abrir nuevas vías de participación que complementen a las jurídicamente institucionalizadas. No podemos reducir lo político al poder administrativo, al estado. Debemos conceptualizar el papel que desempeñan y pueden desempeñar la sociedad civil y la opinión pública, como canales de participación, en esta formación democrática de la voluntad colectiva» (García, 2001: 27).

5. Noviolencia y prudencia.

Volviendo a una afirmación anterior, recordemos que lo que tiene de provocativa la noviolencia es su transgresión de la simetría en la reciprocidad típica de agresor-agredido. La réplica del agredido que asume la noviolencia sería “desmesurada”, en la estricta medida en que contraviniese la expectativa del agresor, al que obligaría a una violencia creciente, hasta culminar en la muerte, o a cambiar de *actitud* y tornarse *reflexivo*. Esta sería una de las críticas que la propuesta gandhiana puede recibir, en tanto que en vez de conseguir una disminución de la violencia, se provocase su acrecentamiento vertiginoso. Así, algunos autores como Rawls matizan que este tipo de estrategia puede tener vigencia en una sociedad “casi” justa, podríamos decir, democrática (Rawls, 404). En el caso concreto de Gandhi, se diría que tuvo la “suerte” de toparse con un enemigo civilizado. El “enemigo” fue, tanto en el caso de Sudáfrica como en el de la India, el Imperio inglés. Aquella *disimetría* que utiliza como arma el pacifista desobediente civil requiere de la esperanza en un resquicio de justicia, razonabilidad y vergüenza -e incluso compasión- en quien detenta el poder.

Podrá discutirse ampliamente, así pues, si la práctica de esa asimetría e irreciprocidad es efectiva en situaciones extremas de violencia (por ejemplo, pensemos en el campo de exterminio nazi o, imaginémoslo, en el contexto de las masacres genocidas entre hutus y tutsis en Ruanda, en 1994). En 1939, Buber preguntó a Gandhi, cuando éste sugirió que los judíos practicasen la resistencia no violenta contra los nazis, si era consciente de lo que significaba el campo de concentración. Le decía Buber que

«cabe combatir la irracionalidad de ciertos seres humanos con una actitud efectiva de noviolencia porque siempre queda un hálito de esperanza de que, paulatinamente, entren en razón; pero uno no puede enfrentarse mansamente a una diabólica apisonadora que lo barre todo a su paso. Hay ciertas situaciones en las que del *satyagraha* de la fuerza espiritual no emana un *satyagraha* de la potencia de la verdad. La palabra “mártir” significa testigo, pero si no existen hombres ¿quién va a dar testimonio?» (Casado da Rocha, 2001: 49).

En tal sentido, por ejemplo, George Orwell, que reconoció la nobleza y valentía de la actitud de Gandhi –en tanto no rehuía enfrentarse al mal y a la injusticia- aunque la consideraba inhumana, creía, sin embargo, que Gandhi no llegó a comprender la naturaleza del totalitarismo porque su experiencia negociadora se limitó al gobierno británico; en su opinión, la suerte de la *satyagraha* en la Rusia de Stalin o en la Alemania de Hitler habría sido bastante diferente. Aunque también existe el contraejemplo de la resistencia danesa contra los nazis, que tuvo éxito utilizando la desobediencia civil y la resistencia no violenta (Casado da Rocha, 2001: 50)¹⁴. Además, con la amenaza de la guerra nuclear reconoce que la estrategia gandhiana adquiriría un nuevo valor.

En todo caso, y para no confundir *prudencia* con actitudes pusilánimes, además de ratificar la no-debilidad de la noviolencia –que ya habíamos comentando-, Gandhi no oculta su *abominación de la cobardía*. E incluso desmonta esa asociación de conceptos con afirmaciones que nos hacen pensar sobre las circunstancias en las que la adhesión a la noviolencia nos propondría difíciles dilemas, afirmaciones como, por ejemplo, la siguiente: «no tengo ningún reparo en decir que, cuando sólo es posible elegir entre la cobardía y la violencia, hay que decidirse por la solución violenta» (Gandhi, 1975: 151). Resulta claro que Gandhi está refiriéndose a circunstancias en las que se tratase de obrar a favor de otro y sólo cupiese decidir entre defenderse o huir. Desde su perspectiva, habría que optar por no abandonar al débil a su suerte, so pretexto de una presunta actitud de noviolencia –probablemente se estaría recurriendo a una excusa para ocultar la propia cobardía. Gandhi recuerda cómo en cierta ocasión

«los hombres de una aldea cerca de Bettia me dijeron que habían emprendido la huida mientras que la policía saqueaba sus casas y molestaba a sus mujeres. Cuando añadieron que habían obrado de ese modo porque yo les había aconsejado que no fueran violentos, experimenté tanta vergüenza que no tuve más remedio que bajar la cabeza. Tuve que demostrarles que no era aquel el sentido de la noviolencia. Hubiera preferido ver cómo se situaban de escudo entre los más fuertes que proferían sus amenazas y los más débiles a los que tenían que proteger. Sin el menor espíritu de venganza, deberían haber tomado sobre sí mismos los sufrimientos del combate, dispuestos a hacerse matar, sin huir jamás ante el huracán. Había cierto coraje en la defensa por la espada de los bienes, del honor y de la religión. Todavía habría sido más noble asegurar su defensa sin devolver mal por mal. Pero era indigno, anormal y deshonesto abandonar el puesto y, por salvar la piel, dejarlo todo en manos de los malhechores. A los que saben morir sé muy bien cómo hay que enseñarles el camino de la *ahimsa*. Pero me parece imposible hacerlo con los que tienen miedo a la muerte» (Gandhi, 1975: 148).

Por lo demás, si bien es cierto, tal y como acabamos de mostrar, que Gandhi abominaba de la violencia pero rechazaba por completo la cobardía –lo que, llegado el caso,

14 . Sobre paz religiosa, paz ética y paz política, cfr. Panikkar, 2002: 55 y ss.

incluso justificaría el uso de la violencia -, del mismo modo habría que recordar que en su propuesta de desobediencia civil llegaría hasta el extremo de *dar la vida*. Lo que valora el que supedita la puesta en práctica de la noviolencia a un entorno mínimamente civilizado es la *eficacia* de dicha práctica con respecto a su éxito masivo, lo que, en el caso de Gandhi, no desdice la radicalidad del compromiso, no supeditado al criterio pragmático del éxito.

6. La exigencia de ejemplaridad y autoridad.

Quizás en las antípodas de la noviolencia se encuentra la *guerra preventiva*, versión grandilocuente de aquel dicho según el cual *la mejor defensa es un buen ataque*. Sin embargo, el universo de Gandhi dista años-luz de semejante punto de vista. Aunque no se aceptara el espíritu y el compromiso moral, restaría aún la estrategia y la oportunidad política. Gandhi fue un maestro en ambas instancias, independientemente de cualquier perspectiva de éxito (Gandhi, 1975: 131), aunque éste a la postre se alcance –como así ocurrió en más de un sentido.

De la *ética-política* de Gandhi podría decirse lo que decía Kant en el Apéndice a *La paz perpetua*:

«La política dice: “sed astutos como la serpiente”. La moral añade esta condición limitativa: “y cándidos, como la inocente paloma”. Si ambos consejos no pudiesen entrar en un mismo precepto, existiría realmente una oposición entre la política y la moral; pero si ambos deben ir unidos absolutamente, será absurdo el concepto de la oposición, y la cuestión de cómo se ha de resolver el conflicto no podrá ni plantearse siquiera como problema» (Kant, 1979: 134)¹⁵.

No dudemos, en todo caso, que en Gandhi el estratega político se debió inequívocamente, y en todo momento, al hombre espiritual, y que de no ser por el aliento de éste, aquél, el político, no habría pasado de la propuesta de una eficaz táctica (me refiero a la desobediencia civil), en lugar de una *Gran Praxis*. En efecto, para Gandhi, a quien no gustaba el término “desobediencia civil”, se trataba, nada más y nada menos, que de la *satyagraha* (firmeza en la verdad), y no fue un ingenuo, ni un utopista en el vacío (fue entre los propios hindúes entre quienes la doctrina de la *ahimsa* encontró a veces fuertes resistencias). No olvidemos, en fin, que como dijo Einstein de Walter Rathenau, «no tiene mérito ser idealista cuando se vive en Babia; lo tiene, en cambio, viviendo en la Tierra y conociendo su hedor» (cit. por Fernández Buey 2004: 66). Gandhi demostró, con una profundidad admirable, la compatibilidad entre *rebelión y respeto* (Soler, 2004). Y lo pagó con su vida, como Jesucristo o Luther King. Pero es a partir de este alto precio –no sólo por él, pero quizás ante todo por él- por lo que reluce aquello por lo que, en éstos como en otros casos, decíamos que su profundidad fue admirable.

Si es cierto que «la admiración de la virtud ya es en sí misma una virtud», como decía Fernando Savater –y nos lo recordaba Aurelio Arteta en su ensayo sobre *La virtud en la mirada*¹⁶-, al convertirnos Gandhi en sus admiradores consiguió, al menos, que asomara en nosotros un pequeño destello de virtud. La admiración nos propone una senda no suficientemente recorrida en la actualidad. Vivimos desbordados por el espectáculo de la violencia, en muchos niveles: desde las guerras hasta los videojuegos violentos, pasando por la violencia de género, sin olvidar la agresividad cotidiana. Y no están de moda, precisamente, ni un sentido profundo de una *interioridad moral* que alentase convicciones morales profundas, ni la voluntad, ni la disciplina, ni la *ejemplaridad pública*. Uno de los mayores problemas con que nos encontramos en la actualidad radica en la sensación

15 . «Admirar equivale a alumbrar una virtud, tanto la ajena de que se trate como la propia y peculiar de admirar» (Arteta, 2002: 288). Arteta cita a Savater (1986: 69), y continúa Arteta: «Y como tal, en definitiva, ella misma admirable. Admirar lo admirable también es digno de ser admirado. ¿También? Para ser coherentes, y si la admiración sigue siendo la potencia misma de todas las virtudes, habría que decir mejor: es lo primero que hay que admirar en el sujeto moral. Lo mismo el excelente, a fin de perseverar en serlo, que el aspirante a la excelencia son admirables ante todo en su condición de admiradores. Unos admirables admiradores» (Arteta, 2002: 288).

16 . Los textos citados por Arteta proceden de Russell, 1996: 62-65.

de vacío vital, traducida en una falta de ilusión y hastío, probablemente provocada por un encauzamiento erróneo de las metas vitales a alcanzar, de los valores que sirven de parámetros a tales metas, y que lleva aparejado además una enorme falta de modelos a los que admirar hasta el punto de imitarles, en tanto que los que se proponen como modelos para el seguimiento de las masas adolecen de falta de profundidad -no pasan de ser fenómenos de moda con la intención de ser fácilmente sustituibles y con la expectativa, en quienes los promueven, de producir un rendimiento económico- y, por consiguiente, para su propia finalidad deben adormecer lo máximo posible el espíritu crítico. Con este diagnóstico apresurado no pretendemos resolver uno de los mayores retos a que nos enfrentamos en la actualidad, pero sí nos parece adecuado como punto de partida para abordar tal problema, en el que la preocupación por la educación en general, y por la educación moral en concreto, encuentra sin duda uno de sus puntos principales y más conflictivos. Así, deberíamos prestar atención a Bertrand Russell, tal y como nos sugiere Arteta, cuando se refería a la enseñanza de la excelencia a los jóvenes del siguiente modo:

«En otras palabras, el afán del maestro del carácter moral será imbuir en los jóvenes el propósito de “no rebajar nunca la altura de sus expectativas; infundir en ellos un amor apasionado por la excelencia y por las cosas que la determinan”. La consigna educativa no se hace esperar: “Muy especialmente, la admiración -el más puro y noble de los placeres- y la admiración apasionada, debe ser estimulada por todos los medios posibles”. ¿Habría algo más que añadir?» (Arteta, 2002: 323-324).

Esta preocupación por el ambiente social y su relación con el problema de la ejemplaridad, en tanto propuesta de figuras admirables que inciten a su seguimiento e imitación a todos los niveles, ha encontrado también eco en los últimos años en autores como Gomá, para quien se ha de admitir el proponer modelos

«no con la pretensión de que esos modelos cancelen por ellos mismos -merced a su armonía de valores- todos los conflictos sociales, sino con la de que dichos conflictos sean definitivamente conciliados mediante la generalización entre todos los ciudadanos de aquella “actitud ejemplar al servicio de la polis”. Los ejemplos públicos no son la solución, sino el modelo de solución susceptible de repetición por la “mayoría” que la “polis” por ese motivo convierte en espectáculo» (Gomá, 2004: 381).

Y continúa reconociendo la importancia de que el hombre público *predique con el ejemplo*, llamando la atención sobre la diferencia entre el discurso moral y el discurso de la ciencia y de la técnica: a este último simplemente se le exige claridad y coherencia en sus conceptos, sin plantear mayores requerimientos morales al transmisor de esos contenidos para su credibilidad, mientras que en el caso del discurso moral no basta con su evidencia teórica para que sean adoptados. La verdad moral «debe acompañarse del testimonio personal para ser aceptable» (Gomá, 2004: 382), hasta el punto de que cualquier contradicción entre teoría y praxis en este ámbito lo desacredita; y no nos referimos únicamente al descrédito del transmisor oral de esos valores, sino al descrédito del propio ámbito moral. Entonces, ¿qué significa predicar con el ejemplo?

«Quien es ejemplo de lo que predica tiene *auctoritas*. Se le reconoce autoridad moral a quien prueba con su comportamiento la verdad de su proposición sobre valores. En cambio, si se advierte una contradicción en alguien entre lo que dice y lo que hace, prevalece siempre esto segundo, de modo que la acción real impugna la pretensión de validez del aserto o proposición, y no viceversa [...] Si desapareciera de nuestro mundo el ejemplo de virtud, no podría volverse a traer ni con ayuda de todos los libros escritos por los más eximios moralistas. El valor del amor y el antivalor del odio se perciben y se comprenden en los ejemplos concretos experi-

17. De cualquier modo, es completamente cierto que la paz, su educación y su filosofía requieren imperiosamente de la esperanza y del optimismo. No un optimismo iluso, sino lúcido. Como bien reconoce Mario López, «cabe pensar que, la noviolencia seguirá teniendo un gran poder cultural y social en las próximas décadas. Su capacidad para desenmascarar las más diversas formas de violencia, para resaltar las injusticias y para levantar simpatías han estado demostradas como realidades históricas. Asimismo, para todas las formas y expresiones del pacifismo, la noviolencia ha supuesto una renovación teórica, metodológica y epistemológica muy considerable. 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. Igualmente ha mantenido viva la teoría política más elemental sobre los cimientos en los que se sostiene todo poder, arrinconada por el realismo maquiavélico y hobbesiano, sin caer en falsos idealismos o utopismos, ha vuelto a poner en su sitio a los teóricos que antaño u hogaño han hablado del empoderamiento de los ciudadanos frente a las tiranías y malos gobiernos» (López, 2000: 339-340).

18. Citado por Arteta, 2002: 324.

mentados de amor y odio, y ante ellos la explicación verbal suena a huera sofisticada. La educación sentimental del hombre se alimenta de los ejemplos concretos de valores y antivalores experimentados en su vida, y no en el discurso moral ni el sermón. En suma, *predicar con el ejemplo significa que el ejemplo predica*, es decir, que es el único capaz de hablar a la conciencia y al corazón con toda la elocuencia, aunque sea un ejemplo silencioso, y ante él la voz más ardiente del más inflamado predicador puede llegar a ser muda» (Gomá, 2004: 383).

Por eso quien, como Gandhi, no sólo *predica* la noviolencia, sino que la *ejercita*, y si, además, como sucede respecto a la desobediencia civil, asume la responsabilidad y, en su caso, el ser “castigado” por el poder, está planteando un caso extraordinario de ejemplo moral con *autoridad*: el *convinciente* sujeto moral de la noviolencia. Y además nos sitúa ante una verdad difícil de rebatir¹⁷.

De este modo, se encuentra aquí uno de los baluartes que respondería a los desafíos de la educación en el siglo XXI, y que no puede postergarse porque no constituya una tarea fácil y rápida, de resultados inmediatos: la educación siempre ha sido una labor a largo plazo. En este sentido, Mario López nos recuerda que

«tanto porque son actos fundamentados en comportamientos éticos y racionales, así como porque requieren de una importante disciplina y autocontrol, la noviolencia suele ser un proceso individual y colectivo muy interiorizado, al que se llega tras un largo debate interno y social, y no por un transcurso espontáneo o más o menos natural. Debate (formación, aprendizaje, experimentación, etc.) al que suele ayudar a decantarse, especialmente para muchos ciudadanos, si existe un fuerte liderazgo, un modelo a seguir, unas personas que hacen de *influenciadores o facilitadores* [...], los cuales, unos u otros, pueden marcar el camino ante las dudas y vacilaciones. Pero, al contrario que la violencia, no vale sólo su capacidad mimética, sino un aprendizaje y un entrenamiento previo que, históricamente considerado, nunca ha resultado infranqueable allí donde se ha pretendido utilizar» (López Martínez, 2000: 330).

Esa siempre costosa tarea educativa puede encontrar sendas que la orienten, aunque no vayan a simplificarla, tal y como estamos apuntando con las siguientes palabras de Durkheim:

«Aunque no haga falta seguramente perder de vista la necesidad de disciplinar la energía moral, no obstante, el educador debe aplicarse sobre todo a despertarla, a desarrollarla (...). Por consiguiente, en las condiciones presentes, hay que dedicarse a despertar sobre todo la fe en un ideal común (...). Ante todo, tenemos que hacernos un alma» (Durkheim, 1992: 87)¹⁸.

Ningún colofón más adecuado para nuestro trabajo que la petición a *hacernos un alma* –y ahora comenzamos a comprender que *hacernos un alma* no podría ser separado del *hacernos las paces* (Martínez, 2001)–, teniendo en cuenta que *Mahatma*, tal y como sus seguidores comenzaron a llamar a Gandhi, significa *alma grande*.

Bibliografía

- Arteta, A. (2002) *La virtud en la mirada. Ensayo sobre la admiración moral*, Valencia, Pre-textos.
- Berrigan, E. (1979) *Conciencia, ley y desobediencia civil*, Salamanca, Sígueme.
- Bobbio, N. (1992) *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Barcelona, Gedisa.
- Bobbio, N. (1997) *El tercero ausente*, Madrid, Cátedra.
- Casado Da Rocha, A. (2001) «Henry Thoreau y compañía. De la teoría a la praxis», en Etxeberria, X. (2001) *Enfoques de la desobediencia civil*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Durkheim, E. (1992) *L'éducation morale*, Paris, PUF.
- Etxeberria, X. (2001) *Enfoques de la desobediencia civil*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Fernández Buey, F. (2004) «Sobre el pacifismo de Albert Einstein», en Prat, E. (ed.) (2004): *Pensamiento pacifista*, Barcelona, Icaria.
- Fraga, A. (2000) *El pensamiento político de Gandhi*, Valencia, Ahimsa.
- Gandhi, M. K. (1975) *Todos los hombres son hermanos*, Madrid, Sígueme.
- García Marzá, D. (2001) «Naturaleza y justificación de la desobediencia civil», en Etxeberria, X. (ed.) (2001) *Enfoques de la desobediencia civil*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Geertz, C. (1989) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Gomá, J. (2004) *Imitación y experiencia*, Valencia, Pre-textos.
- Kant, I. (1979) *La paz perpetua*, en el vol. *Lo bello y lo sublime, La paz perpetua*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Kant, I. (1981) *Crítica del Juicio*, Madrid, Espasa-Calpe.
- López Martínez, M. (2000) «La sociedad civil por la paz», en Muñoz, F.A. y López Martínez, M. (2000) *Historia de la paz: tiempos, espacios y actores*, Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos y Universidad de Granada.
- López Martínez, M. (dir.) (2004a) *Enciclopedia de paz y conflictos*, Instituto de la Paz y los Conflictos y Universidad de Granada, Granada.
- López Martínez, M. (2004b) «Noviolencia», en López Martínez, M (2004a) *Enciclopedia de paz y conflictos*, Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos y Universidad de Granada.
- Malem Seña, J.F. (1988) *Concepto y justificación de la desobediencia civil*, Barcelona, Ariel.
- Martínez Guzmán, V. (2001) *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria.
- Martínez Guzmán, V. (2005) *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el II-S y el II-M*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

- Mas Solé, M. (2004) «Educar en la noviolencia», en López Martínez, M. (dir.) (2004a) *Enciclopedia de paz y conflictos*, Instituto de la Paz y los Conflictos y Universidad de Granada, Granada.
- Mingo Rodríguez, A. M^a. de (2003) «Una jornada de reflexión. Consideraciones sobre la minoría de la mayoría de edad y la cultura democrática», en Castro y otros (eds.), *A propósito de Kant. Estudios conmemorativos en el bicentenario de su muerte*, Sevilla, Innovación Editorial Lagares.
- Muñoz, F.A. y López Martínez, M. (2000) *Historia de la paz: tiempos, espacios y actores*, Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos y Universidad de Granada.
- Panikkar, R. (2002) *Paz y desarme cultural*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Pontara, G., (2004) «Gandhismo», en López Martínez, M. (dir.) (2004a) *Enciclopedia de paz y conflictos*, Instituto de la Paz y los Conflictos y Universidad de Granada, Granada.
- Prat, E. (ed.) (2004) *Pensamiento pacifista*, Barcelona, Icaria.
- Randle, M. (1998) *Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos*, Barcelona, Paidós.
- Rawls, J. (1979) *Teoría de la justicia*, Madrid, FCE.
- Russell, B. (1996) *El credo del hombre libre y otros ensayos*, Madrid, Cátedra.
- Savater, F. (1986) *El contenido de la felicidad*, Madrid, El País-Aguilar.
- Sloterdijk, P. (2000) *Normas para el parque humano*, Madrid, Siruela.
- Soler Ricart, A. (2004) «Gandhi y la no violencia», en Prat, E. (ed.) (2004) *Pensamiento pacifista*, Barcelona, Icaria.
- Thoreau, H.D. (1994) *Desobediencia civil y otros escritos*, Madrid, Tecnos.

Alicia María de Mingo Rodríguez fue becaria de investigación de la Universidad de Sevilla (1988-1991) y premio extraordinario de doctorado por una Tesis, presentada en 1999, sobre el tema de la Filosofía de la Naturaleza en el Kant crítico, en sus conexiones con la Ciencia newtoniana. Es autora de dos libros: *Materia y experiencia. La filosofía de la Naturaleza en Kant-1786* (1999) y *Percepción y juicio. Juicios de percepción y juicios de experiencia en Kant* (2003), así como de numerosos artículos en publicaciones especializadas. En los últimos años se ha aproximado con vivo interés al área de temas de la Filosofía moral y política, con especial atención a las exigencias ideales de una sociedad y cultura democráticas: pluralismo, interculturalidad, esperanza, reflexión, *sensus communis*, paz, desobediencia civil, etc. Correo electrónico: amingo@us.es

Los lugares de la memoria. Una mirada irenológica a la noción filosófica de memoria

Places of memory. An irenological approach to the philosophical notion of memory

Recepción: 26/04/2010

Aceptación: 24/05/2010

Arnau Matas Morell¹

Universitat de les Illes Balears

Resumen

La eclosión de la memoria que estamos viviendo en la actualidad se refleja en la actividad de un sinnúmero de colectivos y en la creciente presencia mediática de todo lo relacionado con la «memoria histórica». Así, parece que los proyectos de olvido no siempre logran su objetivo y la memoria encuentra brechas por las que salir. Sin duda es un fenómeno repleto de connotaciones políticas que requiere una respuesta filosófica. De la mano de Walter Benjamin y algunas de sus aportaciones a la noción filosófica de memoria se pueden sacar algunas de sus claves epistemológicas. Esto nos permite comprender en qué consiste la memoria, qué la diferencia de la Historia y qué coincidencias y desencuentros tiene con las propuestas de los Estudios de paz.

Palabras clave: memoria, paz, memoria histórica, paz imperfecta, Walter Benjamin, epistemología.

Abstract

The emergence of memory in which we live today is reflected in the activity of a big number of groups and the growing media attention to all that is related with the «historical memory». Thus, it seems that projects of oblivion do not always manage its purposes and the memory appears just where that projects leave gaps. It is certainly a phenomenon full of political connotations that requires a philosophical answer. From the hand of Walter Benjamin and some of their contributions to the philosophical notion of memory it is possible to take some epistemological keys. This allows the understanding of what is memory, what is the difference between history and memory and, finally, the search for similarities and disagreements between memory and the Peace Studies.

Keywords: memory, peace, historical memory, imperfect peace, Walter Benjamín, episthemoplogy.

1. Miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinar "Política, Treball i Sostenibilitat", Universitat de les Illes Balears

1. Prólogo

*Mientras no hayamos cambiado el mundo,
la historia no podrá enseñarnos nada.*

HEINER MÜLLER.

«Sí, éste es el lugar.»

Por supuesto se trata de una cita. Una vez plasmada *aquí* se abre —como en una suerte de fecundidad hermenéutica— a nuevos significados que, además, la fortalecen. Procede del film documental *Shoah*, de Claude Lanzmann, que irrumpe con una secuencia en la que un superviviente, Simon Srebnik, avanza por la senda de un plácido bosque hasta que se detiene en un punto y señala: «Sí, éste es el lugar» (Lanzmann, 2003: 18).

Nosotros vemos un bosque abierto, con árboles y verdes prados, por donde posiblemente los lugareños pasean o van de merienda. Pero el superviviente ve lo que nuestros ojos no adivinan y descubre, debajo de todo ese olvido, lo que hubo en un tiempo: un campo de exterminio. Aquí, como en tantos otros lugares, el abandono del lugar físico tiene que ver con el olvido de su significación (Mate, 2003).

¿Cuáles son los lugares de la memoria?

2. La eclosión de la memoria

Corren buenos tiempos para la memoria. En el Estado español hay más de 160 organizaciones involucradas en la recuperación de la memoria histórica, y este fenómeno desborda las fronteras españolas y no puede explicarse ya sólo en clave interna, prescindiendo de tendencias y manifestaciones más generales (Peinado, 2006; Erice, 2006).

Así, cuando no es el Senado Argentino que anula las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, es el Gobierno chileno que pretende indemnizar a las víctimas de torturas de la dictadura de Pinochet o revisar la responsabilidad penal de los militares implicados. Cuando no es el Gobierno del conservador Kohl que anula las sentencias del tercer Reich, es el Parlamento español que tramita una serie de medidas legislativas a favor de las personas represaliadas por el franquismo.

La recuperación de la memoria histórica se ha convertido en una cuestión de interés público y son muchas las personas que consideran que Europa se halla sumida en la «era de la memoria» (Rodrigo, 2006: 394). El debate en torno a la memoria ha adquirido unas dimensiones públicas y se dice que el propio término de «memoria» se usa de forma tan excesiva que ha ido perdiendo significado a la vez que ha ganado poder teórico (Erice, 2006). El debate conceptual es importante y lo abordaremos tangencialmente más adelante. De momento nos interesa señalar que en la historiografía, el asociacionismo cívico, los medios de comunicación y en los partidos políticos la cuestión de la memoria se ha convertido en un hito por el que se ven obligados a pasar.

En España el movimiento social por la «recuperación de la memoria histórica» tienen un lugar —físico y simbólico— de origen: las fosas. Más concretamente, las exhumaciones de fosas de personas represaliadas por el franquismo como la de El Bierzo, en septiembre

de 2000, llevada a cabo por la Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica. Así, el actual movimiento nace con el impacto simbólico y mediático que se creó en esa excavación (Peinado, 2006).

Pero hablar de memoria nos remite siempre, en última instancia, al genocidio perpetrado por los nazis. Como l tote del acontecimiento tomamos siempre «Auschwitz», porque no fue sólo una gigantesca fábrica de muerte sino también un proyecto de olvido (Mate, 2003). Auschwitz fue un evento único —como todos los de la historia—, pero también *singular*, marcando un antes y un después, como muchos filósofos de la talla de Adorno y Horkheimer han intentado demostrar.

También para la memoria Auschwitz constituye un penoso hito porque aquello fue el más «refinado» y perverso proyecto de *olvido*. Por eso los testimonios que han hablado sobre ello —con Primo Levi como ejemplo paradigmático— han contribuido a que se tambaleen algunos de los cimientos éticos, ontológicos y epistemológicos de la Modernidad.

El franquismo también tuvo su proyecto de memoria, cuyo objetivo principal era precisamente el olvido del horror infligido y de sus víctimas y la exaltación patriótica de los verdugos. Así, las personas fusiladas y desaparecidas, las personas procesadas y encerradas en campos, cárceles, que realizaron trabajos forzados, los colectivos marginados —mujeres, prostitutas, homosexuales, masones...—, las personas exiliadas, incluyendo los republicanos enviados a campos nazis, así como los «niños de la guerra»... todas estas personas fueron sistemáticamente marginadas de la memoria colectiva durante la dictadura (Egido, 2006). Los valores de los vencidos fueron excluidos del imaginario colectivo. Está claro que el franquismo puso en marcha la maquinaria del silencio y la negación, que tiene como fin último el olvido (Rodrigo, 2006), el cual también contribuye a dotar de legitimación a un régimen, a sus élites y a sus herederos y herederas.

Pero no lo consiguió. Ciertamente el proyecto de olvido sobre vencidos y vencidas promovido por el franquismo erosion  y recluy  al ámbito privado su memoria (Erice, 2006); es cierto que la socialización franquista influyó en la interpretación de la Guerra Civil que hicieron los y las líderes responsables de una Transición que institucionalizó el olvido (Egido, 2006; Rodrigo, 2006). Pero a pesar de todo, no lo consiguió.

Lo dijo Mario Benedetti en *El amnésico y el olvidador*: «el olvidador nunca logra su objetivo, que es encerrar el pasado (cual si se tratara de desechos nucleares) en un espacio inviolable. El pasado siempre encuentra un modo de abrir la tapa del cofre y asomar su rostro» (Peinado, 2006: 726). Así es, el olvidador jams  logra el pleno olvido.

Esa memoria asoma su rostro desde hace años en el ámbito historiográfico académico y en las iniciativas de los y las nietas de las víctimas de la violencia directa del franquismo. Las nuevas generaciones no se contentan llevando los restos de las fosas a los cementerios: se preguntan por una civilización que ha montado el progreso sobre una tierra con tantos cadáveres (Mate, 2007). Desde estos ámbitos intelectuales, sociales y culturales —a diferencia del institucional y el político— jams  se sucumbió al paradigma del olvido voluntario que significó la Transición y los gobiernos que la siguieron (Rodrigo, 2006; Ortiz, 2006).

Precisamente para muchas personas que han estudiado la cuestión, el cierre en falso de la Historia y el pacto de silencio que supuso la Transición española son una de las varias

causas explicativas de la actual eclosión de la memoria (Egido, 2006). El hecho de que en la España de la Transición —a diferencia de Francia e Italia, por ejemplo— la democracia emergente no se fundase bajo el paradigma del antifascismo y con el referente legitimador del antecedente democrático de la II República hace que ahora afloren las consecuencias: una cristalización de las demandas de rememoración latentes en esa ruptura insuficiente, en esa buscada confusión entre amnistía y amnesia (Rodrigo, 2006).

Pero estas explicaciones no parecen suficientes. Es como si las injusticias del pasado no hubieran quedado enterradas junto a los cadáveres de sus depositarios directos. Es como si las injusticias vinieran a nosotros y nosotras —no importa cuánto tiempo después— para decirnos que siguen vigentes. La política se ve concernida y tiene mucho que decir al respecto, pues la eclosión de la memoria —lo veremos— no tiene tanto que ver con el pasado como con el futuro.

3. La presencia del pasado: Historia y memoria

*La ciencia es estadística; al conocimiento
le basta un solo campo de concentración.*

MAX HORKHEIMER.

La memoria aparece como la respuesta a un fracaso del conocimiento.

Algunas personas del ámbito historiográfico nos dicen que sobre la memoria existe cierta ausencia de reflexión y precisión conceptual hasta el punto que no siempre se acepta el uso del término «memoria histórica» (Ortiz, 2006). Es más: la noción recurrente de «recuperar la memoria histórica» parece plantear problemas epistemológicos (Rodrigo, 2006) además de terminológicos, pues se considera que la memoria es más el producto de una construcción que de una recuperación (Ortiz, 2006).

Esto nos lleva, en primer lugar, a tener que hablar de *memorias* y no de memoria. Hay dos razones que nos impulsan a ello: la primera es que si la memoria es una construcción social que requiere un notable proceso de elaboración, entonces ésta dependerá de los sujetos que la construyan; en segundo lugar, la memoria no es estática ni inalterable (Ortiz, 2006; Erice, 2006; Rodrigo, 2006).

En este sentido se defiende que «memoria histórica» es un oxímoron, pues si la memoria no consiste en desvelar algo inmanente sino más bien una construcción colectiva del pasado desde el presente, entonces poco tiene que ver con la Historia. A esto se le añade el hecho de que, para algunos, la memoria se encarga de construir identidades mientras que la Historia, por definición, debería destruirlas (Rodrigo, 2006). Desde otros lados, en cambio, se opina que Historia y memoria son necesarias y complementarias (Ortiz, 2006).

Con estas pinceladas se puede ilustrar que la relación entre Historia y memoria es compleja y oscila entre la contraposición y la sinonimia (Ortiz, 2006). Pero además existe cierta fluctuación de conceptos como «memoria social», «memoria colectiva», «memoria cultural», «memoria histórica», «políticas de la memoria» «leyes de la memoria» o «memoria moral» (Erice, 2006).

Estos debates conceptuales —lo hemos dicho— tienen importancia, pero resulta curioso ver cómo, tanto la filosofía como los movimientos sociales vinculados a la memoria histórica, no se han detenido en ellos con la misma paciencia que la historiografía. Como nos advierte Reyes Mate, si uno intenta perseguir los significados o definiciones de memoria y de historia pronto ve que las cartas se mezclan hasta el punto de hacerlas irreconocibles: hay pensadores de la memoria que se presentan como historiadores, como le ocurre a Walter Benjamin, y hay historiadores profesionales, como Eric Hobsbawm, cuya historia se hace cargo en buena parte de las preocupaciones de la memoria (Mate, 2006).

En filosofía, al debate sobre la diferencia entre historia y memoria se le dio respuesta —de una forma que «sentó jurisprudencia», por decirlo de algún modo— en la tesis VI de Walter Benjamin. Las tesis «Sobre el concepto de historia» son un gesto de resistencia, la valiente respuesta política de un filósofo cuando parecía que «en Europa no había ningún lugar para la esperanza» (Mate, 2006: 11).

Para Benjamin la memoria es *memoria moral*, un modo de conocer el pasado desde la conciencia de peligro. ¿Qué peligro? La amenaza de la existencia, sea por la aplicación de una violencia externa, sea por la interiorización por parte de la víctima del mecanicismo opresor. Y esa violencia amenaza al individuo singular, a todo un pueblo, a los contenidos que se quieren transmitir y a la transmisión que los transmite (Mate, 2006).

Existen varias memorias sociales sobre un mismo hecho, sí, y muchos regímenes —por no decir todos— se encargan de fomentar que una de esas memorias se la hegemónica. A nosotros ahora nos interesa la memoria de las víctimas porque, precisamente por su condición de víctimas, ven algo —saben de la existencia de algo— que el resto de personas no perciben.

Benjamin recogía la antorcha, encendida unos años antes por un profesor judío que moriría en el campo de Buchenwald, Maurice Halbwachs. Fue él quien habló por primera vez del concepto de «memoria colectiva» —en el año 1925 con la publicación del libro *Les cadres sociaux de la mémoire*— y quien había convertido la memoria en resistencia a la barbarie, arrancando el pasado de las garras del tradicionalismo. La emancipación no tenía por qué identificarse exclusivamente con «progreso», esto es, con volver la espalda al pasado. Hay una memoria del pasado que puede ser «progresista», siempre y cuando este pasado no abrume y neutralice al sujeto —como ocurre con el tradicionalismo—, sino que enriquezca el campo de inspiración y motivación del sujeto. No era una reacción conservadora: Halbwachs quería rescatar esa memoria, en manos de la reacción, para que engrosara las filas de la resistencia (Erice, 2006; Mate, 2006).

La historia convencional da importancia a lo que es importante y no osa sustituir las inviolables leyes científicas de la historia con descontrolados voluntarismo. Si pensamos en Auschwitz vemos que la historia puede contar lo que pasó y cómo llegó a suceder aquello. Hasta puede establecer la tesis, basándose en las intenciones nazis y también en cómo se produjo el exterminio de las y los judíos, de que fue un proyecto de olvido: no debía quedar ni rastro para no dar pie a la memoria. Lo que, sin embargo, hace la memoria es fijarse en la historia posterior a la catástrofe, llamando la atención sobre cómo esta se construye sin rastro de los y las desaparecidas. La historia lógicamente contará lo que hay, lo que pasó, lo que queda, partiendo del supuesto de que la realidad, mal que nos pese, es lo que ha quedado y no lo que pudo ser si lo que quedó en el camino

hubiera llegado hasta nosotros y nosotras. La memoria, sin embargo, se niega a tomar lo que hay por toda la realidad. La memoria ve ese hueco como parte de la realidad que ha llegado a ser. Así, si la ciencia —también la histórica— es de hechos, se entenderá la incomodidad que le resulta una concepción del pasado que privilegie lo que pudo ser o lo que no ha llegado a ser (Mate, 2006). Por eso decíamos que la memoria se erige como una respuesta —radical y provocadora— ante una grieta del conocimiento.

Así, «memoria significa considerar el pasado declarado insignificante como parte fundamental de la realidad. Eso, para los dominadores [...], es una provocación pues atenta a las bases de su poder (lo insignificante es la realidad presente y las leyes de la historia). Pues bien, si quiere evitar la segunda muerte del asesinado, el crimen hermenéutico, necesita la chispa del pasado que ilumine su presente, necesita que el pasado no “esté ahí” inerte, sino que se haga presente» (Mate, 2006: 119-120).

La insignificancia de las y los muertos es obra de los mismos y las mismas asesinas. La misma persona que mata físicamente lo hace hermenéuticamente. Si todavía hoy el pasado es cosa de la historia, si para la ontología la única realidad es lo que hay, si los muertos muertos están, esto para Benjamin es señal inequívoca de que el enemigo anda fuerte (Mate, 2006).

Aquí nos vale lo que dijo Paul Virilio en su obra *Estética de la desaparición*:

Mirar lo que uno no miraría, escuchar lo que no oiría, estar atento a lo banal, lo ordinario, a lo infraordinario. Negar la jerarquía ideal que va desde lo crucial hasta lo anecdótico, porque no existe lo anecdótico, sino culturas dominantes que nos exilian de nosotros mismos y de los otros, una pérdida de sentido que no es tan solo una siesta de la conciencia, sino un declive de la existencia (Virilio, 2003: 40).

Historia y memoria son dos mundos distintos aunque ambos tengan por objeto el pasado. Es indiscutible que quien tiene un lugar asentado en la teoría y en la práctica, en la academia y en la política, es la historia, aunque, también hay que reconocerlo, la memoria está llamando a las puertas de la sensibilidad moderna ocupando un espacio público tan considerable que ya no podemos posponer más la pregunta de qué aporta la memoria en conocimiento del pasado que no lo haga la historia: ¿existe una diferencia específica entre historia y memoria en la lectura del pasado? Para responder debidamente habría que tener en cuenta dos formas de olvido radicalmente diferentes. No es lo mismo el olvido en el sentido de desconocimiento del pasado, que el olvido en el sentido de no dar importancia al pasado. En el primer caso el olvido es ignorancia y, en el segundo, injusticia. Dado que lo propio de la historia es conocer el pasado, y que lo que preocupa a la memoria es la actualidad del pretérito, bien podemos plantear ya la hipótesis de si historia y memoria no serán dos continentes distintos (Mate, 2006).

¿A qué pasado se refiere la memoria? Diremos que hay dos tipos de pasado: uno que está presente en el presente y otro que está ausente del presente. Así, el pasado vencedor sobrevive al tiempo ya que el presente se considera su heredero. El pasado vencido, por el contrario, desaparece de la historia que inaugura ese acontecimiento en el que es vencido: la derrota de los moriscos supone o conlleva su ausencia de la ulterior historia de España que llega hasta nosotros y nosotras, en tanto que esta historia sí está ligada a la de los cristianos vencedores. Hay un pasado que fue y sigue siendo y otro que fue y es sido, es decir, ya no es. La memoria tiene que ver con el pasado ausente, el de los vencidos y vencidas (Mate, 2006). Sabemos que esta distinción tajante no hace honor a

la realidad; sabemos que la presencia islámica en España no fue borrada de un plumazo como se suponía. Aquí hay que entender que Benjamin se refiere a la narración de la historia «oficial», no la que hace la historiografía, sino la que nace de las élites gobernantes como una forma de violencia cultural legitimadora.

Lo importante, sin embargo, no es que ese pasado desaparecido sea su campo de trabajo, sino cómo lo trata. Lo específico de la memoria es cómo entiende ese pasado. Para llamar la atención de esa novedad, Benjamin habla de un giro copernicano en el tratamiento de ese pasado por la memoria. ¿En qué consiste? En considerar ese pasado aplastado no como algo que fue y ya no es, es decir, no como algo fijo, inerte, sino como algo privado de vida, como una carencia y, por tanto, como un deseo (frustrado) de realización (Mate, 2006).

Lo propio, por tanto, de la mirada de la memoria es, en primer lugar, la atención al pasado ausente del presente y, en segundo lugar, considerar esos fracasos o víctimas no como datos naturales que están ahí como lo están los ríos o las montañas, sino como una injusticia, como una frustración violenta de su proyecto de vida. La mirada del historiador o historiadora benjaminiana se emparenta con la del alegorista barroco que no considera las ruinas y cadáveres como naturaleza muerta sino como una vida frustrada, una pregunta que espera respuesta de quien contempla esa vida frustrada. Esa atención a lo fracasado, a lo desechado por la lógica de la historia es profundamente inquietante y subversiva, tanto desde el punto de vista epistémico como político, porque cuestiona la autoridad de lo fáctico. Lo que se quiere decir es que la realidad no es sólo lo fáctico, lo que ha llegado a ser, sino también lo posible: lo que fue posible entonces y no pudo ser; lo que hoy sobrevive —con la fragilidad y el desafío— de una posibilidad por estrenar (Mate, 2006).

También lo vemos en el arte:

Nos podemos imaginar el carácter real de lo que quedó en mera posibilidad porque se impidió su logro, es decir, nos podemos imaginar la presencia de ese pasado ausente que opera la memoria como esos huecos en algunas esculturas de Chillida. El bloque sería lo fáctico y los vacíos, la memoria de los vencidos. Están ahí como minando la pretensión de la materia de ser la única realidad. La presencia o realidad del vacío no es como la de la materia, pero su sola presencia cuestiona la pretensión de la materia de ser toda la realidad. El vacío pretende tomar cuerpo aunque su corporeidad no será ya una excrecencia de la misma materia (Mate, 2006: 123).

Los proyectos frustrados de los que se quedaron aplastados por la historia están vivos en su fracaso como posibilidad o como exigencia de justicia. Por eso nos aventuramos a aceptar la idea de que la realidad es facticidad y, también, posibilidad. Si pensamos en el tiempo del franquismo vemos que la realidad de España no era sólo lo que ocurría con los protagonistas que la habitaban, sino también la sombra de la República que acompañaba a todo ese período como el proyecto que pudo ser y que al ser frustrado se hacía presente como posibilidad alternativa de la dictadura del momento. Esa sombra, en su impotencia, era una colosal crítica a un régimen que gracias a ese pasado no podía recibir legitimación histórica, aunque durara medio siglo.

Así, la mera posibilidad da vida a un pasado que parecía finiquitado porque su «ausencia» cuestiona la legitimidad de lo fáctico al tiempo que permite a la injusticia pasada hacerse presente como demanda de justicia. «Porque el pasado pudo ser de otra manera,

lo que ahora existe no debe ser visto como una fatalidad que no se pueda cambiar. Y el presente tiene una posibilidad latente, que viene de un pasado que no pudo ser, entonces podemos imaginar un futuro que no sea proyección del presente dado, sino del presente posible» (Mate, 2006: 21-22). Esta es la fuerza de la memoria.

Para Benjamin la memoria es como la hermenéutica, pero aplicada a la vida y no a los textos. Memoria es leer la historia como un texto. La hermenéutica se aplica normalmente a un texto, no a la vida. Ahora se trata, pues, de leer la vida como si fuera un texto. La memoria se plantea leer la parte no escrita del texto de la vida, es decir, se ocupa no del pasado que fue y sigue siendo, sino del pasado que sólo fue y del que ya no hay rastro. En este sentido se puede decir que se ocupa no de los hechos (eso es cosa de la historia), sino de los no-hechos.

Así, para la hermenéutica benjaminiana declarar in-significante lo que ya no es porque fracasó es, de entrada, una torpeza metodológica, pero también una injusticia porque ese juicio (de in-significancia) cancela el derecho de la víctima a que se reconozca la significación de la injusticia cometida y, por tanto, que se le haga justicia. Con esto, memoria y justicia son sinónimos, igual que olvido e injusticia.

Claro que en la filosofía Auschwitz lo cambia todo. Lo ocurrido es algo imprevisto: que el olvido ha dejado de ser un componente implícito para convertirse en epicentro de un proyecto político. Europa contaba con el factor olvido en sus teorías sobre filosofías de la historia. Hegel, sin ir más lejos, hablaba de que el avance y desarrollo de la Historia —el progreso— hacía inevitable «pisar algunas florecillas al borde del camino»; todo el mundo tiene asumido que para progresar hay que pagar un precio. En todos esos planteamientos estaba descontado ya el olvido, entendido como insignificancia del costo de la historia². En Auschwitz, por primera vez, se pone en práctica un proyecto político basado en el exterminio físico y metafísico del otro. Eso plantea un nuevo y colosal desafío hermenéutico sobre la significación del olvido al que todo un Adorno responde con el imperativo de la memoria. No se trata ya de tener en cuenta el desecho de la historia, sino de repensar la verdad, la bondad y la belleza desde ese desecho.

Y sobre verdad, bondad y belleza hay que estar dispuestos a asumir algunas lecciones. El testimonio que más nítidamente expresa esto lo dio el filósofo polaco Tadeusz Borowski, superviviente de Auschwitz, en su obra *Nuestro hogar es Auschwitz*:

Me acuerdo de cómo me gustaba Platón. Hoy sé que mentía. Porque los objetos sensibles no son el reflejo de ninguna idea, sino el resultado del sudor y la sangre de los hombres. Fuimos nosotros los que construimos las pirámides, los que arrancamos el mármol y las piedras de las calzadas imperiales, fuimos nosotros los que remábamos las galeras y arrastrábamos arados, mientras ellos escribían diálogos y dramas, justificaban sus intrigas con el poder, luchaban por las fronteras y las democracias. Nosotros éramos escoria y nuestro sufrimiento era real. Ellos eran estetas y mantenían discusiones sobre apariencias. No hay belleza si está basada en el sufrimiento humano. No puede haber una verdad que silencie el dolor ajeno. No puede llamarse bondad a lo que permite que otros sientan dolor (Borowski, 2004: 59).

El idealismo occidental explica que adjudiquemos la construcción de las pirámides de Egipto al genio de algún gran arquitecto y no también al trabajo de los esclavos. Sin embargo, las víctimas aportan una mirada novedosa y desafiante. ¿Habremos aprendido la lección?

2. En el Preámbulo de su tratado Constitucional, «Europa» afirma inspirarse en «la herencia cultural, religiosa y humanista [...] a partir de la cual se han desarrollado los valores universales e inalienables de la persona humana, la democracia, la igualdad, la libertad y el Estado de Derecho». La memoria es siempre selectiva y era esperable que dicho preámbulo se mostrara amnésico sobre la otra cara de Europa, «la de los abusos coloniales, la de las grandes guerras del siglo XX o la de tan notables europeístas (cada uno a su modo) como Napoleón y Hitler» (Érice, 2006: 352).

4. Una sorprendente irrupción benjaminiana

Pocos se imaginan cuánta tristeza fue necesaria para resucitar Cartago.

FLAUBERT

Cerrábamos con una pregunta y ahora nos aventuraremos a darle una respuesta. Nietzsche preside nuestras vidas con el aforismo que reza: «Para vivir hay que olvidar». El olvido ha regido la lógica de la política y la del derecho durante milenios. Heródoto, el primero que deja caer la palabra amnistía, no se contenta con señalar las cualidades benéficas del olvido, sino que subraya la peligrosidad de la memoria; de ahí que se castigue duramente a quien «recuerde las desgracias vividas». El derecho y la política han sellado una alianza basada en términos como amnistía o prescripción del crimen que ha sobrevivido a decenas de siglos, a todo tipo de regímenes políticos.

La prueba del entronamiento del olvido son las molestias que provoca la incipiente cultura de la memoria. Vivimos en una cultura de la amnesia y harán falta muchas energías para pensar la ética y la política, el derecho y la justicia, la verdad y la belleza desde la memoria de las vencidas y los vencidos (Mate, 2006). Además, «si los poderes fácticos representan una amenaza a la memoria es porque la memoria es peligrosa» (Mate, 2006: 116-117).

La Modernidad ha construido una filosofía de la historia caracterizada por ser ontología del presente y vivimos en una cultura del olvido más que en una del recuerdo:

¿Quién se acuerda ya de Franco, del franquismo, de la dictadura, de la rebelión militar contra la República? Todos hemos hecho caso al consejo nietzscheniano de que para vivir hay que olvidar. El resultado es que los jóvenes nada saben de ese pasado, con lo que entienden que la libertad es tan consubstancial a la naturaleza humana como el nacer y el morir. A nadie se le oculta que esa apatía debilita las defensas democráticas e insensibiliza respecto a la solidaridad con pueblos que viven en la opresión. Los españoles todavía podríamos alargar el ejercicio del recuerdo: ¿es igual la solidaridad con los pueblos latinoamericanos desde el recuerdo de las víctimas causadas por la *conquista* que desde ideologías tan engañosas como *la madre patria*? ¿No pasa acaso el ejercicio de la justicia y de la moral política hoy por ese recuerdo? Para responder a estas preguntas poco ayuda el historicismo [...]. Naturalmente que conviene saber lo que ocurrió y cómo ocurrió. Pero todo eso no servirá para exculpar los robos, asesinatos, explotación de entonces, ni valen las teorías indigenistas en virtud de las cuales los actuales moradores se colocan del lado bueno cuando en buena parte prosiguen la misma política por otros medios. Lo única pregunta relevante es ésta: ¿queremos hacer nuestra la causa de los vencidos o queremos seguir con la nuestra, hecha sobre los intereses de los vencedores? (Mate, 1991: 218-219).

Mientras no hayamos cambiado el mundo la historia no podrá enseñarnos nada.

¿Qué hacer entonces? Séptima tesis de Walter Benjamin.

Para Benjamin, de poco serviría hacer una historia desde los vencidos y vencidas si ésta es tan particular como la de los vencedores y vencedoras. Lo que importa es una construcción de la historia que trascienda a vencidos, vencidas, vencedores y vencedoras. De momento, baste señalar la mala universalidad del historicismo. Porque es verdad que en él están representados los intereses y hasta los bienes de los vencidos. Pero como un botín que viene a engrosar el patrimonio de los vencedores, aunque ellos, es verdad,

lo presentan como bienes culturales de la humanidad. Claro que si tenemos en cuenta cómo se ha formado ese patrimonio nos llenamos de espanto porque vemos que una parte ha sido expropiada y otra, creada por ellos mismos, pero sobre las espaldas de esclavos anónimos, de ahí que no haya un solo documento de cultura que no lo sea también de barbarie. Y si ha sido bárbara y violenta la producción y la adquisición, también lo será la transmisión. El historiador benjaminiano no puede entrar en ese juego. No puede hacer de la historia una escuela de transmisión de violencia. Por eso es invitado a nadar a contracorriente, a cepillar la historia a contrapelo (Mate, 2006).

El vencido sabe mejor que nadie que lo que de hecho ocurre no es la única posibilidad de la historia. Hay otras, como aquella por la que él luchó, que se quedan en lista de espera. El vencido puede por tanto convertir la experiencia frustrada en expectativa de la historia. Esa posibilidad no la tiene el vencedor porque para él la realidad se agota en el hecho, en lo sido. Como se ve, Benjamin busca insistentemente cuartear la identificación entre histórico y fáctico. La historia es más que lo ocurrido (Mate, 2006: 137).

El historiador benjaminiano tiene que irrumpir diciendo algo nuevo sobre el presente para que el futuro no sea prolongación de este presente (Mate, 2006). La recuperación del pasado es el lugar donde se decide el futuro. Los lugares de la memoria no nos hablan del pasado sino del futuro.

Teniendo en cuenta la «era de la memoria» en que vivimos, ¿hemos hecho realmente ese giro benjaminiano a la hora de ver el pasado, el presente y el futuro? ¿Se ha asumido ese sentido profundo y radical de la memoria que se nos propone? Y más importante aún: ¿Por qué hay que recordar?

Decimos, en primer lugar, que recordamos para conocer el pasado; frágil respuesta, porque para eso está la historia, que es una ciencia, o casi, que proporciona más conocimiento y más fiable que todas las memorias juntas. Otros dirán que recordamos para que la historia no se repita. Ésa es la consigna —de hecho, una frase de Jorge de Santayana— que despierta al visitante del campo de Dachau. La frase suena bien, pero si uno repara en ella descubrirá que ahí poco importan las víctimas. Recordamos en beneficio de los vivos, de nosotros, extrayendo de los muertos una última plusvalía. Es un objetivo muy político y escasamente moral (Mate, 2002).

Todavía hay personas que creen que la memoria consiste en conmemorar efemérides. O que una política de la memoria consiste en una «rehabilitación simbólica de las víctimas, reconocimiento público de su sufrimiento, construcción de monumentos y celebración de ceremonias» (Rodrigo, 2006: 400). O atender a las necesidades de salud mental vinculadas al trauma de las víctimas y sus descendientes (Ruiz-Vargas, 2006). Esto es necesario, pero a todas luces insuficiente.

Por fortuna, el movimiento por la recuperación de la memoria histórica en España, que nace con la cuestión de las fosas comunes en su epicentro, constituye —como nos dice Fernández de Mata— una «sorprendente irrupción benjaminiana» (2006: 691).

Sus demandas principales se articulan alrededor de problemas como las exhumaciones, la simbología y toponimia franquistas, los nombres de las personas represaliadas, el acceso a los archivos, la anulación de las sentencias y la divulgación y los homenajes. El objetivo último se refiere a la aplicación de la legislación internacional sobre Derechos Humanos a las víctimas del franquismo. El movimiento se asienta sobre la tríada «verdad, justicia y reparación», entendiendo que son derechos inalienables de las víctimas. Se trata de acercarse al modelo sudafricano de memoria y alejarse del llamado «modelo español de la impunidad». Así, desde una búsqueda de justicia, el objetivo final de este

movimiento es la reconstrucción de la memoria colectiva, de los valores dominantes en la sociedad, de sus señas de identidad (Peinado, 2006).

Y esta cuestión de la identidad es central:

el historicismo —con su lectura objetiva y científica del pasado— pretende que las generaciones actuales encuentren en el pasado las razones de su identidad actual. El precio es la trivialización de lo que sucedió y de sus secuelas: aquello fue comparable con otras muchas barbaridades, y todo se explica desde el punto de vista histórico, con lo que la explicación acaba en exculpación. Del otro lado se pretende que no sea en continuidad con esa historia sino en ruptura con la misma donde la generación actual debe encontrar su identidad (Mate, 1991: 216-217).

Asumiendo esto, las demandas de este movimiento no son sólo una cuestión de justicia. Hay mucho más: establecer un modelo de convivencia y un marco político sustentados en el silencio, la impunidad y la injusticia, genera indefectiblemente una sociedad y un sistema políticos de calidad deficiente y viciados de principio. Es la democracia la que está en juego, así como el conjunto de valores en torno a los cuales gira (Peinado, 2006).

Gracias a estos movimientos de la memoria algunas personas como Reyes Mate opinan que se produce un cambio epocal que reemplaza la utopía por el pasado, con el despido de conceptos que vincula la realización del ser humano al futuro (progreso, utopía) y su sustitución por otros que lo ligan al pasado. No a cualquier pasado, sino al pasado capaz de generar futuro. Y es que parece cada vez más plausible que lo que ha movido al mundo no han sido los sueños de unos nietos felices, sino el recuerdo de los abuelos humillados (Mate, 2003).

La dimensión política de la memoria consiste en entender que el poder de la memoria es el de traer al presente el pasado, pero no cualquier pasado, sino el pasado ausente. Ese pasado, al estar olvidado, no es considerado, ni valorado en el presente, un presente, sin embargo, que resulta inexplicable sin él. La memoria, al hacerlo presente, cuestiona la soberanía del presente así como la interpretación ideológica que da al pasado.

La España actual es impensable sin el pasado colonial que ahora denuncian los descendientes de aquellos siervos y esclavos. Pero la memoria no trae a colación ese pasado para sacar los colores a los gobernantes actuales, hijos de los que esclavizaron a los abuelos de quienes hoy protestan, sino que denuncian una injusticia pasada y si lo hacen es porque entienden que de alguna manera sigue vigente. Por eso lo que realmente se opone a la memoria no es tanto el olvido como la injusticia (Mate, 2003: 153-154).

Las dificultades con las que este proceso se encuentra nos dicen algo. ¿Estamos a salvo? Si es tan difícil llevar a cabo el giro epistemológico de la memoria, si es tan problemático hacer políticas de la memoria en su sentido más radical —más cercano a algo como la justicia—, entonces esa dificultad algo nos demuestra: el enemigo anda suelto, la amenaza persiste.

En filosofía la recordación «tiene por objeto rescatar del pasado el derecho a la justicia o, si se prefiere, reconocer en el pasado de los vencidos una injusticia todavía vigente, es decir, leer los proyectos frustrados de los que está sembrada la historia no como costos del progreso sino como injusticias pendientes» (Mate, 2006: 25). Así, la particularidad de la memoria es que abre expedientes que la razón —la ciencia, el derecho— dan por clausurados (Mate, 2003). La memoria no se arruga ante términos como prescripción, amnistía o insolvencia, pues tiene la mirada puesta en la víctima.

Pero la tarea de la memoria no es una cuestión sólo de la filosofía. La construcción de la memoria corresponde a la sociedad civil y ha de ser una tarea plural si no queremos volver a equivocarnos. No es un problema de política partidaria sino de calidad democrática, de cultura democrática y defensa de los derechos humanos básicos. Después de tanto silencio hay que hablar porque, como dijo Elie Wiessel, el silencio nunca ayuda a la víctima, sólo ayuda al victimario. Pero aquí «hablar» quiere decir «hacer». Y cuando los principios de la democracia y los derechos de las víctimas se diluyen en el tiempo hasta caer en el olvido, cuando la historia no es cosa del ser humano sino de los y las supervivientes, entonces todas las personas somos víctimas.

Hannah Arendt dijo en una ocasión, al ser preguntada sobre Auschwitz, que «allí sucedió algo con lo que no podemos reconciliarnos» (Agamben, 2005: 73). Se trata de una expresión aturdidora, pues nos lleva a hacernos aquí y ahora la misma pregunta: ¿podemos reconciliarnos con nuestro pasado? La respuesta ya se asoma después de todo lo que hemos dicho: podremos reconciliarnos con nuestro pasado sólo si construimos un futuro que no sea su continuidad, que rompa con el trágico legado de la opresión. La memoria no salda la deuda, sólo la hace presente para hacer el futuro.

5. Paz y memoria

Se dice que la memoria es necesaria para que las y los muertos y sus familias puedan descansar en paz. Se trata de eso, sí, pero pronto advertimos que ahí hay algo mucho más sutil y profundo.

Nuestras experiencias contribuyen en gran medida a configurar la visión del mundo que tenemos. Aquí debemos parafrasear de nuevo a Benjamin diciendo que sólo el excluido puede imaginar un sistema sin exclusiones. Con esto nos preguntamos si estamos dispuestos a asumir algunas de las premisas que se nos plantean, a saber, que la historiografía se ha construido sistemáticamente desde un punto de vista privilegiado. Mejor dicho: desde *el* punto de vista de los privilegiados (y decirlo en masculino no es casual). Y precisamente por eso hemos podido hablar de «progreso». Lo que a los privilegiados les parecen «costes del progreso», ¿qué les parece a las víctimas de ese proceso, precisamente a esos «costes»? No lo sabemos porque están muertos y muertas. Pero eso, precisamente, constituye ya un conato de respuesta: se trata de una injusticia.

El desafío epistemológico benjaminiano es el siguiente: ¿qué pasaría si aprendiéramos a leer el pasado desde el punto de vista de esas víctimas? La respuesta que el filósofo nos brinda es que si lo hacemos vamos a dignificar esas víctimas y vamos a construir un mundo que deje de ver «necesarios costes del progreso» donde hay injusticias descabelladas. Las víctimas aportan un punto de vista privilegiado que la ciencia es incapaz de percibir.

Estos planteamientos tienen una vigencia aterradora. Hoy en día una noción tan ilustrada como la de emancipación sigue siendo patrimonio exclusivo de sólo una parte de la población mundial. Y esto a costa de una mayoría de población que ve frustradas sus potencialidades humanas.

¿Y la paz?

No podemos negar la evidencia: Walter Benjamin parte de unos planteamientos plenamente violentológicos. Y los ejerce con insistencia. No sólo deja de mostrar interés por

la paz en la historia, sino que parece que su pensamiento apunta a negar cualquier paz porque entiende que toda ella —si la hay o la ha habido— tiene un momento fundador esencialmente violento. Y de la violencia fundadora —con tintes míticos, diríamos— no se puede deducir nada que sea pacífico. Es más: donde nosotros y nosotras vemos paz él ve ruinas y cadáveres que se amontonan. Y hablar de paz —para él— es arrojar al fuego del olvido a los muertos y las muertas, condenándolas a una suerte de segunda muerte —la hermenéutica— y perpetuando el crimen a la vez que lo exculpamos.

Desde nuestros planteamientos de paz hay una crítica ontológica y epistemológica inmediata para hacerle a Walter Benjamin. Dividir la realidad en un binomio víctima-verdugo o vencedor-perdedor es de un reduccionismo de gigantescas dimensiones y, lo que parece más grave, es renunciar a la asunción de la complejidad —y hasta la ambivalencia— tanto de la realidad como de las personas.

Pero además este enfoque parece caer en una tendencia homogeneizadora alarmante. No es verdad que podamos hablar de «las víctimas» de un modo homogéneo porque esto se aleja de la realidad tanto como decir que es lo mismo el asesino o asesina que sus cómplices. En cierto sentido sí que son lo mismo, claro, pero eliminar todos los matices es taparse los ojos ante los pliegues de la realidad, ante la complejidad y espesor de las situaciones. No todas las víctimas mortales causadas por el franquismo fueron fervorosos defensores de la democracia. Ni las víctimas son homogéneas ni sus miradas pueden serlo.

Otro aspecto relevante es la dinámica de la historia que —paradójicamente— parece asumir de forma implícita Benjamin. En su crítica a los grandes relatos y narraciones de la historia, que nos hablan de los héroes y sus grandes logros, que marcan el ritmo y las etapas de la historia apuntando fechas señaladas («descubrimiento» de América, la Revolución francesa...), Benjamin parece caer en una contradicción: partir de la hipótesis que precisamente intenta criticar. Esto es así porque cuando habla de «vencedores y vencidos» los refiere a esos acontecimientos que la historia resalta en sus relatos. Con esto consigue asentar esos «hitos», pues su distinción «vencedores y vencidos», «víctimas y verdugos» parte de ellos. Así, serían las grandes catástrofes, los acontecimientos traumáticos y necesariamente violentos de la historia los que marcarían su desarrollo. Y eso es leer el pasado y su dinámica desde un enfoque eminentemente violentológico.

En nuestra primera hipótesis, pues, parece que la perspectiva actual de los Estudios de Paz es incompatible con la propuesta benjaminiana casi por principio.

Aunque en defensa de Benjamin quizá podemos decir algo. Siguiendo algunos aspectos de la herencia marxista Benjamin divide el mundo en oprimidos y opresores, vencedores y vencidos. Una significación que parece excesiva pero que deja de serlo si la interpretamos en su justa medida. Es una afirmación que habla en un lenguaje más cercano a la poesía y a la alegoría que a la ciencia. Es una renuncia —poética, si se quiere— a la complejidad de la realidad y de los seres humanos. Pero tiene su razón de ser. Benjamin toma la hipérbole y plasma a través de ella una realidad deformada, sí, pero esto obedece a un objetivo: provocar el giro epistemológico. Ver lo que siempre ha estado ahí pero ha permanecido oculto. Y esto ya constituye un primer acercamiento —en cuanto a intenciones, no en cuanto a contenidos— entre la propuesta benjaminiana y el giro epistemológico que los Estudios de Paz proponen a la hora de afrontar la historia.

Este lenguaje de la provocación toma su máxima fuerza cuando el autor afirma en su séptima tesis que «no hay un solo documento de cultura que no lo sea a la vez de barbarie» (Mate, 2006: 130). No nos está diciendo que la cultura sea barbarie —como una primera lectura «ingenua» nos parece indicar. Lo que quiere señalar es que la realidad y su historia —y los hitos culturales con la que las representamos— se han construido a las espaldas de una masa anónima instalada en el sufrimiento. Ejemplo típico: la esplendorosa democracia ateniense tenía más esclavos que ciudadanos —por supuesto no tenía ni una sola ciudadana—; pensemos también en Borowski cuando hablaba de las mentiras de Platón, o en el célebre poema de Bertolt Brecht titulado *Preguntas de un obrero que lee*.

Con esto relativizamos un poco las críticas ontológicas y epistemológicas, aunque no las eliminamos por completo. El enfoque violentológico persiste, y es que al centrarse Benjamin en las víctimas —de la violencia— y convertirlas en el sujeto epistemológico de la historia, esa violencia es la que caracteriza, por definición, su epistemología.

Aunque no todos los vencidos y vencidas son perdedores y perdedoras en sentido benjaminiano: lo que les distingue es una manera de ver la historia; los primeros son historicistas, es decir, buscan su identidad y legitimación a sus hechos en una esencia, en un origen, en una manera de ser que puede cometer atropellos, sí, pero que al final se disculpan en nombre de un bien superior —llámese patria, progreso, libertad...—; los segundos, que han experimentado la inhumanidad de esa manera de ser, buscan la libertad en la ruptura de la continuidad. De ahí que el historicismo, empeñado a primera vista en actualizar todo el pasado, siempre se olvida de estos testigos porque lo cuestionan radicalmente. De modo que Benjamin invierte de forma hábil el razonamiento: no es que las víctimas vean la historia de otro modo sino que, precisamente, por verla de otro modo, se convierten en víctimas.

Esto que a primera vista parece un burdo razonamiento, o una suerte de maniobra de birlibirloque, es el núcleo del desafío benjaminiano. El giro epistemológico que se propone pasa por aceptar esto y asumirlo.

Los Estudios de paz, por otro lado, no se proponen —sólo— desvelar nuevas injusticias y violencias instaladas en la actualidad y en el pasado. Entre otras cosas por la simple razón de que la historiografía —mucho más polemóloga y violentóloga que irénica— ya se encarga de ello. Estos estudios pretenden aportar algo nuevo: desvelar las paces que existen y que han existido siempre. Hacerlas visibles. Este sería uno de los retos y de las encomiendas que asumen. Para ello es necesario también un giro epistemológico y ontológico. El lastre del enfoque violentológico es pesado y esta tarea nada a contracorriente (Muñoz, 2001). En este sentido —ya lo hemos apuntado más arriba— los Estudios de Paz y la memoria benjaminiana son harto incompatibles, pues cuando una quiere iluminar las paces ocultas, la otra quiere hacer lo propio con las violencias.

Una cosa es negar la percepción particular que las víctimas de violencias puedan tener —cosa que los Estudios de paz jamás habrán de hacer— y otra bien distinta es situarla como eje de nuestra construcción del pasado y del futuro. En la onto-epistemología asumida por los Estudios de paz —conflictividad inherente al ser humano, multiplicidad de necesidades humanas, complejidad— quizá se asume aquello tan criticado por Benjamin: la ontología del presente. Bien es verdad que los enfoques irénicos rescatan presencias escondidas —por nuestra miopía epistemológica— como la tradición islámica

en España después de la expulsión, o como momentos de paz en contextos tan imprevisibles como las guerras. En este sentido los Estudios de paz —como la memoria— son también la respuesta a un fracaso del conocimiento. Pero persiste en ellos una ontología del presente. El pasado está muerto y quieto. Ciertamente lo vemos desde nuevos ángulos y esto nos permite conocer más sobre él. Pero en cualquier caso el pasado *está ahí*, inmóvil, sin ninguna presencia más que la de las salas y almacenes de museo, hablando en sentido figurado. Se echa en falta esta dimensión temporal en sentido radical que la ciencia, como es natural, no puede asumir. Y éste es un punto de radical desencuentro, pues Benjamin propone algo que choca con los cimientos de nuestra ciencia moderna.

Nociones como la «paz imperfecta» y memoria —en el sentido que le hemos dado hasta ahora— se abrazan pero se miran con recelo. Se abrazan porque una herramienta teórica que nos permite reconocer e interrelacionar las regulaciones pacíficas —las paces, en definitiva— que existen en los conflictos (Muñoz, 2001) trabaja por las injusticias. ¿En qué sentido? En el sentido que reconoce los conflictos por el pasado y su interpretación —al fin y al cabo son conflictos, aunque se parta de una ontología del presente— en los que se gesta el problema de la memoria. Mientras existan conflictos por el pasado, su vigencia y la legitimación del presente, enfoques teóricos como los de la «paz imperfecta» los reconocerán a ellos y a las mediaciones pertinentes. Así, corregimos: la «paz imperfecta» trabaja por la justicia en el sentido de que *hace justicia*.

Pero «paz imperfecta» y memoria también se miran con recelo. Esto es así porque la «paz imperfecta» implica un giro epistemológico que asume dialécticas abiertas, con lo que toda tendencia a polarizar o dicotomizar la realidad queda automáticamente desactivada. Y la memoria, o se entiende como un proceso abierto y de construcción plural en el que participen los supuestos vencidos y vencidas pero también los supuestos vencedores y vencedoras, o jamás podrá ser compatible con la mirada que implica la «paz imperfecta».

La memoria es una forma de ver la realidad que privilegia el punto de vista del sujeto del sufrimiento y que ve en la denuncia de las injusticias pasadas —pero vigentes— el embrión de la emancipación de la especie humana. Los Estudios para la paz son, si cabe, más radicales y rupturistas que la propuesta epistemológica de Benjamin. Ambas visiones son conflictivas de por sí, pero también tienen sus puntos de coincidencia. Y es que el lugar de la memoria por excelencia son las fosas. Éstas se convierten en espacio de mediación sobre la gestión de los conflictos por el pasado y, a su vez, en un lugar de convergencia física y simbólica. Y es que deconstruir la memoria hegemónica trae consigo la raíz de la reconciliación (Fernández, 2006).

Ahora bien, la advertencia benjaminiana tampoco puede ser obviada: está en juego algo tan preciado como la justicia y la democracia. Lo hemos dicho antes y lo repetiremos ahora. Que las demandas de la memoria sean tan mal recibidas por parte de muchos sectores de la sociedad es revelador de una realidad peligrosa. Memoria y democracia son vasos comunicantes. Que en nombre de la democracia y el consenso se recorte una determinada ley de la memoria, y demos esto por bueno —en nombre de la democracia misma— es peligroso. En el parlamento debería haber sillas vacías para que estuvieran sentadas las personas que faltan. Sólo con su voto habría verdadera democracia. Ahí culmina el desafío amenazante y radical de Walter Benjamin: aceptar que esto es tan imposible como cierto. A no ser que nos guste un mundo que no sea de seres humanos sino de supervivientes.

6. Epílogo

Cuando Simon Srebnik decía «sí, éste es el lugar» señalaba aquel verde prado a la salida de un bosque erigía un monumento a la memoria y convertía aquella verde hierba en un lugar de la memoria. Cuando Claude Lanzmann plasmaba ese momento en su film erigía un monumento a la memoria y convertía las filmotecas y los hogares en lugares de la memoria. Cuando alguien cita a Srebnik a través de Lanzmann y lo plasma en un trabajo académico está erigiendo un monumento a la memoria y convierte ese espacio, también, en un lugar de la memoria. Quizá se trate de eso: ocupar todos los ámbitos de la realidad y, en este sentido, conseguir transformarla.

Porque sí, éste también es el lugar de la memoria.

7. Bibliografía

- Agambem, Giorgio (2005): *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia, Pre-Textos.
- Borowski, Tadeusz (2004): *Nuestro hogar es Auschwitz*. Barcelona, Alba.
- Egidio León, Ángeles (2006): «La historia y la gestión de la memoria. apuntes para un balance» en *Hispania Nova*, 6, 253-274.
- Erice, Francisco (2006): «Combates por el pasado y apologías de la memoria, a propósito de la represión franquista» en *Hispania Nova*, 6, 340-365.
- Fernández de Mata, Ignacio (2006): «La memoria y la escucha, la ruptura del mundo y el conflicto de memorias» en *Hispania Nova*, 6, 689-710.
- Lanzmann, Claude (2003): *Shoah*. Madrid, Arena Libros.
- Mate, Reyes (2006): *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «Sobre el concepto de historia»*. Madrid, Trotta.
- — (2003): *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid, Trotta.
- — (2003): «¿Recordar para mejor olvidar?» en *El País*, 27-9-2003.
- — (2002): «Políticas de la memoria» en *El País*, 12-11-2002.
- — (1991): *La razón de los vencidos*. Barcelona, Anthropos.
- Muñoz, Francisco A. (ed.) (2001): *La paz imperfecta*. Granada, Universidad de Granada.
- Ortiz Heras, Manuel (2006): «Memoria social de la Guerra Civil: la memoria de los vencidos, la memoria de la frustración» en *Historia Actual Online*, 10, 179-198.
- Peinado Cano, Arturo (2006): «El movimiento social por la recuperación de la memoria: entre el pasado y el futuro» en *Hispania Nova*, 6, 722-740.
- Rodrigo, Javier (2006): «La Guerra Civil: “memoria”, “olvido”, “recuperación” e instrumentación» en *Hispania Nova*, 6, 385-409.
- Ruiz-Vargas, José María (2006): «Trauma y memoria de la Guerra Civil y de la dictadura franquista» en *Hispania Nova*, 6, 299-336.

Arnau Matas Morell: Miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinar “Política, Treball i Sostenibilitat”, Universitat de les Illes Balears; investigador becario del programa FPU del Ministerio de Educación y está desarrollando su tesis doctoral sobre los movimientos sociales. Es licenciado en Filosofía por la Universitat de les Illes Balears y realizó el Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo en la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana. Además, participa activamente en diversos colectivos vinculados a la noviolencia y la recuperación de la memoria histórica. Correo electrónico: arnau.matas@gmail.com



Trabajos de investigación

La historia para la convivencia, desde la dominación historiográfica hacia la narración-puente, el caso de Palestina/Israel.

History for coexistence, from historiographic domination to bridge-narration, the case of Palestine/Israel.

Pietro Morocutti

Resumen.

En este resumen nos proponemos resaltar los aspectos más fundamentales e interesantes del trabajo de investigación, que representan la base para la línea de investigación que vamos a seguir en futuro. En particular vamos a describir algunas ideas claves que hemos utilizado como brújula intelectual y científica a lo largo del trabajo: la transformación de la historia desde instrumento de dominación y jerarquización del dolor hacia una herramienta para la convivencia, apoyándonos en particular en el concepto de “narración-puente” creado por los historiadores Jamil Hillal y Ilan Pappé.

Palabras claves: Historia; Sionismo; academia israelí; Palestina.

Abstract.

In this summary we propose to underline the most fundamental and interesting aspects of our research, which represents also the base for our future work. Precisely we are going to describe some core ideas we have been using as intellectual and scientific compass in our project: the transformation of history from a tool of domination to a instrument of coexistence, making particular reference in the concept of “bridge-narration” forged by the historians Jamil Hillal and Ilan Pappé.

Keywords: History; Zionism; Israeli academics; Palestine.

1. Introducción.

Este texto representa una presentación del trabajo de investigación intitulado “La historia para la convivencia, desde la dominación historiográfica hacia la narración-puente: el caso de Palestina/Israel”, presentado en el marco del programa de doctorado *Paz, Conflictos y Democracia* del Instituto de la Paz y los conflictos de la Universidad de Granada.

Más que un verdadero resumen este artículo representa de hecho una exposición de algunas ideas principales que representan no solo la base del trabajo, sino también las líneas-guía del proyecto de investigación que estamos todavía llevando adelante en el mismo Instituto de la Paz Y los Conflictos de la UGR.

2. Metodología.

Creemos fundamental salir de un tipo de planteamiento agonista y agresivo de la función de la historia, que representa hoy en día una de las armas más agudas y penetrante en las manos de quien obtiene beneficios de tipo político, económico y social de una situación de guerra permanente, que cobra cada día su tributo de sangre, horror y desesperación en Palestina.

Nos proponemos como horizonte intelectual los que Jamil Hillal y Ilan Pappé han definido como narración-puente: “el consciente esfuerzo historiográfico por parte de historiadores provenientes de sociedades desgarradas por prolongados conflictos internos y externos para ir más allá de narraciones en guerra una con la otra. Una empresa historiográfica que es parte integrante de un más general intento de reconciliación.”¹

Por utópica que pueda parecer, esta nos parece una herramienta muy potente y que lleva consigo misma un fuerte potencial innovador y subversivo del actual estatus quo, y la vamos a tomar como brújula fundamental en el pequeño camino que representa este texto.

Para parar este conflicto entre posturas historiográficas comunitarias irreconciliables es necesario restablecer un mínimo equilibrio entre las narraciones de las partes y desde este punto de equilibrio intentar empezar una reflexión que se incline hacia la comprensión más profunda del sufrimiento y de las razones del *otro*.

Los últimos estudios sobre el conflicto de 1948, que representan la base historiográfica de este trabajo, ponen de manera manifiesta, más que nunca, los problemas fundamentales que están en la mesa, en particular la responsabilidad directa de los dirigentes sionistas y de las fuerzas militares bajo sus órdenes en la expulsión de 750 mil residentes árabes de Palestina y en la destrucción de alrededor de 400 pueblos, aldeas y áreas urbanas. Una cuestión de tanta importancia y gravedad necesita algún tipo de solución, o por lo menos elaboración, mientras que hasta ahora los esfuerzos mayores han sido dedicados a esconderla u olvidarla.

Es, de hecho, muy probable que después de estos últimos “descubrimientos” la solución al conflicto aparezca más lejana que nunca. Yo creo, al revés, que este ha sido un paso fundamental en dirección de la recomposición del conflicto, y por lo menos ha demostrado definitivamente que la tentativa de esconder a la vista del mundo la tragedia de los árabes de Palestina ha fracasado.

1. Hillal, Jamil y Pappé, Ilan (2004) *Parlare con il nemico*. Torino, Bollati Boringhieri.

3. Análisis de las fuentes.

Junto al trabajo histórico de Ilan Pappé, las fuentes utilizadas han sido los estudios nacidos de la investigación historiográfica de parte israelí, con el objetivo de verificar las continuidades y las variaciones en el desarrollo de la narración nacional a lo largo de los 60 años desde el establecimiento del estado de Israel.

Por supuesto se ha dedicado mayor atención a los autores que, desde los años '70, se han destacado por su actitud crítica frente a la narración predominante y mayoritaria, como ejemplos de investigación y producción cultural comprometida hacia un cambio de perspectiva.

En particular hemos dedicado nuestra atención a algunos autores y militantes de la izquierda antisionista israelí cercanos al movimiento político *matzpen*, brújula en hebreo moderno; a la corriente de los *nuevos historiadores*, que fueron los primeros investigadores con un importante peso académico en la sociedad israelí a poner en cuestión algunos de los mitos fundacionales del sionismo al respecto del conflicto del 1948. El análisis de esta corriente historiográfica no será de carácter exhaustivo ni recopilatorio, el objeto de interés principal será el impacto causado por estos nuevos planteamientos en la sociedad, en la academia y en el discurso político israelí, sin descartar una crítica a los límites que estos estudios han demostrado a la hora de asumir completamente las consecuencias del sufrimiento de los árabes de Palestina.

La bibliografía más reciente comprende textos de algunos autores contemporáneos muy críticos hacia la situación actual en Israel/Palestina: vamos a trabajar con las críticas frente a la instrumentalización del antisemitismo y del holocausto presentes en los textos de Norman Finkelstein, que nos llevara a la reflexión sobre la manipulación de la historia a fines políticos y la importancia y la eficacia de la jerarquización del dolor y del "estatus" de víctima en la construcción de una narración comunitaria excluyente.

Se citaran numerosos artículos y textos de autores y militantes estadounidenses y israelí que rechazan las políticas y ideologías actualmente dominantes en el campo sionista, con el doble objetivo de ofrecer un panorama de las posturas críticas y de sacar de análisis muy varios unas herramientas útiles a la construcción de una nueva orientación hacia el problema de la convivencia en Israel/Palestina.

Con el mismo objetivo hemos utilizado las reflexiones sobre la identidad judía, su percepción y sus posibilidades de evolución presentes en los trabajos de algunos destacados pensadores de la actualidad, como Michel Warchawski, Alain Badiou y Edgar Morin.

Sin tener la pretensión de abordar también la evolución de la postura palestina y árabe frente a los problemas planteados, aparecen en bibliografía algunos artículos relativos a la construcción de la narración y de la identidad nacional en el campo palestino, en particular del historiador Jamil Hillal, además de algunos textos de reconocidos historiadores a nivel internacional que se han dedicado a los mecanismos de construcción y modificación de la identidad nacional.

La importancia y la eficacia de los nuevos tipos de planteamientos que vamos a analizar no se puede medir en manera concreta en este momento, pero estamos convencidos que representarán un parte importante en el esfuerzo de crear un nuevo paradigma, casi un giro epistemológico, que permita a todas las partes interesadas de reconocer y respetar el sufrimiento del otro, sin que este reconocimiento sea percibido como una

disminución de importancia de la propia experiencia personal, familiar, comunitaria o, con el máximo cuidado en el uso de este término, nacional.

Al mismo tiempo somos conscientes que un análisis de carácter histórico no tiene en sí mismo el poder transcendental de modificar de manera impactante la realidad sociopolítica actual; de hecho en este texto no se utilizará el término *Historia* con mayúscula, en cuanto no compartimos la idea que la historia representa en sí misma la solución o la causa de cualquier problema, ni tampoco es el juez supremo de los acontecimientos de la humanidad.

Verificaremos como los intentos de esconder algunas partes de la historia de un territorio geográfico o de un grupo humano como polvo bajo de una alfombra resultan muchas veces inútiles, y otras veces causas de tragedias y horrores difíciles de comprender de otra manera.

En el ensayo hemos intentado clarificar las viejas y nuevas posturas al respeto del conflicto del 1948, y investigamos sobre las herramientas conceptuales y prácticas que el conjunto de las ultimas reflexiones sobre el tema han aportado al debate, intentando estimular una más profunda comprensión de las raíces del conflicto, con particular atención a los olvidados y excluidos de todas las partes en causa.

4. La historia como herramienta de convivencia.

La importancia de una correcta atribución de las responsabilidades históricas de las partes en causa no sale de una voluntad acusatoria o del deseo de encontrar *culpables*, sino de la convicción que existen instrumentos y prácticas que puedan llegar a una justicia restaurativa, que tenga como objetivo resolver los problemas de las comunidades humanas implicadas en el conflicto², y no punitiva, para evitar generar mas odio y sedimentar de manera definitiva la confrontación entre árabes y judíos, que, hasta el nacimiento del colonialismo europeo moderno y del sionismo, representaban un modelo de convivencia eficaz entre comunidades con rasgos culturales y religiosos diferentes.

Intentar rescatar los valores de que han permitido por muchos siglos este tipo de relación entre las dos comunidades significa luchar activamente contra la discriminación, la intolerancia y la prepotencia que parecen dominar el debate, y este esfuerzo representa para nosotros el reto fundamental que justifica la existencia de la academia como entidad socialmente activa y comprometida.

La alternativa es resignarse a la degeneración definitiva del estado de Israel en un “bunker atómico sionista”, que base su justificación en el simple predominio tecnológico-militar y en el incondicional apoyo del gobierno estadounidense.

Nuestra reflexión ha salido de la idea que la historia, como trabajo intelectual, pueda resultar un factor útil a restablecer un cierto de tipo de equilibrio en un conflicto caracterizado por un desequilibrio abismal en las relaciones entre las partes en causa.

La necesidad de equilibrar este tipo de situación, surge de dos motivaciones: la primera de carácter “moral”, o sea la obligación por parte de quien se enfrenta al trabajo de historiador de manera comprometida a rescatar las narraciones de los oprimidos y de los olvidados, negando la función de la academia como aliada oficial de los poderes dominantes; la segunda es que desde una situación tan polarizada, que ve una entera

2. Zehr, Howard (1990)
*Changing lenses, a new focus
for crime and justice*. Ontario,
Herald press.

comunidad sufriendo y viéndose al mismo tiempo negado el derecho a expresar y denunciar este sufrimiento, no hay ninguna posibilidad de elaborar los traumas colectivos que la comunidad misma padece, único camino para poder modificar el conflicto hacia confrontación menos sangrienta y existencial.

Para restablecer este equilibrio hay que reconocer de manera clara que los árabes de Palestina representan la población autóctona del territorio entre el Mediterráneo y el río Jordán, y que se enfrentan desde más de un siglo a prácticas de tipo colonial por parte de las varias organizaciones e instituciones que han representado y representan el movimiento sionista. La hostilidad de la comunidad árabe hacia la empresa sionista es, de esta manera, más comprensible y analizable: “el pueblo nativo de Palestina, como los pueblos nativos de cualquier otro país del mundo árabe, de Asia, África, América y Europa, se ha negado a compartir su tierra con la comunidad de colonos³”.

Otro paso que nos parece imprescindible para acercarse a este equilibrio es el absoluto rechazo hacia cualquier tipo de planteamiento que postule una superioridad étnica o moral un grupo humano en relación con los otros.

Rechazar el paradigma de peculiaridad étnica o moral significa también salir del concepto de *unicidad* de la historia judía, que consideramos una comunidad caracterizada por una historia particular y numerosos momentos de sufrimiento más o menos extremos, pero comparable a la historia de muchos otros grupos humanos. Esto no significa de ninguna manera banalizar la gravedad del antisemitismo en la historia de la sociedad europea, ni tanto menos poner en cuestión el horror y la atrocidad de la punta más extrema de este fenómeno: la *solución final* adoptada por el régimen nazi durante la II Guerra Mundial. Significa más bien considerar que estamos “entre los que no pueden aceptar que la única singularidad del destino hebraico alimente una cerrazón particularista respecto a las otras experiencias atroces, a las otras injusticias, a los otros horrores de la Historia. La conciencia de Auschwitz no me hace pensar que este error trascienda la Historia⁴”.

Aceptar esta precondition es fundamental para poder entender el planteamiento del texto y para llegar a una nueva perspectiva sobre la situación histórica y actual, fundamental para salir del callejón sin salida al cual nos enfrentamos.

El rechazo hacia el concepto de superioridad o unicidad judía representa el eje fundamental de la postura del texto; en consecuencia en el texto no han tenido cabida términos como *tierra prometida*, *pueblo elegido*, etc., que representan la base y la justificación teórica fundamental de algunas normas de carácter racista, todavía vigentes en la actualidad en el estado de Israel.

5. La situación hoy en día.

Bajo esta perspectiva no puede sino resultar evidente la insostenibilidad práctica y moral de algunas de las leyes que representan la base de la empresa sionista. Para mí, como sostiene Arie Bober: “De-sionización significa la abolición de la exclusividad judía (por ejemplo con lo que tiene que ver con la Ley del Retorno), gracias a la cual un judío de Brooklyn tiene más derechos civiles y políticos en Israel que un árabe palestino que ha nacido allí (bien sea un refugiado o un ciudadano israelí). A nuestro juicio, el hecho de que el judío de Brooklyn sienta un lazo emocional con la Tierra Santa no le da derecho

3. Pappe, Ilan (2006) *The ethnic cleansing of Palestine*. Oxford, Oneworld, p.33.

4. Morin, Edgard (2007) *Il mondo moderno e la questione ebraica*. Milano, Cortina, p. 140-141.

a tener ningún derecho político en el país, mientras un árabe de Palestina tiene derecho a todos derechos políticos y civiles⁵”.

La imposibilidad de aceptar la ley del Retorno como práctica aceptable viene también de una reflexión de carácter pragmático: si aceptamos que un lazo emocional y espiritual pueda garantizar el derecho de asentamiento en otro país para un grupo humano que reivindique este tipo de necesidad tendremos que otorgarlo, por lo menos de manera teórica, a cualquier otro grupo que, por propio interés o necesidad, vea como deseable la vuelta a una supuesta *tierra prometida*. No hace falta una capacidad de análisis geopolítico muy profunda para entender que esto conllevaría a un estado de guerra global, permanente y perpetua.

Hay dos soluciones a este dilema: una es aceptar la unicidad y incomparabilidad de la historia judía, así justificando el estado de excepción legal presente en Israel, que pone como único criterio para la ciudadanía el origen étnico de la persona; el otro es exigir a Israel los mismos *standards* casi universalmente aceptados: o sea de ser un estado para los residentes en su territorio y para los que han nacido allí, y sus familias.

Hoy en día es políticamente incorrecto y extremadamente minoritario defender la segunda posición, pero es la única que pueda garantizar una pequeña esperanza de convivencia y respeto recíproco entre los grupos humanos que hoy en día comparten el espacio geográfico entre el Mediterráneo y el río Jordán.

Veinte años de desastrosos intentos de solución del problema, basados en el principio de separación, que han tenido como objetivo la creación de una entidad para-estatal palestina sometida a las necesidades de *seguridad* y de control demográfico del estado de Israel, han demostrado que los principios teóricos del sionismo ya no se pueden sostener, no obstante el preponderante poder económico, militar y mediático que las élites sionistas⁶ todavía detienen.

En los últimos años asistimos a un cambio en la política israelí hacia los palestinos: verificada la imposibilidad de llegar a una separación concertada o más bien impuesta, ahora el eje principal de acción del estado de Israel es la “separación unilateral”, o sea la creación de infraestructuras que separen físicamente y económicamente una parte de la Cisjordania y la franja de Gaza del territorio israelí. Esta política de amputación de una parte del territorio que el estado de Israel esta obligado a administrar como potencia ocupante es la última, desesperada, tentativa de garantizar al estado de Israel una mayoría de población de origen judía. Este tipo de política parte de la pretensión que las barreras puedan crear hechos consumados en el territorio que impidan cualquier otro tipo de solución.

Por supuesto el planteamiento de este texto va en dirección totalmente contraria: ningún tipo de política militar o de seguridad puede borrar las responsabilidades históricas de los agentes implicados en la cuestión, incluyendo, por supuesto, las clases dirigentes árabes y palestinas.

6. Conclusión.

Creemos que algunas propuestas que hemos analizado en el ensayo tienen el potencial para ofrecer una análisis histórico comprometido con una solución justa y practicable

5. Bober, Arie (1972) *The other Israel*, encontrado en www.matzpen.org

6. Por elites sionistas entendemos el complejo de instituciones políticas y militares israelíes, las lobbys y los grupos intelectuales filisionistas, particularmente activos en EEUU, la mayoría de los grandes grupos de medios de comunicación de masa occidentales y el aparato industrial-militar que sostiene efectivamente el predominio militar israelí en el teatro mediorienta.

al conflicto, y al mismo tiempo ofrecen la posibilidad de salir de un enfrentamiento entre narraciones nacionales en guerra una contra la otra.

Por ejemplo utilizar la categoría cognitiva de *limpieza étnica* propuesta por Ilan Pappé para describir los acontecimientos de 1948 representa la posibilidad de tener una perspectiva mas clara sobre los hechos históricos y sus consecuencias sobre la actualidad; al mismo tiempo permite adelantar y dejar atrás la confrontación entre la retorica sionista de la *guerra de independencia* y la visión sacralizada de la *Nakba* por parte de los palestinos, obligados por las circunstancias actuales a defenderse obstinadamente atrás de este tótem colectivo.

Los planteamientos y ideas que hemos intentado proponer a lo largo del texto pueden representar una guía para poder intervenir, desde la academia, en un conflicto donde las narraciones y autopercepciones han asumido un papel central en el desarrollo de las relaciones conflictivas entre las comunidades; al mismo tiempo representa la posibilidad misma de poder enfrentarse a aparatos ideológicos de propaganda muy extensos y organizados, que toleran difícilmente el disenso, el pensamiento critico y el planteamiento de ideas radicalmente alternativas, llegando a crear lo que Shaid Alam ha definido “The new theology of power⁷”, o sea el proceso a través del cual las grandes potencias mundiales han suprimido la legitima resistencia de grupos humanos oprimidos utilizando categorías cognitivas como la de *terrorismo*, mientras que los aparatos oficiales de propaganda transforman cualquiera se oponga a su visión y sus proyectos con la misma acusación, o sea de apoyar al terrorismo.

El mismo autor exprime la preocupación que si estos esfuerzos censorios no serán eficazmente contrarrestados “pronto seremos testimonios del estrechamiento, o peor, el cierre, de cualquier tipo de discurso sobre historia, política exterior, derechos, justicia, resistencia, violencia, poder, opresión, imperialismo y terrorismo. Seremos libres solamente de gritar eslogan. Abajo el terrorismo! Abajo nuestros enemigos!⁸”

Norman Finkelstein identifica este proceso de estrechamiento de las posibilidades de crítica como un proceso ideológico-mental: “Un día es la unicidad y universalidad del absolutismo teológico; el día siguiente es la unicidad y la universalidad del Marxismo-Leninismo; ahora es la unicidad y la universalidad del Holocausto. La constante es la actitud mental totalitaria, y la estigmatización del disenso como enfermedad que hay que eliminar del estado.⁹”

Reivindicar el derecho al disenso y a la critica sin ningún tabú es la manera que hemos identificado para salir de las visiones y narraciones oficiales del conflicto, que representan los obstáculos principales frente a la recomposición del odio generado entre las comunidades, y a una real posibilidad de convivencia.

7. “La nueva teología del poder”, Cockburn, Alexander y St. Clair, Jeffrey (2003) *The Politics of antisemitism*. Oakland, Counterpunch/AK press, p.76.

8. Cockburn, Alexander y St. Clair, Jeffrey (2003) *The Politics of antisemitism*. Oakland, Counterpunch/AK press, p.76.

9. Finkelstein, Norman (2005) *Beyond Chutzpah*. London, Verso, p. 49.

Bibliografía.

- Bober, Arie (1972) *The other Israel*, encontrado en www.matzpen.org
- Cockburn, Alexander y St. Clair, Jeffrey (2003) *The Politics of antisemitism*. Oakland, Counterpunch/AK press.
- Finkelstein, Norman (2005) *Beyond Chutzpah*. London, Verso.
- Hillal, Jamil y Pappé, Ilan (2004) *Parlare con il nemico*. Torino, Bollati Boringhieri.
- Morin, Edgar (2007) *Il mondo moderno e la questione ebraica*. Milano, Cortina.
- Pappé, Ilan (2006) *The ethnic cleansing of Palestine*. Oxford, Oneworld.
- Zehr, Howard (1990) *Changing lenses, a new focus for crime and justice*. Ontario, Herald press.

Pietro Morocutti: El autor se ha licenciado en julio 2006 en la Universidad de Bolonia, Italia, obteniendo el título de “dottore” en Historia contemporánea. Ha colaborado con la fundación cultural “Fondazione Cassa di Risparmio di Imola”, asumiendo tareas de búsqueda de información, asesoramiento y redacción de textos. Actualmente es miembro del Instituto de la paz y los conflictos de la UGR, y se encuentra actualmente en la fase de redacción de la tesis doctoral en el marco del programa de doctorado “Paz, conflictos y democracia” del mismo Instituto.

Estudio de la Estructura Reticular de la Barriada de Las Palmeras, Córdoba, para la Planificación Participada de Propuestas de Convivencias Pacíficas

Network Analysis for Participatory Peace Building in Las Palmeras Neighborhood, Córdoba

Esteban A. Ramos Muslera

Resumen

El estudio participado de redes (institucionales y de base) en la barriada de Las Palmeras (Córdoba), en el que se da cuenta del dinámico entramado relacional-reticular existente, constituye una herramienta básica para la Planificación Participada de Propuestas de Convivencias Pacíficas y Estrategias para el Desarrollo Local Integral de la comunidad. Además de arrojar luz sobre las diferentes redes presentes, sus relaciones, la fuerza de éstas, su jerarquía, los actores puente y el impacto de éstos en la situación convivencial imperante en la barriada, la perspectiva participativa desde la que se ha desarrollado la investigación ha facilitado la implicación de la ciudadanía en todo el proceso de reflexión, favoreciendo la asunción de las responsabilidades sociales necesarias por parte de los vecinos para la implementación de las propuestas generadoras de Convivencias Pacíficas, a través de la creación de unas estructuras de participación, reflexión y consenso, capaces de abordar autónomamente las situaciones de confrontación resultantes del conflicto.

La estrategia de intervención partía de la construcción-reflexión comunitaria sobre las redes y relaciones, abordando las problemáticas sociales comunitarias e iniciando la búsqueda, desarrollo e implementación de las propuestas consensuadas capaces de generar más y mejores convivencias pacíficas.

Palabras clave: Capacidad Reflexiva: Conflicto: Redes y Relaciones: Construcción Participada de Paz: Violencia.

Abstract

The participatory study of networks (institutional and base groups) in Las Palmeras (Córdoba) outlines the neighbourhood's current dynamic relational-reticular framework and constitutes a basic tool for the Participative Planning of Proposals for Peaceful Coexistence and for Building Strategies for a Comprehensive Development of the Local Community. Besides shedding light on the different active networks, their relations and their strength, the existing hierarchies, the elements and actors that function as bridges, and the impact of these in the situations prevailing in the community, the participatory perspective from which this research project has been developed has allowed a greater implication of the citizenry in the whole process of reflection, facilitating the assumption of social responsibilities by the neighbours, for the implementation of proposals for

Peaceful Coexistence, through the creation of mechanisms and structures for participation, reflection and consensus that will be able to independently and effectively tackle the clashing situations resulting from conflicts.

The intervention strategy started from a community construction-reflection focused on the networks and relations, approaching the community's social problems and initiating the search, development and implementation of the agreed proposals able to generate more and better peaceful coexistences.

Key words: Reflective capacity: Conflict: Networks and Relations: Participatory Peace Building: Violence.

Presentación de la Investigación, finalidad e hipótesis

El presente artículo tiene su base en el proyecto iniciado en abril de 2007 a partir de la constitución del equipo de intervención sociocomunitaria que la Empresa Pública del Suelo de Andalucía de Córdoba destinó a la barriada de Las Palmeras, con la intención de conocer de primera mano cuál era el estado de deterioro de las infraestructuras físicas y “sociales” del barrio, estableciendo una serie de objetivos operativos, de los que destacan los siguientes: A) la mejora de la gestión administrativa de la barriada, B) la mejora de los canales de información entre la Administración y el inquilino, C) el establecimiento de un padrón fidedigno de inquilinos, D) el conocimiento de las necesidades y demandas de los inquilinos respecto de las viviendas y el entorno barrial.

La situación de confrontación latente existente entre las diferentes etnias y linajes familiares habitantes de la barriada unido a la situación de exclusión y marginalidad¹ social del barrio en su conjunto respecto del desarrollo de la ciudad de Córdoba y las graves problemáticas y carencias sociales asociadas (desestructuración familiar, absentismo escolar, precariedad laboral, venta y consumo de droga, prostitución, agresiones, violencia de género, abandono de responsabilidades cívicas y convivenciales, pillaje, etc.) condujo a la puesta en marcha de una Investigación Social Participativa, cuya finalidad principal era la de construir más y mejores espacios de convivencias pacíficas a través de la consolidación de nuevas estructuras reticulares y la aplicación del método reflexivo-reversivo participativo.

¹ Nacida en Febrero de 1963 tras la creación de una nueva entidad urbana denominada Unidades Vecinales de Absorción (U.V.A) a raíz de las graves inundaciones ocurridas en Córdoba. Se encuentra situada en el extremo occidental de la ciudad y se compone de 5 grandes patios rodeados de bloques de Viviendas de Protección Oficial. Con una población total de 2623 habitantes, según el padrón municipal del año 2002, y una estructura demográfica piramidal (joven), no ha experimentado los profundos cambios sociodemográficos acontecidos durante las últimas décadas en la mayoría de poblaciones españolas, tal y como se puede comprobar tras el análisis de datos como los siguientes: A) El porcentaje de habitantes sin ningún tipo de estudios finalizados es para la población del barrio de Las Palmeras del 85,7%, siendo la media de la ciudad de Córdoba de tan sólo el 16,1%. B) Solamente el 14,3% de los habitantes de la barriada ha finalizado algún tipo de estudios, frente a casi un 85% en el municipio de Córdoba. C) El porcentaje de población ocupada en Las palmeras es un 27% menor que en el resto del municipio, siendo cerca de un 10% mayor su población activa. D) Los niveles de renta son para un 76,2% de sus habitantes inferiores a 600 € corrientes por mes, frente a un porcentaje del 16,4% en el resto del municipio de Córdoba.

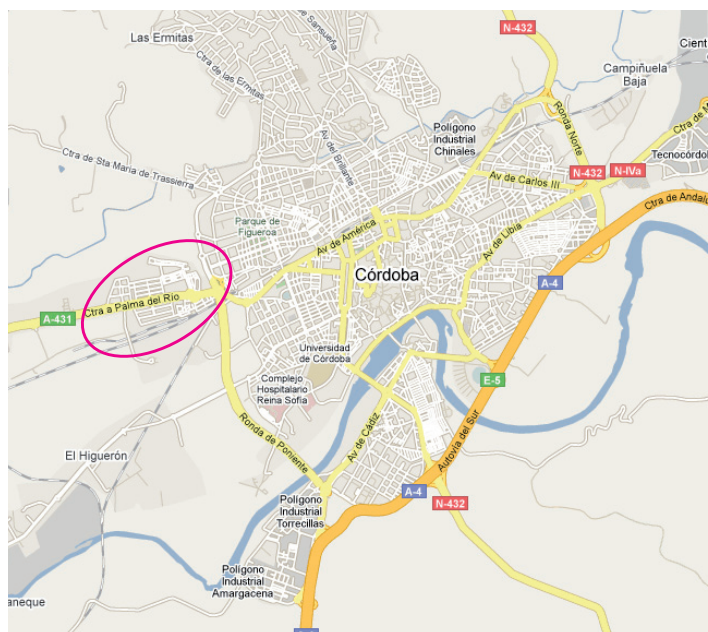


Gráfico I: Mapa de situación de la barriada de Las Palmeras, Córdoba

El objeto-sujeto de estudio de dicha investigación se correspondía con los habitantes de Las Palmeras en su proceso de construcción de realidades sociales, mediante el análisis de la estructura reticular que éstos conforman en su praxis cotidiana y su influencia en la cohesión de la comunidad y en la posibilidad de construir nuevas convivencias pacíficas. En otras palabras, los objetos-sujetos de estudio eran los vecinos de Las Palmeras en su práctica reflexiva de producción y transformación del entorno, y los acoplamientos con otras realidades y sus efectos (construcción de redes sociales), para la planificación participada de estrategias generadoras de más y mejores convivencias pacíficas.

Como hipótesis de investigación, se definieron las siguientes:

- La estructura reticular existente entre los actores presentes en Las Palmeras es capaz de determinar respuestas a los procesos de conflicto, por lo que la creación de nuevas redes y conjuntos de acción más amplios e integradores será capaz de producir más y mejores convivencias pacíficas, a través de la planificación participada de alternativas consensuadas.
- A través del método reflexivo-reversivo participativo y la implementación de diversas herramientas de regulación del conflicto, como la mediación o la negociación, es posible remplazar las respuestas violentas al proceso de conflicto por otras generadoras de convivencias pacíficas.

Dichos postulados se materializan en Las Palmeras a través de la consolidación de un Gran Conjunto de Acción Ciudadanista, como estructura reticular capaz de influir y determinar respuestas en el proceso de conflicto; y mediante la creación e implementación participada de normativas convivenciales producto de la reflexión y el debate comunitarios, capaces de transformar respuestas violentas en pacíficas.

Observación y capacidad reflexiva como habilitadores de la construcción de realidades y la vida en comunidad

Todo lo conocido es resultado de la observación de un sujeto concreto. El conocimiento no es más que una producción singular de un sujeto que observa, desde su particular medio de observación, aquello que él mismo produce; nada externo de sí mismo.

Esta observación consiste en la recepción de diferentes estímulos, que son procesados activamente por el sujeto para construir la realidad. Lo observado es construido por el sujeto, y la realidad resultado de dicha observación y objetivación de lo observado es propia e intransferible, y está en constante evolución y transformación. De tal suerte que el humano, articulando lo nuevo en lo conocido, vuelve a producir realidad.

Lo que observa el ser humano lo observa de tal modo porque es fruto de un cálculo interno de todo aquello que éste práctica con el objeto de satisfacer sus propias necesidades (o de desarrollar sus potencialidades). Está claro que las prácticas sociales modifican dichas realidades construidas, pues el cálculo interno de los efectos de éstas, si fueran otras, produciría nuevas realidades, que conducirían, inexorablemente, a desarrollar nuevas prácticas diferentes de las anteriores.

Esta afirmación implica que las dimensiones tecnológicas, teóricas, epistemológicas y ontológicas se encuentran supeditadas a la dimensión práxica, entendida ésta no sólo como práctica, sino también como transformación del sujeto a través del acto de transformar; lo cual, inevitablemente, tiene consecuencias en la manera de investigar.

La vida humana es posible gracias a la capacidad de hacer compatibles las realidades de, en y entre *cada* sujeto. La realidad compleja que cada sujeto objetiva y en la que se desenvuelve el uno con los otros precisa de constantes acoplamientos sucesivos para encajar unas realidades con otras, ya que no es posible compartir, ni crear algo conjuntamente, pues el algo de uno sería diferente del algo del otro. Así pues, es a través de la capacidad de encajar con las realidades de los otros que la vida humana en sociedad, ligada a la naturaleza y al cosmos, en absoluta dependencia biológica de éste, es posible.

La necesidad, dadas las características biológicas del ser humano, de encajar los unos con los otros, unas realidades con otras, unos pluriversos con otros, unos contextos con otros, no es eludible en la praxis del ser humano. Sin embargo, será según las propias necesidades de cada sujeto, singulares e intransferibles, que éste se forzará a compatibilizar sus realidades con unas y no con otras. Será a través de las propias valoraciones y prácticas que logrará la compatibilidad, y así, ésta se convertirá en un estímulo, que a su vez generará un nuevo acoplamiento, y así sucesivamente.

Las comunidades son, consecuentemente, el conjunto resultante de los múltiples y constantes acoplamientos de realidades subjetivas entre los habitantes de un entorno concreto. La convivencia, por tanto, es entendida como el fruto de la acción reticular de los diversos actores sociales presentes en una comunidad en el ejercicio de su cotidianidad, siendo clave en ella, por un lado, la capacidad reflexiva del sujeto (que lo posibilita como ser social, en tanto en cuanto es productor de realidad objetivada y buscador de las satisfacciones de sus propias necesidades), y por otro, el conflicto, que se define aquí como *el proceso de acoplamientos sucesivos de las realidades individuales y subjetivas*. Se entiende, por tanto, a este último, como parte activa imprescindible para la configuración de comunidades y de cualquier tipo de relación (incluidas las relativas al sujeto consigo mismo), motor de transformación comunitaria y elemento básico de configuración de las realidades sociales compatibilizadas: convivencias pacíficas. Equilibrios dinámicos.

Es por ello por lo que, en consecuencia, no se considera la comunidad *monolítica* como una entidad única, sólida, cohesionada, pétrea, consolidada, unida y permanente, sino más bien lo contrario, tal que *trencadís gaudiniano* de infinitos mosaicos interiores, donde cada pieza del mosaico es asimismo un *trencadís gaudiniano* de infinitos mosaicos interiores, y... donde la fragmentación, la diversidad de necesidades, intereses, proyectos, emociones, satisfactores, pensamientos, objetivos y medios es propia de cada universo, que es universo en sí mismo, en relación con otros. En constante conflicto. En constante transformación.

Y es por ello también, por lo que, para lograr crear estructuras reticulares favorecedoras de convivencias pacíficas (equilibrios dinámicos), será necesario hacer partícipe a la población de la comunidad del análisis de la configuración de sus relaciones. El conocimiento de éstas, de la estructura de las redes que se configuran y de su funcionamiento, será imprescindible para impulsar un desarrollo social encaminado a la creación de convivencias pacíficas. Las centralidades de las posiciones de los actores, la existencia de puentes, círculos sociales y subredes, así como la delimitación de las redes, y otros datos pueden arrojar algo de luz sobre los porqués de la existencia de determinadas estructuras reticulares comunitarias. Debe hacerse especial hincapié tanto en los contenidos como en las cualidades de dichas estructuras, dando cuenta tanto de los aspectos emocionales como de los racionales que habitan en la relación, ya que, en numerosas ocasiones, es en los primeros donde descansa la formación de una alianza o confrontación.

La herramienta esencial para la construcción de acoplamientos de realidades es la reflexividad del sujeto, que es la responsable de la objetivación y creación de éstas, y por tanto de la vida en comunidad. Las estrategias que la propia reflexividad de cada sujeto utilice para lograr su correspondiente acoplamiento exitoso, su compatibilización, serán tantas como éste sea capaz de imaginar, percibir, calcular o crear² (Villasante, 2006), y depen-

2 Estilos de éticas y estrategias metodológicas de Tomás Villasante: Adaptativa-conservadora, Educativa-reformadora, Huracán-subversiva, Semilla-reversiva.

derán [como todo en la vida] de los propios condicionantes, contextos, redes, intereses y prácticas que cohabiten en el sujeto. Si el sujeto careciera de capacidad reflexiva, “sería imposible construir una realidad que pudiera más o menos afectar a uno; simplemente, como el resto de seres vivos, viviríamos en un mundo de realidades sin capacidad para objetivar ni subjetivar.” (Montañés, 2006: 44)

Dentro del proceso de conflicto, de acoplamiento constante de realidades entre sujetos fruto de la capacidad reflexiva del ser humano, la dimensión práctica contextual en el que éste se produce es capaz de condicionar, como ya se apuntaba, las respuestas estratégicas que el sujeto concluye para lograr la compatibilidad de y entre realidades. Por lo tanto, resulta pertinente indagar en el proceso de investigación sobre las construcciones de las observaciones de los sujetos observados en torno al contexto que habitan y transforman con sus prácticas, pues “lo que cambia, a través del tiempo y de las culturas, son los satisfactores [de las necesidades]” (Max Neef, 1993: 42), así como éstas de la misma forma.

La consideración de esta posibilidad implica la existencia de redes sociales que condicionan las acciones del sujeto, pero que existen en tanto que éste ha creado la red, en tanto que éste se ve representado en la misma y la transforma con sus prácticas, que se convierten en efectos que nuevamente transforman la estructura de la red que éste ha creado y en la que se ve representado.

Redes sociales y participación

Se considera que la estructura reticular de una comunidad es un condicionante básico en la formación de grupos, alianzas, consensos e intereses, por lo que en su estudio se precisa dar cuenta de la estructura de las redes, de sus características y de las cualidades de las relaciones, resaltando la importancia de las relaciones débiles en la generación de conexiones fundamentales para la consolidación de comunidades.

La red social es entendida como la serie de vínculos existentes entre un conjunto definido de entidades sociales, donde los “vínculos existentes entre los elementos cumplen determinadas propiedades que repercuten sobre los aspectos de las conductas de los actores. Tales propiedades (intensidad relacional, posición del actor, accesibilidad, “cliques”, grupos de equivalencia estructural, etc.) definen la función o funciones de una red social.” (Garrido, 2000: 71)

La perspectiva de análisis de redes busca descifrar las determinaciones que sobre la conducta humana tiene la estructura social, haciendo a esta última operativa, mediante la representación como un sistema de relaciones que intervincula todo tipo de entidad social, incluyendo individuos, grupos, organizaciones formales, informales, etc., entre sí. Estos conjuntos de vínculos, llamados nodos, forman las redes sociales. Las pautas que se hallan en las formas de vinculación entre los actores de cada red son lo que consolida una estructura de red (Pizarro, 1988).

Villasante, por su parte, trabaja el concepto de red y desarrolla la idea de conjunto de acción, a través del cual se definen redes sociales en tres niveles de acción y poder: instituciones, asociaciones y grupos de base. Los diversos modos de interacción entre estos estamentos dan lugar a cuatro diversas tipologías de conjuntos de acción. A saber: Populistas (gestión y movilización, con rupturas con otros grupos; de relaciones jerárquicas),

Gestionistas o Elitistas (que conectan a varios grupos y asociaciones entre sí, gestionado desde arriba con apoyo de los poderes instituidos, pero sin lograr una conexión con las bases sociales de forma empática), Ciudadanistas o Basistas (que se vinculan bien entre grupos y colectivos de base, así como con los colectivos no organizados, pero en conflicto frontal o negociación con los poderes instituidos) y, por último, Tecnócratas (gestión desde arriba, problemas con otros grupos y asistencia formal a la base; sin capacidad de generar transformaciones en las estructuras de las subredes, y, por tanto, en las conductas de sus actores). El concepto de Poder por el que se distinguen dichos conjuntos se plantea en función de las relaciones de lo cotidiano y no como el poder en sí mismo, sino como una construcción en proceso. Unos actores tienen más influencia sobre otros, más por las relaciones que se mantienen y las posiciones de centralidad de éstos, que per se. Es desde lo cotidiano desde donde se construyen los poderes: el poder de la familia, la vecindad, el trabajo, etc. (Villasante, 1994)

En esta misma línea y en contraste con otras tradiciones de “investigación que explican la conducta social por la semejanza de los atributos individuales compartidos (por ejemplo, género, edad, nivel de instrucción) y por la normas internalizadas, el “network analysis” sostiene que la tarea principal del investigador social consiste en estudiar la estructura reticular y sus consecuencias. Revirtiendo la lógica tradicional, defiende que las categorías sociales y los grupos se deben descubrir y analizar a partir del estudio de las relaciones entre los actores sociales. De las relaciones estudiadas se extrae la estructura de la red, se describen sus patrones de forma y contenidos -usando generalmente unos métodos derivados de la teoría de grafos- y se busca encontrar sus efectos en la conducta de los actores” (Garrido, 2000: 73).

Una serie de postulados podrían ayudar a entender mejor el fondo de la metodología propuesta en esta investigación:

- Que la estructura de una red es una herramienta para explicar conductas, acciones, pensamientos, anhelos o preocupaciones de los sujetos. Y lo es en mayor medida que las características sociodemográficas o los atributos personales de los individuos. En este sentido, se propone en este estudio una combinación de ambos elementos de análisis capaz de dar cuenta de una mayor cantidad de causas y finalidades.
- Si bien la existencia de normas y valores, y su importancia, es reconocida como condicionante de comportamientos sociales, lo es en relación directa con la posición que se ocupa en el sistema de relaciones. El resultado de la estructura de relaciones determina el marco de acción de las normas y los valores de los grupos e individuos.
- Las relaciones entre elementos de una red están condicionadas por la red en su conjunto, y cada elemento de la red es constructor de la red también en su conjunto, en lo que se conoce como interdependencia mutua entre estructura social e interacción diádica de individuos.
- Los sistemas sociales y las comunidades son entendidos como grandes estructuras reticulares interconectadas y no como la mera suma de individuos. Los grupos sociales se encuentran conectados por la participación de los sujetos en distintas redes. El análisis propuesto aborda el estudio de los individuos y los grupos de individuos en su proceso de construcción de redes y relaciones sociales.
- La comunidad de análisis es definida en términos relacionales y no sólo individuales.

- Las posiciones sociales, identificadas y diferenciadas por los patrones de relaciones, sólo existen en el contexto de un sistema de posiciones, y son independientes de los individuos que las ocupan. (Garrido, 2000: 74)

De estas afirmaciones se suceden, según Garrido, cinco principios metodológicos del análisis: “(1) La estructura de las redes no es directamente observable en los datos, sino el resultado del análisis; (2) por lo general, las relaciones son recíprocamente asimétricas, diferenciándose en contenido e intensidad; (3) los miembros de la red se vinculan de forma directa e indirecta, y es el conjunto del contexto estructural el que define una relación específica; (4) las redes creadas por la estructura de las relaciones no son arbitrarias; y (5) las relaciones pueden vincular a individuos, así como a grupos y organizaciones”. (Garrido, 2000: 74) Todos ellos al servicio de la detección de la estructura de las redes existentes, sus contenidos y sus cualidades.

La investigación para la Paz: de la Paz Imperfecta a la Construcción Participada de Paz

La vida en comunidad de los seres humanos se ha consolidado a través de experiencias de paz, es decir, compatibilizaciones exitosas de realidades. El éxito como especie de los seres humanos en la Tierra es fruto de toda una serie de “experiencias y manifestaciones pacíficas” en comunidad. (Muñoz, 2004)

Todas estas experiencias pacíficas, construidas por los sujetos en su acción relacional cotidiana, como “condición de posibilidad de las relaciones humanas y, a la vez, horizonte a conseguir” (Muñoz, 2001: 73), constituyen un ingente material de análisis, normalmente ajeno a su estudio, dado el acento tradicional que los científicos sociales han puesto en los aspectos violentológicos derivados de los procesos de acoplamiento de realidades. Reconocer todas esas experiencias es parte de lo que se llama Paz Imperfecta, como Paz en constante proceso, inacabada (Muñoz, 2001).

Concebir la paz como un proceso vivo creado por los propios sujetos, conduce ineludiblemente a hablar de paz como constructo humano e inacabado (en constante evolución y transformación), fruto del conflicto tanto como lo puede ser la violencia; por lo que ambas manifestaciones son constituyentes de respuestas posibles en el proceso de acoplamientos de realidades entre sujetos. La elección de una u otra alternativa dependerá de los cálculos que sean capaces de realizar los sujetos, en los que múltiples factores, como la satisfacción de las necesidades, las redes de pertenencia, los valores, las leyes, las normativas sociales o el poder que se atesore, influirán en la toma de decisión final. Es en este sentido en el que se revela como necesaria la vinculación en plena dimensión en todo el proceso de investigación a los propios protagonistas creadores de paz (y violencia), pues el camino que se elija dependerá de los procesos reflexivos que los sujetos lleven a cabo previamente, llegando de este modo a lo que se entiende como Construcción Participada de la Paz: la adaptación metodológica de la Investigación Acción Participativa a los procesos de regulación del conflicto en pro de la mejora de la convivencia pacífica de las comunidades.

Los conflictos como motor de cambio social

Se entiende por conflicto *el proceso de acoplamiento de realidades de y entre los sujetos*. En este proceso, “se han de producir múltiples y complejas coaliciones y colisiones (...)”:

asimilación de la otredad y la variedad humana; comprensión de las apreciaciones del otro (inexistencia de una única verdad, de una única visión de la realidad, etc.); mera coexistencia (tolerancia negativa, al menos), emergencia de nuevas formas de colaboración, convivencia y mestizaje, alianzas, discusiones, disputas, luchas, competencias, contiendas. Y, en ocasiones y por desgracia, procesos destructivos y aniquiladores.” (Muñoz, 2004: 159)

El conflicto en las entidades humanas se encuentra impregnado de una serie de componentes culturales propios de cada ser humano, y en él, los procesos de socialización de los sujetos, las redes en las que participa y que transforma con su acción de participar, así como las normatividades sociales, los valores, las actitudes, las personalidades, los poderes, los objetivos vitales y el propio sistema político-social-institucional (todo ello construido y transformado por la acción práxica del sujeto) juegan un papel fundamental que determina el resultado (compatibilización-Paz, confrontación-incompatibilidad-violencia) del propio proceso conflictivo.

Las infinitas formas de construcción de la realidad de las que dispone el sujeto gracias a su capacidad reflexiva, y la producción constante de acoplamientos de realidades mediante las que se conforma la vida en comunidad, implican que el conflicto, tal y como en esta obra se entiende, sea una constante ineludible a regular incesantemente, donde se articula lo nuevo en lo conocido, se crean nuevas estructuras reticulares sobre la transformación de las existentes, nuevas normas y valores y actitudes, que vuelven a formar parte del material del proceso de acoplamiento de realidades que utilizan los sujetos. Son, por tanto, los conflictos, procesos plagados de posibilidades y alternativas (pacíficas, violentas, bélicas), en los que pueden estar en juego incluso la supervivencia de los sujetos, la estabilidad de la comunidad, la familia, el barrio... ¿Cuáles son los elementos reguladores más importantes de este proceso de acoplamiento de realidades de cara a construir paz?

La capacidad reflexiva del ser humano, en tanto en cuanto a través de ésta se configuran las realidades, y se asumen como propias (construyéndose dentro de uno mismo) las distintas normas sociales, valores y actitudes personales, y los mecanismos de adaptación constante a las nuevas realidades construidas, definiendo los acoplamientos oportunos que darán lugar en conjunto a las redes y a la convivencia en comunidad. La acción de un sujeto, condicionado por su contexto social, su comunidad, y/o las redes sociales concretas en las que participe (y que transforme), irá encaminada a la satisfacción de sus propias necesidades, y producirá unas formas de acción concreta, unas respuestas determinadas en el proceso de acoplamiento de realidades, que podrán ser solidarias, cooperativas, altruistas, de mutua ayuda, o, por el contrario, agresivas, violentas, impositivas, confrontativas. (Muñoz, 2004)

Según Francisco A. Muñoz, el éxito de la especie humana se debe a que la mayor parte de las veces los humanos, ante los procesos conflictivos, se decidieron por respuestas de tipo pacífico; sin embargo, dentro de todas las comunidades también se dan respuestas “no exitosas” al proceso de acoplamiento de realidades: egoístas, agresivas, violentas, confrontativas, que han negado y niegan el acceso a las satisfacciones de las necesidades de algunos de sus miembros, por ejemplo, mujeres, minorías étnicas, etc. En cualquier caso, ser consciente de que son los sujetos en su acción de construcción de realidades, redes, normas, leyes, instituciones, etc., los actores protagonistas de todo el proceso,

implica dar un paso adelante imprescindible para afrontar los conflictos desde una nueva perspectiva participativa. *Si los sujetos son los propios reguladores del conflicto y en éste entran en juego sus poderes, sus objetivos vitales, su satisfacción de necesidades, sus redes y relaciones, las normas que imperan en su comunidad y los elementos de coerción del sistema, esto supondría que deben abordarse dichas dimensiones en el proceso de investigación social, participadamente; dando cuenta de cómo son gestionados pacífica y violentamente los conflictos, y contribuyendo a generar procesos reflexivos comunitarios en los que se propongan alternativas creativas para la satisfacción mayoritaria de las necesidades, objetivos, intereses y demandas de los propios actores.*

Desde el modelo de Paz Imperfecta (Muñoz, 2001) se propone una Matriz (Muñoz y Molina, 2009) que considere el tratamiento de los diversos fenómenos de paz efectivos en las sociedades de estudio, la proposición de alternativas de gestión del conflicto en sus diversas dimensiones, la detección de las violencias existentes y sus relaciones, así como las herramientas para la regulación y prevención de confrontaciones más comunes en el entorno y la construcción de redes generadoras de equilibrios dinámicos (llamadas empoderamiento pacifista). La aplicación de esta matriz en el proceso de Construcción Participada de Paz implicará dar cuenta participadamente de las circunstancias que definen cada proceso conflictivo sobre el que se vaya a intervenir: las causas que lo motivan, los actores involucrados y sus peculiaridades, las redes en las que se vinculan y las relaciones, los espacios donde se produce, las normatividades sociales del entorno, las leyes y coerciones del sistema político imperantes, los poderes de los actores, las propias orientaciones por los satisfactores de las necesidades a los que se recurre, y los ámbitos en los que se produce. Conocer estas características ayudará a producir más y mejores reflexiones entre los sujetos, y a diseñar más y mejores acciones encaminadas a producir convivencias pacíficas.

El evidente dinamismo del proceso de conflicto le confiere la especial capacidad para ser motor de la sociedad, desarrollarla, transformarla... De éste se pueden obtener resultados capaces de profundizar la clave de paz de una comunidad, a través de la construcción de nuevos conjuntos de acción y el diseño participado de estrategias y acciones concretas para la mejora de las problemáticas sociocomunitarias existentes.

Paz y violencia como respuestas al proceso de conflicto

Si desde la perspectiva de la Paz imperfecta “todas aquellas realidades en las que se regulan pacíficamente los conflictos, en las que se satisfacen al máximo las necesidades y los objetivos de los actores implicados” (Muñoz, 2004: 30) se pueden considerar paz, y promover la gestión, regulación o transformación pacífica de los conflictos entre actores, tiempos y espacios es una de las cualidades más importantes de este modelo de paz; desde la perspectiva de la Construcción Participada de Paz, se entiende que ésta es la compatibilización de las realidades entre sujetos, como respuesta al proceso de conflicto.

A mayores compatibilizaciones exitosas entre sujetos, mayor extensión de la convivencia pacífica en una localidad, y a mayor desarrollo de conjuntos de acción, más estabilidad y perdurabilidad de la propia convivencia pacífica

Si la paz se entiende como una compatibilización de las realidades entre sujetos, fruto del proceso de conflicto, en la que la satisfacción de las necesidades de la mayoría, la cooperación, la solidaridad y la generación de estructuras reticulares recursivas de paz son parte integrante del universo pacífico, la violencia comprende aquellas respuestas

de los sujetos al proceso de conflicto incompatibles entre sí, susceptibles de hacerse manifiestas a partir de la confrontación entre actores, la insatisfacción de las necesidades y/o el sometimiento de la satisfacción de algunos sobre otros.

La violencia nace de la interpretación de una respuesta como excluyente, confrontativa y dañina (deletérea) hacia el otro, capaz de implicar la construcción de un espacio de uso exclusivo, donde no caben dos; esto es, un terreno que traspasa la frontera de la tolerancia y se instala en la exclusión, en la incompatibilidad. Se trata de unas respuestas al proceso de acoplamiento de realidades creadas por los sujetos e interpretadas por éstos (y sus redes y contextos) como excluyentes unas de otras.

De la misma forma que la compatibilización exitosa dependerá de los cálculos que sea capaz de realizar el sujeto, en los que entrarán en juego y se interrelacionarán todos los condicionantes anteriormente referidos (contextos, redes, prácticas sociales, intereses, normatividades, valores, poderes etc.), en sintonía con la satisfacción de las necesidades propias; las respuestas incompatibles, y violentas, serán el camino elegido por los sujetos tras la realización de los pertinentes cálculos, en los que se considerarán amenazadas las satisfacciones de necesidades por “los otros”, o agredidos los constructos del propio sujeto: sus redes, sus normatividades, sus convenciones, sus espacios, sus poderes, sus valores, o incluso como dice Martín Morillas, “la viabilidad humana” (2004: 241). Las praxis sociales de los sujetos en sus redes consolidarán ciertas áreas de incompatibilización con otros sujetos y sus realidades, pero a su vez modificarán, poco a poco, dichas incompatibilidades, a través de la construcción de nuevos y genuinos consensos: una respuesta violenta, incompatible, en un momento determinado, podrá no ser la misma en otro momento, pues, como se ha dicho, dependerá de los cálculos que se realicen en cada situación, fruto de cómo se vayan transformando las redes y los sujetos en su acción práxica.

Por lo tanto, el propio devenir convivencial del sujeto será capaz de construir espacios compatibilizados con los otros, así como limitar incluso el alcance de las incompatibilizaciones, proponiendo regularizaciones o alternativas. Transformar las respuestas incompatibles en respuestas compatibles será la estrategia a seguir en un estudio de Construcción Participada de Paz. La regulación y transformación de las incompatibilidades en los procesos de conflicto: método reflexivo-reverso participativo y encuentros de creatividad social, mediaciones, negociaciones y autorregulaciones como herramientas para la Construcción Participada de Paz

Siendo el conflicto una constante “omnipresente en todas las actividades de los humanos” (Muñoz, 2004: 162), la convivencia con él resulta una consecuencia ineludible a gestionar por parte de los sujetos en su propia cotidianidad comunitaria. Este proceso es la mayor parte de veces pacífico, producido sin significar apenas un gasto consciente de energías y capaz de engendrar bienestar, de satisfacer necesidades y de crear equilibrio dinámico, ya que, fundamentalmente, cada sujeto realiza las compatibilizaciones con aquéllos con quienes decide *compatibilizarse*, dando lugar a la creación de redes y más redes, interconectadas entre sí. Sin embargo, sucede que, en ocasiones, las posibles elecciones de los sujetos con relación a cómo abordar el proceso de conflicto terminan por decantarse hacia respuestas incompatibles y violentas de diverso grado, que desembocan en convivencias no pacíficas.

Si en los apartados anteriores se hacía referencia a elementos de análisis a tener en cuenta en el proceso de conflicto (qué actores intervienen, qué redes y cuál es la estructura de éstas, qué relaciones mantienen, cuáles son los poderes y los valores, pensamientos, conductas y sentimientos presentes, así como las normatividades sociales imperantes y las necesidades y demandas planteadas), y se proponía la articulación de mecanismos capaces de generar un mayor equilibrio dinámico en el entorno, mediante la creación de conjuntos de acción amplios, en los que todos se sienten dentro, o la elección de satisfactores capaces de satisfacer las necesidades de la mayoría; cabe reflexionar a continuación sobre las diversas herramientas (negociación-mediación, arbitraje y autorregulación) y métodos (reflexión-reversión participativa) capaces de controlar, limitar y, sobre todo, transformar en posturas compatibilizadas (generadoras de equilibrios dinámicos) las respuestas de incompatibilidad violentas.

Lo que se propone es desarrollar un método reflexivo-reversivo de carácter participativo, en el que se vincule a la reflexión comunitaria una estrategia reversiva basada en la propuesta de alternativas capaces de propiciar compatibilidades encaminadas al reemplazo de las respuestas violentas por otras pacíficas. Este método de reflexión busca construir terceras opciones a partir de la presentación de dilemas, paradojas o contradicciones que habitan en los distintos discursos sociales sobre una problemática determinada, para hacer que opere la contradicción, generando reflexividades de segundo grado, pues “no se trata de deducir o de inducir desde unos ‘datos’ o unos ‘hechos’ incuestionados, sino de translucir, es decir, de hacer pasar a otro tipo de energía o de vida los elementos con los que contamos, propugnar ‘un universo a ensanchar’. No tiene sentido intentar reducir la complejidad de los procesos, sino retroalimentarlos para que sean en sí mismos más creativos” (Villasante, 2006).

Utilizar este método reflexivo implica provocar las reflexiones comunitarias, a través de la devolución de información en forma de preguntas o de posicionamientos contradictorios sobre la propia confrontación determinada sobre la que se trata de actuar. Se busca llegar a consensos o a posturas aceptables, mediante la reflexión con los propios actores del conflicto.

Existen muchas técnicas destinadas a la producción de reflexiones creativas, como el tetralema o la matriz parlante. Todas ellas serán susceptibles de ser aplicadas durante los procesos de transformación de las confrontaciones. En las negociaciones, la mediación e incluso el arbitraje, herramientas más extendidas para la regulación de los conflictos, y la generación de diálogos abiertos y reflexiones de segundo orden entre los actores del conflicto, serán clave para alcanzar posturas aceptables para todos. Para ello, será preciso convocar a la concordia y al diálogo entre actores, cuestión no siempre posible en primera instancia, por lo que se sugiere tratar en un inicio las problemáticas sociales y confrontaciones derivadas del proceso de conflicto con aquellos actores entre los que exista la posibilidad de diálogo. A medida que avance el proceso de investigación participativa para la construcción de paz, se irán configurando los espacios necesarios para establecer nuevas posibilidades de reflexión y transformación de confrontaciones.

Metodología para la Construcción Participada de la Paz.

Para que una investigación social pueda llamarse participativa es preciso que los sujetos participantes en la misma lo sean en plena dimensión; es decir, que participen en la toma de decisiones. Para que ello sea posible, es preciso generar un diálogo perpetuo, en constante intercambio entre sujetos, libremente expresado y en expresa libertad. Un diálogo que contenga tanto preguntas como respuestas, tanto objeciones, refutaciones o disensiones como asentimientos, dando lugar a la sustitución del método lógico inductivo (de lo concreto a lo general) y/o deductivo (de lo general a lo particular) por un método basado en la “abducción” (Montañés 2006: 243); ya que de lo que se trata es de aceptar las lógicas presentes en cada pensamiento, reflexión o posicionamiento discursivo, como realidades igualmente lógicas y válidas las unas respecto a las otras, de tal suerte que la agregación de discursos, reflexiones y pensamientos produzca nuevos escenarios insertados transductivamente, articulando lo nuevo en lo conocido.

La consecuencia de esta manera de obrar suprime la separación entre conocimiento científico y conocimiento popular, pues las lógicas de uno y otro son igualmente válidas e igualmente enriquecedoras para la producción de conocimiento, ya que todas son capaces de suministrar material objeto de análisis, siendo éste, a su vez, objeto de análisis nuevamente. Es a través de este proceso, en el que los sujetos interpretan y se interpretan, que se logra producir conocimiento y compatibilizaciones de realidades para la producción de equilibrios dinámicos.

Para poder emprender este proceso de investigación en el que sucesivamente se van creando nuevas alternativas, nuevos escenarios, nuevas realidades, nuevas preguntas y nuevas respuestas, es necesario diseñar una estrategia capaz de adaptarse constantemente a las nuevas necesidades de investigación, que facilite la reflexión sobre posibles soluciones, así como la aparición de nuevas problemáticas sin soluciones implícitas. Esta estrategia, *por naturaleza*, no podrá ser lineal, pues deberá asumir los principios de la “lógica compleja, dialógica, hologramática y recursiva” (Morin, 1995: 106), de cara a facilitar el debate entre los sujetos que sostienen diferentes lógicas para generar propuestas; siendo el proceso condicionado constantemente por las eventuales modificaciones, fruto de las exigencias a tal efecto realizadas por los sujetos participantes en el proceso, lo que constituye una suerte de espiral sin fin.

La estrategia debe contener un modo de proceder prediseñado por parte del equipo investigador, susceptible de ser reformulado en cualquier momento, y necesario para orientar, sistematizar y organizar la información recogida. Desde la demanda inicial de Investigación se ha de presentar una propuesta, de cara a poder construir participadamente un proyecto concreto; siendo dicha propuesta, en sí misma, una propuesta abierta a las modificaciones pertinentes que se puedan dar a lo largo del proceso.

Si lo que se pretende es construir espacios de convivencias pacíficas de la mano de la reflexión y la acción colectivas, dentro de una barriada como Las Palmeras, será necesario diseñar un proceso en el que todas las observaciones de todos los sistemas observadores tengan la posibilidad de incidir en todo el proceso en su conjunto. Será pues necesario recolectar información de las realidades sociales cristalizadas, recabar información respecto de las diferentes categorías socioculturales que se tenga a bien establecer, recoger y analizar los discursos de los diversos sujetos y redes sociales existentes en la barriada, dar cuenta de las necesidades, la estructura reticular existente, las normatividades,

las circunstancias que rodean a los procesos de conflicto, etc., siempre dando lugar a la reflexión por parte de todos los sujetos participantes, sobre lo observado por los otros sujetos observadores y por sí mismos, a partir del método reflexivo-reverso participativo.

Siguiendo a Manuel Montañés, la estrategia metodológica puede establecerse en cuatro fases. A saber: conversación inicial (reflexividad inicial), conversaciones en las redes (reflexividad de redes), dialógica informativa (reflexividad inter e intra grupal) y conversación proyectiva (reflexividad proyectiva). La presente investigación se ha desarrollado a lo largo de estas cuatro fases, mediante la recopilación de los discursos de las redes existentes, y la reflexión entre y en dichas redes sobre sus relaciones grupales e intergrupales, hasta la puesta en marcha de las acciones primeramente planificadas en las conversaciones proyectivas.

Tabla I: Técnicas utilizadas al servicio de la investigación.
Elaboración propia.

	Técnica	Principales resultados obtenidos
Cuantitativas	Análisis de datos secundarios: EPA, Censo, estudios demográficos anteriores, Padrón municipal...	Características sociodemográficas
Técnicas cualitativas	Entrevistas exploratorias	-Presentación de la propuesta de investigación. -Obtención de datos acerca de instituciones, asociaciones y/u organizaciones formales presentes.
	Observación participante	-Obtención de información para el estudio del espacio y sus usos. -Obtención de información para el cuerpo de diagnóstico.
	Encuentros informales	-Obtención de información sobre entidades y agrupaciones formales e informales. -Obtención de información acerca de redes y relaciones. -Obtención de información para el estudio del espacio y sus usos. -Obtención de información para el cuerpo del diagnóstico.
	Entrevistas abiertas	
	Entrevistas semiestructuradas	
	Grupos de discusión	
	Dossier de prensa	Obtención de información exploratoria inicial
	Videodiagnóstico de imagen	Obtención de información respecto a sensaciones y estigmas
Participativas	Sociograma técnico	Redes y relaciones
	Sociograma participado	Redes vecinales, subredes y relaciones
	Transecto	Obtención de información para el estudio del espacio y sus usos
	Mapeo de relaciones	Redes formales y relaciones

Apuntes sobre el análisis de redes y relaciones de la barriada. Un universo tricotómico en plena transformación

“Es cierto que normalmente hablamos de payos, y gitanos y quinquilleros cada uno por su lado, pero también es cierto que ya no se puede hablar tan claramente de grupos separados. Aquí muchos ya estamos juntados... mi mujer es gitana, mis hijos son mezclados, por ejemplo. Esta señora tiene primos casados con gitanos y del linaje más complicado de todos. Lo que quiero decir es que ya no somos unas familias por un lado y otras por otro, tenemos que conseguir superar eso. Somos una gran familia. ¿Quién no tiene alguien en el otro lado?” (Vecino de Palmeras en Taller de Sociograma)

Tres grupos étnicos (castellanos, quinquilleros y gitanos) presentes en la barriada, con diferentes familias (organizadas jerárquicamente bajo estructuras de tipo patriarcal para las etnias gitanas y quinquilleras) participantes en ellos, configuran una comunidad poco cohesionada, con escasísimos actores puente (entre los que destacan dos importantes Personas de Respeto), con subredes endógenas de relaciones densas y relaciones de carácter confrontativo muy explícitas, como la protagonizada por los linajes Quinquilleros y Gitano II, producto de la lucha por la imposición del patriarcado de sendos linajes, uno sobre el otro, y agravada tras el “juramento de sangre” causado por la muerte por intoxicación de un hermano de la Persona de Respeto del linaje Quinquillero I, tras el consumo de droga adulterada vendida por una familia del Linaje Gitano II. Esta lucha por el control del barrio ha dejado atrás numerosos episodios de reyertas a tiros o machetes, y se mantiene viva en la actualidad, dándose un equilibrio de fuerzas y una distribución del espacio físico del barrio, según la cual cada grupo controla su patio (gitanos el Mulhacén, Quinquilleros el Almanzor), que se ha traducido en una fase de calma tensa, capaz de estallar en cualquier momento.

Asimismo, es identificable la situación de confrontación entre las estructuras de participación formal de base, mayoritariamente castellanas, y el Linaje Gitano II. Debido a los efectos de la venta de drogas sobre la convivencia, las familias castellanas y sus estructuras de participación formales propiciaron un levantamiento, que se tradujo en la organización de patrullas y cuadrillas de vecinos armados, que buscaban evitar la entrada de consumidores de droga a la barriada. Estos escenarios provocaron el deterioro y la ruptura generalizada de relaciones entre las estructuras de participación formal castellanas (así como la mayor parte de familias castellanas) y las familias pertenecientes al Linaje Gitano II.

La situación de ruptura relacional general, sostenida a lo largo de los años y profundizada por la escasa presencia de los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado, la desatención de las administraciones públicas responsables y la sensación de impunidad de algunos grupos, han provocado en Palmeras ciertas respuestas al proceso de conflicto muy lejanas al establecimiento de diálogos entre las partes y/o la posibilidad de entendimiento entre los diferentes grupos sociales. De hecho, la vida *de puertas para adentro* ha sido una constante a lo largo de los últimos años, lo que ha provocado el desentendimiento de las responsabilidades sociales convivenciales por parte de los vecinos del barrio, y ha posibilitado la conquista del espacio público por otro tipo de normas ajenas al respeto y el cuidado del vecino.

El análisis participado de las redes de familias y sus relaciones dentro de la barriada significó para el proceso de investigación un importante hito, pues fue descifrada,

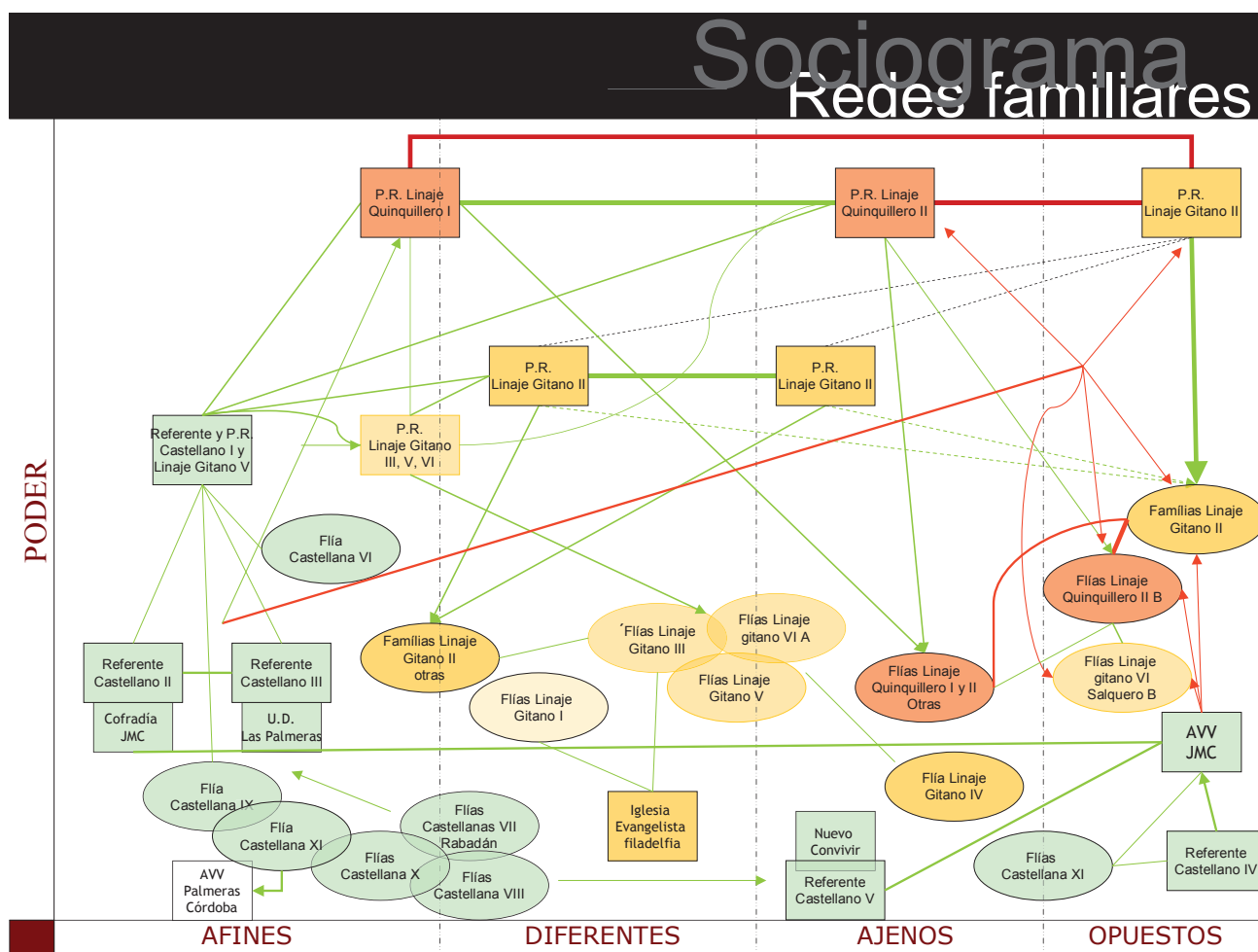
sistematizada, ampliada y aclarada enormemente la información recogida, permitiendo descubrir nuevos actores, reposicionar a varios de ellos, justificar las circunstancias que envuelven los espacios de incompatibilidad cristalizados en relaciones de tipo confrontativo, y, lo más importante, diseñar una estrategia de intervención en las redes, a través de las figuras consideradas nexo de unión entre familias, linajes y etnias.

El nuevo panorama dibujado por el sociograma de familias dejó constancia de lo siguiente:

- La posibilidad de establecer un extenso Conjunto de Acción ciudadanista, a través de las figuras referentes nexo de unión entre etnias y linajes.
- La necesidad de generar dicho Conjunto de Acción capaz de vincular inter-étnicamente a una mayoría de la población, en el que estén presentes, de una manera protagonista, personas y referentes no vinculados a las estructuras formales de participación histórica de Palmeras.
- La necesidad de mantener separados, hasta la consolidación del nuevo conjunto de acción, al linaje Quinquilleros del linaje Gitano II, por no presentarse hasta el momento posibilidad de diálogo y reflexión conjunta.
- La localización de personas o familias nexo entre etnias y linajes.
- La identificación por linajes familiares-étnicos de los habitantes de Palmeras, entendiendo a la familia como estructura de referencia e identidad materno-paterno-filial en el caso de la etnia gitana y quinquillera, pero siendo también relevante en el caso de los castellanos.
- La existencia de estructuras familiares jerárquicas basadas en el patriarcado en los linajes gitanos y quinquilleros, cada vez más débiles, dado el poder e independencia alcanzado por varios de sus miembros.
- La existencia de un círculo social de entidades de participación formal de base, sin grandes apoyos por arriba ni base social por debajo, compuesto casi exclusivamente por vecinos castellanos, y con unas estructuras monopolizadas por tres o cuatro familias castellanas históricas de la barriada, que mantenían relaciones densas, directas, fuertes y bidireccionales entre sí. Su situación como actores anteriormente vertebradores de comunicación entre las instituciones y los grupos de base, las convertía en elementos clave, y por tanto en actores con poder y centralidad en su posición como subred, pero la pérdida de su capacidad de gestión y la inexistencia de relaciones siquiera débiles entre estos grupos y otras subredes, terminó por desplazar e incluso aislar a algunos de sus miembros.
- El recurso a éstas organizaciones, como interlocutoras representativas de la barriada en su conjunto, por parte del Ayuntamiento, las continuaba situando en una posición de cierta centralidad, en una suerte de conjunto de acción populista desdibujado.
- La existencia de una más que preocupante fractura social entre castellanos y gitanos, no solamente derivada de las confrontaciones manifiestas, sino también de las escasísimas relaciones débiles existentes entre actores pertenecientes a estas etnias.
- Las relaciones de tipo unidireccional entre organismos e instituciones técnicas y profesionalizadas, unidas a una falta de colaboración efectiva entre ellos.

- La falta de conexión entre la población de base no usuaria de los servicios ofertados directamente por SS.SS.CC y cualquier tipo de institución presente.
- La presencia de relaciones muy fuertes intra-subredes y la escasez de relaciones débiles entre subredes.
- La escasez de puentes relacionales entre grupos sociales, organizaciones e instituciones.
- La necesidad de promover relaciones débiles entre subredes.
- La necesidad de articulación de las instituciones y organizaciones profesionalizadas entre sí.
- La necesidad de transformación de las relaciones unidireccionales y desde arriba, en relaciones bidireccionales, cuando menos.
- La necesidad de hallar aliados entre las diferentes subredes étnico-familiares, por ejemplo, a través de las personas de respeto reconocidas.

Gráfico II: Sociograma elaborado participadamente de redes y relaciones familiares y de grupos de base. Elaboración propia.



Conclusiones

1. La estructura relacional reticular tricotómica, basada en la vinculación materno-paterno-filiar de base étnica, presente en la barriada, tiene significativas consecuencias respecto de la convivencia pacífica. La participación del sujeto en (y la construcción de) una red social determinada, lo condiciona y lo sitúa dentro de un marco determinado (y viceversa), a través del cual construye e interviene socialmente. En Palmeras, la participación del sujeto en una estructura étnico-familiar concreta puede llegar a implicar, automáticamente, la participación de éste en una confrontación violenta, en el caso de que se trate de un sujeto perteneciente a las subredes de uno de los linajes gitanos concretos o del linaje de los Quinquilleros. De la misma forma, la participación en las redes formales de representación ciudadana de Palmeras implica el mantenimiento de relaciones de beneficio mutuo y exclusivo para sus integrantes, únicamente sujetos castellanos o muy afines a estas redes. Por otra parte, el trabajo para la construcción de un gran Conjunto de Acción Ciudadanista que implica a todas las redes vecinales en tres niveles organizativos tomando como estrategia habilitante el argumento de la Co-vecindad (herramienta fundamental capaz de habilitar procesos de diálogo, negociación, mediación y autogestión vecinal de las controversias más habituales), ha posibilitado la aparición de nuevos espacios pacíficos allí donde anteriormente la confrontación estaba garantizada. El “pacto social” suscrito sobre la base del argumento de la Co-vecindad ha logrado frenar las respuestas violentas al proceso de conflicto, y ha dado lugar a la aparición de alternativas viables capaces de crear nuevas compatibilizaciones.

Estas observaciones permiten comprobar la validez de la hipótesis 1 planteada, pues efectivamente *la estructura reticular existente entre los actores es capaz de determinar respuestas a los procesos de conflicto por lo que la creación de nuevas redes y conjuntos de acción (más amplios e integradores) es capaz de producir más y mejores convivencias pacíficas.*

2. El diseño participado de las estrategias para el desarrollo y la generación de nuevos espacios convivenciales pacíficos es fruto de las reflexiones de segundo orden que se producen entre los sujetos participantes, que fomentan, asimismo, la asunción de responsabilidades respecto de la transformación de la situación, facilitando la construcción de nuevos conjuntos de acción y la implementación de acciones concretas encaminadas a la producción de convivencias pacíficas. *La aplicación del método reflexivo-reverso participativo y la implementación de diversas herramientas de regulación del conflicto, como la mediación o la negociación, son capaces de remplazar las respuestas violentas al proceso de conflicto por otras generadoras de convivencias pacíficas* tal y como se planteaba en la Hipótesis 2. En Palmeras, el uso de este método a partir de Encuentros Participativos de Creatividad Social en cada bloque de viviendas, unido a la paralela cristalización de un gran Conjunto de Acción Ciudadanista, ha facilitado la creación de alternativas y nuevos espacios compatibles en la barriada. La construcción de numerosas normativas de convivencia ha sido posible gracias a estos EPCS organizados a partir del método reflexivo-reverso y del argumento de la Co-vecindad, lo que ha posibilitado cambios en las acciones, las posiciones discursivas, los pensamientos y los planteamientos vitales de los sujetos, y, según la misma lógica, en sus redes, y, por tanto también, en la conducta de otros actores. La aplicación en este marco de las diversas herramientas de regulación del conflicto ha permitido que la gestión de los conflictos existentes disponga de alternativas viables a la respuesta violenta.

La consolidación de un Gran Conjunto de Acción Ciudadanista como estructura reticular capaz de influir y determinar respuestas en el proceso de conflicto; y la creación e implementación participada de normativas convivenciales producto de la reflexión y el debate comunitario, capaces de reconducir respuestas violentas en pacíficas, son una realidad dinámica actualmente en Palmeras.

3. Dar cuenta de cuál es la estructura reticular de una comunidad y hacerlo de forma participada permite prevenir confrontaciones imposibles de calcular siguiendo otras metodologías de intervención. Gracias al análisis participado de redes y relaciones, y al trabajo encaminado a implementar nuevas estructuras reticulares en las que todos los vecinos y sus *cuentos cuentan*, se han logrado nuevas formas de respuesta a los procesos de conflicto, anteriormente inimaginables en el entorno, así como la prevención de posibles confrontaciones derivadas, por ejemplo, de la acción administrativa. En este último sentido, el conocimiento de quiénes componen qué grupos, qué confrontaciones existen entre dichos grupos, así como qué actores juegan un papel relevante en la estructura de cada subred concreta, ha mejorado la aplicación de las políticas de adjudicación de viviendas por parte de EPSA, reduciendo las respuestas violentas en la toma de posesión de las viviendas.

Se plasman a continuación una serie de observaciones que se desprenden del estudio realizado:

- Se aporta material de reflexión, tanto para los grupos de población de base como para las organizaciones formales y las instituciones, en torno a las desconexiones existentes entre los actores de base y los institucionales que componen la comunidad, y a las responsabilidades de cada uno en ellas.
- La direccionalidad de las relaciones ayuda a descifrar posiciones de centralidad de poder. En Palmeras, la pérdida gradual de relaciones entre el círculo social conformado por las entidades castellanas de participación formal de base y la administración pública ha debilitado sus estructuras y utilidad, hasta tal punto que carecen prácticamente del apoyo de la base social. Cuando se elaboró el mapeo de relaciones participado no fueron referidas estas entidades como relacionadas con la administración por parte de ésta, pero sí al revés.
- La existencia de relaciones débiles es lo que cohesiona a la comunidad. En Palmeras, la práctica inexistencia de dichas relaciones y, por el contrario, la miríada de relaciones fuertes entre determinados actores, ha creado un universo de relaciones muy densas, a través de la articulación de círculos sociales desconectados entre sí, e incluso abiertamente enfrentados, que constituyen un pluriverso de relaciones polarizadas: asociaciones “castellanas” y familias castellanas, frente a círculos sociales gitanos o quinquilleros, sin prácticamente ningún actor puente, si bien, en transformación.
- El poder y la centralidad de un actor puede descansar en su calidad como puente entre actores o subredes. La importancia del Representante Castellano y de la Persona de Respeto del linaje V, así como de la Persona de Respeto III, V y VI, son buena muestra de esta situación, dada su capacidad para mediar entre actores que ocupan posiciones no relacionadas, sólo conectadas indirectamente a través de ellos. Por ejemplo con el linaje Quinquillero o con el Gitano II.

- La estructura de relaciones determina el marco de acción de las normas y los valores de los grupos e individuos. En Palmeras, las redes con Personas de Respeto participan de los valores que éstos tienen a bien imponer, y las normas y valores sociales “al uso” se encuentran modificados, como resultado de su práctica dentro de este entorno.

Bibliografía

- GARRIDO, F. (2000) “El análisis de redes en el desarrollo local” en *Prácticas Locales de Creatividad Social, Construyendo Ciudadanía/2*, (VILLASANTE, T.; MONTAÑÉS, M.; MARTÍN, P.; Coords.). El viejo topo. Madrid, pp 67–90.
- MAX-NEEF, M. (1993) *Desarrollo a Escala Humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria, Barcelona.
- MARTÍN, JM. (2004) “Qué es la Violencia” en *Manual de Paz y Conflictos*, MUÑOZ F. y MOLINA, B. (Eds.) Eirene. Granada, pp 225–248.
- MONTAÑÉS, M. (2006) *Praxis participativa conversacional de la producción de conocimiento sociocultural*. UCM, Madrid.
- MONTAÑÉS, M. (2006) “Asimilación o aculturación versus convivencia en la diversidad” en *Construyendo colectivamente la convivencia en la diversidad. Los retos de la inmigración*. ENCINA, J., MONTAÑÉS, M. (Eds.) UNILCO. Sevilla, pp 9–18.
- MORIN, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.
- MUÑOZ, F. (2001) *La Paz Imperfecta*, (MUÑOZ, F. Ed.) Universidad de Granada, Granada.
- MUÑOZ, F., MOLINA, B. (2004) “La Paz” en *Manual de Paz y Conflictos*, MUÑOZ, F. y MOLINA, B. (Eds.) Eirene. Granada, pp 21–42.
- MUÑOZ, F. y MOLINA, B. (2009) “Una paz compleja, conflictiva e imperfecta”, en MUÑOZ, F. y MOLINA, B. (Eds.) *Una paz compleja y conflictiva*, Granada. (En proceso de publicación)
- PIZARRO, (1988) “Redes Sociales (análisis de)” en *Terminología científico social. Aproximación crítica*, (REYES, R. Dir.) Anthropos, Barcelona.
- VILLASANTE, T. (1994) *Las ciudades hablan*, Nueva Sociedad, Caracas.
- VILLASANTE, T. (2006) *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. La Catarata, Madrid.

Investigaciones y estudios citados

- SÁEZ, C.; CASTRO, V.; PÉREZ, A.; RUCABADO, S. (1998) *Estudio Diagnóstico Social de la ZTS Vallehermoso, Córdoba. Encuesta sobre la percepción de la realidad a los ciudadanos cordobeses*. Universidad de Jaén - Ayuntamiento de Córdoba. Córdoba.
- INE CERCA+100, *Censo de población 1991*.
- AYUNTAMIENTO DE CÓRDOBA, *Padrón Municipal 2002, 1998, 1991*.

Esteban A. Ramos Muslera. Licenciado en Ciencias Políticas (UCM), Magíster en Investigación Participativa para el Desarrollo Local (UCM), Diploma Universitario en Análisis y Gestión de Crisis en Asia Pacífico (UCM), Diploma universitario en Análisis de ONG y Proyectos de Desarrollo (IUDC, UCM) y Diploma de Estudios Avanzados (DEA) por el Instituto de Paz y Conflictos (UGr). Técnico Superior en Investigación Social Participativa para EPSA Córdoba en el Marco del Proyecto de Desarrollo Sociocomunitario en la Barriada de Las Palmeras, Córdoba (desde 2007); Técnico Superior en Investigación Social Participativa para MMS en el Marco del proyecto de Promoción y Fortalecimiento del Asociacionismo en el Distrito de Latina, Madrid (2006); Técnico Superior en Investigación Participativa para Ayuntamiento de Arganda del Rey – CIMAS en el Marco de la Intervención para la Integración y la Mejora de la Convivencia entre Población Autóctona y Migrante en Arganda del Rey, Madrid. E-mail: esteban.ramos@gmail.com

La Educación para la Paz aplicada a la Tutoría Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México ^[1]

Peace Education for Applied to Academic Tutoring at the Faculty of Political Science and Social State Autonomous University of Mexico

Martha Esthela Gómez Collado

Resumen

El presente trabajo presenta un resumen conceptual sobre los Estudios para la Paz, específicamente sobre la Educación para la Paz ya que se abordará la base teórica del pedagogo español Xesús R. Jares y sus elementos sustanciales como son la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. Se analiza también la educación desde una visión humanista y la educación en valores. Se resalta la importancia que tienen los valores en la educación, así como la importancia de la clarificación de valores en los tutorados, así mismo de los Programas de Tutoría Académica en la Universidad Autónoma del Estado de México, caso específico: La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Considero que esta investigación puede aportar muchos elementos fundamentales y contribuir a dar los primeros pasos para lograr bajo los principios de la Educación para la Paz, una Cultura de Paz en la práctica, es decir, a través de la implementación de un programa de Intervención Tutorial proponer el diseño, aplicación y evaluación de un Plan de Acción Tutorial que de respuesta a las necesidades académicas de la Institución, esto, para efectuarla en el año de 2010.

Palabras clave: Estudios para la Paz, Educación para la Paz, Cultura de Paz, Paz positiva, Programa de Tutoría Académica, Tutores y Tutorados.

Abstract

This paper presents a conceptual abstract of the Peace studies, specifically on Education for Peace through the theoretical basis of professor Xesús R. Jares and the substantive elements such as positive peace and creative perspective of the conflict.

It also analyzes the education from a humanistic vision, the importance of values in education and clarification of values in the tutoree, likewise for Academic Tutoring Programs at the Autonomous University of Mexico State, the specific case: Faculty of Political and Social Science.

[1] Este trabajo es un resumen del trabajo de investigación presentado con el mismo título para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) dentro del programa de doctorado Paz, Conflictos y Democracia del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España. Este trabajo ha sido dirigido por el Dr. Rafael Sanz Oro y defendido públicamente en septiembre de 2009.

I believe this investigation can provide many fundamentals elements to contribute to the first steps to achieve a culture of peace in practice under the principles of Education for Peace. Thus, based on the implementation of an Intervention Tutorial Program propose the design, implementation and evaluation of Tutorial Action Plan, which responds to the academic needs of the institution, to carry out in 2010.

Keywords: Peace Studies, Education for Peace, Culture of Peace, Faculty of Political and Social Science, Academic Tutoring Program, Tutoree and Tutors.

Introducción.

Para analizar este tema es necesario primero hablar de manera muy general sobre los Estudios para la Paz y sobre sus grandes concepciones de paz, violencia y conflictos se van desarrollando a lo largo de los años por Johan Galtung y otros autores dedicados al tema. Galtung crea en Oslo, Noruega en el año de 1959, los Estudios para la Paz como una ciencia aplicada y orientada básicamente en valores. Las diferentes acepciones conocidas como paz negativa (ausencia de guerra), paz positiva (satisfacción de necesidades humanas básicas) y paz cultural, paz neutra o Cultura de Paz. Otros autores hablan de paz neutra (Jiménez Bautista, 2009)[2]. En cuanto a la violencia, existen diferentes tipos y dimensiones, tales como la violencia directa (física, psicológica y verbal), la violencia estructural (cuando existe pobreza, marginación, exclusión, migración, etc.) y la violencia cultural y/o la simbólica (que legitima o promueve la violencia directa y la estructural).

Mientras que los conflictos, como sabemos, es tener objetivos diferentes, incompatibles que hacen que no se logren acuerdos. Y existen, como señala Johan Galtung (2004) [3] los micro, meso, macro y mega conflictos, entendidos estos últimos entre religiones y civilizaciones. Cada uno de estos conflictos se desarrollan en diferentes ámbitos, contextos y culturas que hacen indispensable una gestión, resolución y transformación creativa para poder resolverlos. Para lograr esto, no se puede utilizar un manual, modelo o guía, simplemente es analizar todos los elementos que intervienen en el conflicto, diagnosticar y plantear creativamente soluciones o alternativas viables.

El conflicto se presenta cuando hay situaciones de disputa en la que existen distintos intereses, necesidades, sentimientos, conductas, percepciones, valores, afectos entre personas o entre grupos de personas que tienen metas totalmente incompatibles. Algunas veces se relaciona el conflicto con la violencia, pero la violencia es solamente una de las vías de resolución, es destruir al otro.

Jares (2004a)[4] señala que existen conflictos educativos que comprenden los existentes entre profesores, entre profesores y alumnos, entre alumnos, entre profesores, coordinadores y dirección de la Institución, entre padres de familia, en la administración escolar, entre los órganos colegiados, entre otros. Además, sugiere que estos conflictos sean tratados desde la Educación para la Paz haciendo énfasis en educar *desde y para el conflicto*. Esto hace necesario el aprender a convivir desde el hogar para poder continuar en la escuela desde el preescolar hasta la universidad. Jares afirma que “convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos forzosamente subjetivos en el marco de un contexto social determinado” (Jares;2006:114)[5]. Educar es simplemente incorporar valores a la vida.

[2] JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco (2009) *Saber pacífico: la paz neutra*, Loja, Ecuador, UTPLoja.

[3] GALTUNG, Johan (2004) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de los conflictos*. México, transcend – UNAM.

[4] JARES, Xesús R. (2004a) *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Editorial Popular.

[5] JARES, Xesús R. (2006) *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona, Graó. p. 114.

Jares menciona que a través de los valores podemos pensar, actuar, decir, explicar y dar coherencia a nuestra vida.

Los valores se aprenden gracias al ejemplo de los demás. Estos se proponen, no se imponen. La educación en valores se compromete con determinados principios éticos que sirven para evaluar nuestras acciones y las de los demás. El valor se encuentra muy relacionado con la personalidad de cada individuo ya que afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. El problema inicia cuando en la sociedad las demás personas no cuentan o no comparten los mismos valores que uno.

La escuela y en este caso la Universidad como Institución formadora de valores debe interesarse y ocuparse en la educación moral ya que forma parte de la educación integral de la persona ayudando a los estudiantes a construir sus propios criterios y tomar sus propias decisiones para que sepan planear y enfocar su vida, así como vivirla de la mejor manera.

Es necesario clarificar los valores en los tutorados para estimular su proceso de valoración y que estos se den cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan sentirse responsables y comprometidos con ellos. La clarificación de valores ayuda a la integración de pensamiento, afectividad y acción.

La tendencia del nuevo modelo educativo esta enfocada para que los alumnos de nivel licenciatura adquieran una educación integral, significativa, creativa, competitiva, flexible, abierta al cambio y que sea todo un proyecto de vida del estudiante, es decir, que cubra los aspectos intelectuales, humanos, sociales y profesionales encaminados a construir una Cultura de paz.

El contenido de la investigación se divide en varios capítulos que abordan el marco teórico-conceptual sobre los Estudios para la Paz, la Educación para la Paz, la Educación en valores, la Teoría de Conflictos y la violencia. En una segunda parte, se habla de los Programas de Tutoría Académica, específicamente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM y la última parte será referente al Plan de Intervención, es decir, diseñar, aplicar y evaluar este Plan de Acción Tutorial que se tiene planeado realizarlo en el año 2010.

Una visión humanista de la educación

La educación básicamente se le conoce como enseñanza, como un proceso de transmisión de conocimientos, como una acción exterior que busca cambiar al educando desde la situación actual hacia otra situación deseada. Fernández Herrería afirma que el educador (profesor) debe respetar las tendencias genéticas al crecimiento, como las capacidades y ritmos concretos de cada persona, convirtiéndose entonces, el profesor en facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje. Agrega, “la educación se define más por el aprendizaje que por las enseñanzas” (Fernández Herrería, cfr.: López; 2004:348)[6].

Desde el enfoque humanista y la Escuela Nueva que enfatiza Xesús R. Jares (1999 y 2004b)[7] su objetivo es centrarse en el alumno, en la persona para que sirva de autorrealización, autoformación, desarrollo de las capacidades como ser humano, por lo tanto, la educación debe ser la autorrealización integral de las posibilidades humanas. Fernández Herrería señala que existen tres niveles en la educación, en primer término sería la instrucción, el adoctrinamiento[8] o el entendimiento, en el segundo nivel está la

[6] FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso (2004) Educación, en LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario (Dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Editorial Universidad de Granada, Junta de Andalucía. Tomo I, pp. 348-351.

[7] JARES, Xesús R. (2004b) *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, Bakeaz; (1999) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Editorial Popular.

[8] FREIRE critica fuertemente al Estado opresor y encargado solamente de adoctrinar a la sociedad para que conozca solamente lo que le interesa al gobierno. Su idea principal es que los hombres tengan una pedagogía de liberación como proceso permanente.

formación que es cuando el educando empieza a comprender y adquiere una capacidad de reflexión y de valoración crítica y el tercer nivel integra los dos niveles anteriores y le agrega la formación de un criterio de contenido que incluye valores éticos y morales.

En este sentido, Martín López Calva define a la educación como ... “un proceso por el cual los seres humanos se van autoconstruyendo en comunicación con otros seres humanos” (López;2006:9)[9] y añade que todo proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolle en las aulas, debería tener como fin último la personalización progresiva de los estudiantes por medio del aprendizaje de conocimientos, de desarrollo de habilidades y talentos, de trabajar con las actitudes y hábitos, de actividades curriculares, de la convivencia social y de todo lo que conforma la vida cotidiana en las instituciones de educación superior y universidades.

Desde la perspectiva de la educación personalizante que explica López Calva, el trabajo educativo tiene que transformarse a partir de la reflexión crítica y comprometida con su propia búsqueda personal y profesional. De tal suerte, que la educación ya no tendría que ser capacitación técnica, entrenamiento o adoctrinamiento (como lo critica Freire), político o económico, limitarse a la instrucción, memorización, o la típica reproducción de conocimientos, sino mejor dedicarse a la búsqueda consiente de la educación personalizada. Para lograr este trabajo formativo en los estudiantes, es necesario que los profesores realicen un cambio a fondo en la manera de entender y realizar su práctica docente, así como ir construyendo una nueva cultura docente basada en valores.

Rugarcía señala que la educación se encuentra en un estado de ilusión y simulación ya que en las aulas los docentes “hacen como que enseñan y los alumnos hacen como que aprenden” (cfr.: López;2006:165)[10]. Esto es, un círculo vicioso en el cual los alumnos son formados con conceptos y a través de la memoria, se les enseñan recetas prácticas y sencillas, son adiestrados mediante una disciplina acrítica, ya que los docentes que están frente de ellos fueron educados de la misma manera. Ya que van reproduciendo actitudes y acciones observadas en los docentes que los educaron y no reflexionan si esta es la mejor manera de educar. Es necesario tener muy claro que [...] “educar es enseñar el arte de llegar a ser humano y ese arte se aprende solamente en el contacto con otro ser humano que nos contagie a propósito, es decir, que tenga la intención sistemáticamente planificada, vivida y evaluada, de contagiar de humanidad a otros buscando, para ello, su complicidad, su libre compromiso para irse dejando contagiar” (López;2006:183)[11].

La finalidad de la docencia es el desarrollo humano en virtud de que desde el preescolar hasta el nivel superior se trata de desarrollar las capacidades de las personas integralmente en el área del conocimiento que el individuo elija fomentando los valores éticos y morales para formar individuos responsables, capaces que desarrollen su profesión dignamente tendiendo a satisfacer todas sus potencialidades básicas para lograr una paz positiva. Y por otra parte, el docente tiene el desafío intelectual de propiciar el aprendizaje de contenidos, de lenguajes, de temas, de gestión, resolución y transformación de conflictos, entre otros. Sin embargo, el docente individual continúa haciendo y rehaciendo sus cursos con base en su propia creatividad, imaginación, inspiración y aprendizaje adquirido con anterioridad.

En este proceso de transformación se tiene que romper con la monotonía tradicional de las clases como un espacio de conferencias en el cual solamente se rinde culto al conocimiento y a la transmisión de información para dar paso a que el cuerpo y la mente se

[9] LÓPEZ CALVA, Martín
(2006) *Una filosofía humanista de la educación*. México, Trillas. p. 9.

[10] *Ibid.*, p. 165

[11] *Ibid.*, p. 183

integren en procesos de descubrimiento a partir de las propuestas docentes, en donde se encuentren los aspectos lúdicos y estéticos para que produzcan una satisfacción gratificante en el aprendizaje, donde la búsqueda intelectual conduzca al cuestionamiento e indagación de *insight*[12] *directos, reflexivos y deliberativos* en los diferentes ámbitos de la preocupación y no solamente la repetición de conceptos.

Con respecto a este punto Galtung plantea[13] en la entrevista realizada, que debemos dejar las clases tradicionales estilo conferencias y dar paso al cambio de arquitectura de los salones para que existan mesas redondas en donde todos los alumnos y el profesor se encuentren alrededor de la mesa dialogando, discutiendo, hablando de una manera más libre ya que esto representa igualdad, respeto mutuo, simetría, comunicación, entonces -continúa Galtung- quisiera ver que todas las universidades disminuyan el número de auditorios al mínimo y tengan salas horizontales sin que existan en el fondo un tribunal para lograr el diálogo, la creatividad, en una palabra el aprendizaje más libre.

En la Educación para la Paz se da un proceso de búsqueda permanente de la verdad que esto implica el desarrollo de las habilidades de razonamiento lógico del docente, de los alumnos y de la capacidad de ambos para buscar argumentos sólidos, verificación de pruebas y que esto lleva a la formulación de preguntas para la reflexión donde las interrogantes pueden ser ¿en realidad es así o solamente es apariencia?, ¿en realidad esto es como yo lo interpreto o entendí?, etc. Esto da como resultado la inteligencia reflexiva que se puede entender como la parte que abre a la persona la posibilidad de conocer la realidad más allá de sus propias opiniones o construcciones lógicas. Sin embargo, es necesario trabajar mucho este aspecto ya que no todos los docentes llegan a este grado de profundidad reflexiva dentro de sus aulas en la impartición de sus clases y es necesario impulsar este cambio de cultura docente para ir construyendo en los alumnos esa búsqueda permanente de la verdad a través del razonamiento lógico.

El proceso de transformación docente implica la apertura moral del docente para que este proceso formativo incluya no solamente aprender y aplicar valores universales sino plantearse y responder *preguntas difíciles* como lo menciona Johan Galtung [14] para llegar a un proceso de trascendencia. Esto llevará al profesor a saber que no solamente tiene que “enseñar valores” sino que tiene que facilitar y promover los procesos mediante los cuales los alumnos sean capaces de plantear una serie de interrogantes para desarrollar la capacidad de valoración. El resultado de este proceso moral del docente tendría que conducir a la formación de profesores genuinos, auténticos que sean personas en búsqueda de una sincera humanización, en búsqueda de la honesta personalización de los alumnos.

Desde este planteamiento, los docentes tendrán que ser más concientes de lo que saben, lo que creen, lo que dicen, lo que quieren, de lo que valoran y buscan en la práctica cotidiana en el aula, sino se da este proceso entonces los docentes no sabrán cómo buscar e investigar y estarán llenos de dudas, incertidumbres e interrogantes que rodean la actividad docente y producirán un efecto multiplicador muy complicado. La transformación docente implica entonces “[...] volver al docente más humano, más consciente y más comprometido en un proceso por el cual vaya continuamente profundizando en lo que entiende por educar y ser profesor [...]” (López;2006:215)[15] en aras de mejorar la calidad de la educación. Cada docente entonces, tendrá que buscar ser genuinamente él o ella mismo tanto a nivel personal como profesional y esto no implica dejar aun lado

[12] Martín López Calva identifica al *insight* como el momento en el que el alumno reflexiona e interpreta el conocimiento que el profesor desea transmitir y esto permite el entendimiento y aprendizaje de la información y el contenido que se está analizando. Loneragan dice que el insight es el “acto de *intelectación*” o de comprensión, es decir, el instante en el cual nuestra mente conecta todos los datos y se produce la comprensión de algo sobre lo que nos preguntamos. Es, según el padre Pérez Valera: “*el chispazo inteligente*”. Este acto es una experiencia que ocurre a cada persona y que le llega en el momento menos esperado o planeado. Existen cuatro, según Loneragan: El directo (entender algo), el inverso (entender que el camino para entender algo no es por dónde habíamos intentado), el reflejo o reflexivo (captar que algo es verdadero o falso, cierto o erróneo) y el deliberativo o práctico (entender –fundamentalmente en los sentimientos– lo que vale la pena decidir o hacer, aprehender un valor que nos mueve a actuar bien o hacia el bien).

[13] GALTUNG, Johan (2009) “Entrevista sobre Educación para la Paz”, en *Revista Espacios Públicos*, año 12, núm. 25, Toluca, UAEM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, pp. 210-212.

[14] *Ibid.*

[15] LÓPEZ CALVA, Martín (2006) *Una filosofía humanista de la educación*. México, Trillas, p. 215.

las técnicas y herramientas de enseñanza ya que esto no modifica el fondo solamente cambia la forma o manera de exponer.

Partiendo de este criterio entonces, el profesor es el que educa, pero “el profesor inauténtico, mediocre, apático y rutinario será seguramente personificación de lo insignificante, de lo vacío, de lo insípido, para sus alumnos” (López;2006:216)[16].

Es necesario ir construyendo un marco de investigación y de reflexión amplia y consistente que permita a los profesores ir descubriendo, entendiendo y actualizando en las aulas e instituciones, los valores que componen una educación y el significado de educar como valor final en fase de construcción y vivencia acumulada en la historia.

Existe una relación dinámica y dialógica entre la búsqueda a través de la investigación y la reflexión para ir conduciendo la actividad del profesor hacia una educación personalizada y modificar de esta manera la mentalidad y práctica docente hacia un acercamiento hacia los alumnos en las aulas y hacia un compromiso de colaboración con el cambio institucional y social.

Conceptualización de Educación para la Paz.

Para llegar a una definición de la Educación para la Paz, es necesario conocer el modelo que elabora Xesús R. Jares y que dicho esquema se basa conceptualmente a través de lo *crítico – conflictual – no violento* y se fundamenta en dos conceptos básicos: *la paz positiva* y la *perspectiva creativa del conflicto*. Bajo estos dos argumentos se desarrolla lo más característico y representativo que ayudará a comprender mejor los elementos, la perspectiva y el enfoque en el que trabaja Jares.

Desde este punto de partida, Jares ubica a la Educación para la Paz en el paradigma sociocrítico integrando determinados aspectos y propuestas del enfoque interpretativo. Bajo estos criterios, la define como “un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” (Jares;1999:124 y 2004b:31) [17]. Al hablar de un concepto de paz positiva, analiza diferentes elementos que pueden definirla como la conocemos actualmente y la relaciona con el concepto de justicia social, desarrollo, derechos humanos y democracia. Afirma que estos conceptos están íntimamente relacionados y que el derecho a la paz, forma parte de la tercera generación de derechos humanos ya que incluye y engloba prácticamente todos los demás derechos humanos. En cuanto a la perspectiva creativa del conflicto, considera que en la educación es necesario gestionar, resolver y transformar los conflictos de tal manera que nos sirvan de aprendizaje y experiencia para que podamos convivir con ellos.

En este sentido, Galtung afirma que Gandhi definía el conflicto como “lejos de separar a dos partes, el conflicto debería unirlos, precisamente, porque tiene su incompatibilidad en común. La incompatibilidad debería enfocarse como un lazo, ligándolos, juntándolos porque sus destinos son aceptables. Debido a que tienen su incompatibilidad en común deberían esforzarse para llegar juntos a una solución”... (cfr.: Jares;1999:71)[18]. Esta

[16] *Ibid.*, p. 216.

[17] JARES, Xesús R. (1999), p. 124 y (2004b), p. 31.

[18] JARES, Xesús R. (1999), p. 71.

visión de Gandhi es la que aplica Jares al tratar de llegar las partes en conflicto a una gestión, resolución y transformación y cambio para llegar a posibles soluciones pacíficas.

Los componentes de la educación para la paz.

Entre los componentes básicos se encuentra la *Educación para la comprensión internacional*, la *Educación para los derechos humanos*, la *Educación intercultural* (este tipo de educación está centrado en la diferencia y en la pluralidad cultural más que en una educación para los que son culturalmente diferentes), la *Educación para el desarme*, la *Educación para el desarrollo*, la *Educación para el conflicto* y la *desobediencia* y la *Educación mundialista y multicultural* (Jares, 1999 y 2004a)[19].

Al conocer la definición, los principios y componentes de la Educación para la Paz se analiza que su contenido y forma debe de estar de acuerdo con la concepción de paz positiva ya que para Galtung, Lederach y otros autores, la paz es un valor y tampoco debe de descuidarse su objetivo. Freire y Galtung coinciden en que la educación tradicional ha sido impartida bajo la ideología nacional y el pensamiento de las clases dominantes, es decir, el adoctrinamiento. Lederach considera que la educación para la paz tiene que oponerse y contrastar con la manera tradicional de educar para tener otro enfoque en cuanto al contenido. La manera de realizar esto es a través de “plantear objetivos de contenido y formas congruentes de educar”, añade que lo que nos debería guiar es “siempre el mantener presente el valor (o los valores) que represente el objeto paz como el criterio primordial según el cual medimos tanto el contenido como la forma de educar”. “La paz está relacionada con el derecho a la dignidad, el respeto y la realización mínima humana de toda persona” (Puig cfr.: Jares; 2004b: 36 y 1999: 150)[20].

En resumen, la forma de Educar para la Paz tendrá que concordar con el contenido y los valores que nos proponemos. Es necesario concretar la práctica de la Educación para la Paz en sentido de la materia y la forma de enfocarla, es decir, por una parte, estudiar los obstáculos para que se construya la paz y por el otro, el desarrollo de la cooperación y la plena realización humana para todos enfocada al desarrollo de la paz positiva. La Educación para la Paz “es todo un proyecto no solo pedagógico sino también analítico, crítico y creativo” (Lederach;1984:118)[21].

Un requisito previo de la Educación para la Paz inicia en el hogar, en las familias quienes son las que tienen que enseñar a sus hijos a la construcción y a la necesidad de una Cultura de paz, entendida como “una cultura de la convivencia y de la participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y de la negociación; y una cultura que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de la sociedad” [22].

Educación y convivencia.

No hay posibilidad de vivir sin convivir, los humanos somos seres sociales por naturaleza como la afirmaba Aristóteles. El aprender a convivir en un marco de reglas determinadas es una de las funciones asignadas a la educación, tanto en el seno de la familia como en los sistemas educativos formales. En este sentido, la convivencia respetuosa tendría que evitar una serie de rupturas sociales, pérdida de valores básicos y también un aumento

[19] JARES, Xesús R. (1999) y (2004a).

[20] JARES, Xesús R. (2004b), p.36 y (1999), p. 150.

[21] LEDERACH, John Paul (1984) *Educar para la paz*. Barcelona, Fontarama, p. 118.

[22] Resolución 012 adoptada por la 28ª. Sesión de la Conferencia General de la UNESCO sobre la estrategia a medio plazo para 1996-2001.

de la violencia en sus diversas manifestaciones. Jares (2006)[23] plantea cinco factores fundamentales que conforman la situación actual de la convivencia; *primero*, menciona al sistema económico-social en donde se privilegia el factor económico y se consideran a los seres humanos como recursos o medios y no como fines. *Segundo*, el poco valor que se le da al respeto y los valores básicos de convivencia. El *tercero*, es la mayor complejidad y heterogeneidad social. El *cuarto* factor, es la pérdida de liderazgo educativo de los dos sistemas tradicionales de educación, la familia y el sistema educativo y el *quinto*, es la mayor aparición y visibilidad de la violencia. Manifiesta en todas sus formas.

La Educación para la convivencia es un proceso de alfabetización en conflictos. En el caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, actualmente los planes de estudios se encuentran en el plan flexible evidenciando una enseñanza fragmentada por la parcelación del saber y de la experiencia, lo que acentúa más la *asignaturización* del conocimiento, por ejemplo, un estudiante de la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública tiene la opción de tomar dos áreas de acentuación: una sobre Gerencia Pública y la otra sobre Políticas Públicas. Entonces, se fragmenta el conocimiento y los estudiantes que optan por el área de Gerencia Pública desconocen a lo largo de su licenciatura los conocimientos sobre Políticas Públicas y viceversa. Esto provoca que cada vez se tienda más a la especialización y a la falta de un conocimiento completo sobre la licenciatura que se encuentra estudiando. Esto, por supuesto, genera conflictos. Y en palabras de Xesús R. Jares “provoca enfoques simplificadores de la realidad y el analfabetismo multidisciplinario” (Jares;2004b:116)[24].

Sobre la Educación en valores.

Educar simplemente es incorporar valores a la vida. Toda educación se fundamenta en valores ya que siempre se busca perfeccionar, optimizar, completar, mejorar en todos los aspectos. “El valer o la bondad de los valores hace que el ser humano desee el cultivo y la posesión de todos, o al menos del mayor número posible de ellos, pues el ser humano anda siempre hambriento del bien” (Gervilla;2004:359)[25]. Con base en los valores es que podemos pensar, actuar, decidir, explicar y dar coherencia a nuestra vida. Todos los valores valen, pero para algunos, unos valores valen más que otros. En este sentido, los valores pueden ser humanos entendidos como los relacionados con alguna dimensión de la persona, y los valores doblemente humanos que son los que se alejan de los animales y se ubican justamente con lo más humano de los humanos.

Para Enrique Gervilla existen principios u orientaciones en la educación en valores ya que los valores se muestran con el ejemplo y se demuestran con las razones; la fuerza de los valores radica en convencer y no vencer; los valores se aprenden gracias al ejemplo de los demás; los valores se proponen, no se imponen; no es posible la educación en valores sin la cooperación interior del estudiante, no siempre que se viven valores, se educa en valores; no es posible obligar a vivir en valores; los valores se presentan y vivencian en la cooperación, no en la competencia, para educar en valores es necesario buena voluntad y saber – hacer, esto es el conocimiento.

La formación de docentes con respecto a la Educación para la paz ... “es la transmisión no solo de información y conocimientos, sino de valores, con la pretensión de que dichos valores tengan un efecto duradero en cuanto a formar ciudadanos responsables a lo largo de toda la vida” (Monclús;2008:113)[26]. La educación en valores se com-

[23] JARES, Xesús R. (2006) *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona, Graó.

[24] JARES, Xesús R. (2004b), p. 116.

[25] GERVILLA CASTILLO, Enrique. (2004) Educación en valores, en LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario (Dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Editorial Universidad de Granada, Junta de Andalucía. Tomo I, p. 359.

[26] MONCLÚS, Antonio y SABÁN, Carmen (Coords.) (2008) *Educación para la paz: Enfoque actual y propuestas didácticas*. Barcelona, CEAC, p. 113.

promete con determinados principios éticos que sirvan para evaluar nuestras acciones y las de los demás. Los valores orientan la conducta de las personas, son el fundamento por el cual se hace o se deja de hacer alguna cosa en un determinado momento. En otras palabras, los valores son creencias o principios normativos y duraderos que nos sugieren que una determinada conducta o un estado final de existencia son personal y socialmente preferible a otros considerados como contradictorios.

Para llevar a cabo una planeación educativa basada en valores se aplican juegos de simulación, los debates, las mesas redondas, el análisis de películas, de noticias o de hechos relacionados a la escuela. Para desarrollar el trabajo en equipo, se utilizan también determinadas estrategias didácticas que sirven de guías de acción flexible y abierta a la crítica. “Educar en los valores es educar moralmente, porque son los valores los que enseñan al individuo a comportarse como un hombre, establecer una jerarquía entre las cosas, llegar a la convicción de que es algo que importa, vale o no vale, es un valor o un contravalor” (Carreras; 2006: 23)[27].

Los valores se perciben mediante la estimación, es decir, son valores objetivos fuera del tiempo y del espacio y algunos de éstos pueden ser: paz, amor, justicia, generosidad, diálogo, honradez, entre los más significativos y además pueden ser positivos y negativos ya que adquieren cierta polaridad en su aplicación. El valor se encuentra muy relacionado con la personalidad de cada individuo ya que afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Estos son elegidos libremente ya que representan algo dinámico y dependen de la conducta interior de cada persona.

Los valores en la Educación para la Paz.

La Educación en valores no solamente debe delegarse a la escuela sino es necesario incorporar a la familia y a la sociedad para que sea integral la educación. Los jóvenes 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 al enfrentarse a la vida laboral actúan con ética a la ley, en la que se dedican a obedecer reglas y principios que otros establecen.

Los valores que analizo en la investigación son la responsabilidad, el diálogo, la creatividad, el respeto, la justicia, la cooperación y la solidaridad ya que los considero más importantes de clarificar en los alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM. Galtung[28] derivado de la entrevista, añade que existen dos valores más: equidad y noviolencia. Equidad que tiene que ver con el respeto mutuo y el alumno también debe de tener respeto hacia el profesor, esto significa además, *desafíos y preguntas difíciles*.

Después de definir cada uno de los valores surge la siguiente interrogante ¿Qué lugar ocupan los valores humanos en los programas de estudio? Para dar respuesta se tendría que considerar un proyecto pedagógico que integre elementos, tales como: Formar en la libertad y en la unidad de la persona; formar en la creatividad y en los valores de imaginación; formar en los valores de relación, diálogo, comunicación, participación y servicio; formar en la interioridad del ser; formar en un respeto a la vida; formar en la esperanza y formar en una personalización y socialización. (Pereira;2001:39)[29].

[27] CARRERAS, Llorenç et alii (2006) *Cómo educar en valores. Materiales, Textos – Recursos, Técnicas*. Madrid, España. Nancea, p. 23.

[28] GALTUNG, Johan (2009) “Entrevista sobre Educación para la Paz”, en *Revista Espacios Públicos*, año 12, núm. 25, Toluca, UAEM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, pp. 210-212.

[29] PEREIRA DE GÓMEZ, María Nieves (2001) *Educación en valores. Metodología e innovación educativa*. México, Trillas, p. 39.

Es necesario impulsar una escuela donde se permita y se fomente el pensamiento, donde se pueda preguntar, cuestionar, investigar, discutir con los demás, dialogar, proponer, criticar para construir, experimentar, dudar, reír y gozar. Se trata de formar hombres capaces de pensamientos propios y decisiones autónomas, al menos en las decisiones de su propia vida. Crear al hombre de la decisión y la autonomía, con capacidad de formarse a sí mismo, capaz de comprender el mundo en que vive y de participar inteligentemente en la creación y el mejoramiento de sus estructuras. La preocupación de la enseñanza debe de ser el desarrollar los procesos de pensamiento y la capacidad de solucionar problemas personalmente. Suscitar el pensamiento autónomo. Considerar al alumno como el principal responsable de su aprendizaje. La escuela debe estimular en los alumnos el cuestionamiento, el hacer preguntas, “con objeto de desarrollar en ellos unas mentes indagadoras y competitivas” (Pereira;2001:71)[30].

La clarificación de valores.

La clarificación de valores es una acción consciente y sistemática del orientador o maestro que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que éstos lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos. El objetivo es ayudar al estudiante a tener contacto con aquello que actualmente constituye un valor en su vida, y ayudar al estudiante a descubrir la realidad de su orientación, de sus ideas. La finalidad es afirmar estos valores una vez reconocidos y aceptados, o de cambiarlos si no son consistentes.

El enfoque educativo de la clarificación de valores tiene por objeto ayudar a la persona a tomar contacto consigo misma para darse cuenta de qué es lo que realmente ella aprecia, elige y quiere. Es importante señalar que la clarificación de valores no enseña los valores, pero los reconoce como tales valores y ayuda a la persona a que se dé cuenta de si está o no comprometida, si es o no auténtica, si está dispuesta a vivir y a morir por algo que para ella tiene sentido.

Pascual (1995:36)[31] define los requisitos del proceso de valoración para que una persona realice un valor en su vida, siendo estos: Seleccionar libremente; Seleccionar entre varias alternativas; Seleccionar después de la cuidadosa consideración de las consecuencias de cada alternativa; Apreciar y disfrutar la selección; Afirmarla; Actuar de acuerdo con la selección; Aplicarla repetidamente en nuestra forma de vida.

El espacio más adecuado para la realización de estas actividades, de un modo continuo y sistemático, son las áreas de Orientación y Tutoría, ya que dichas áreas tienen como objetivo fundamental el ayudar al crecimiento personal de los alumnos. Según Howe (cfr.: Pascual;1995:45)[32] las estrategias de clarificación de valores tienen, sobre todo, la eficacia de producir el clima de libertad y de confianza, de aceptación, y comprensión, en el cual, espontáneamente se desarrollen las habilidades propias del proceso de valoración: elección, aprecio, y acción. Para la realización de las actividades se requiere que el facilitador desarrolle en sí mismo las actitudes de autenticidad, comprensión (o empatía) y aceptación que crearán el clima de libertad y confianza necesario para el proceso de valoración. El proceso clarificativo es un intento honesto de ayudar a un alumno a examinar su vida y alentarse a pensar acerca de ella, y a hacerlo en una atmósfera en que exista la aceptación positiva de sus decisiones.

[30] *Ibid.*, p. 71.

[31] PASCUAL, Antonia (1995) *Clarificación de valores y Desarrollo Humano. Estrategias para la escuela*. Madrid, Nancea, p. 36.

[32] *Ibid.*, p. 45.

La clarificación de valores es uno de los factores que influyen en el desarrollo personal. La utilidad de esta técnica es que proporciona medios al alumno para que pueda darse cuenta de lo que siente, de lo que quiere, de lo que valora, de modo que a la hora de decidir tenga elementos en los cuales basarse para tomar una u otra decisión. No se trata de buscar cambios concretos. Se trata de dar oportunidad de que estos cambios se produzcan y de que tengan el signo de un crecimiento personal.

Por su parte, L. Kohlberg, psicólogo estadounidense que en 1976 desarrolla a partir de los planteamientos de Piaget el razonamiento moral, estudia en estadios o etapas del desarrollo cognitivo el área de desarrollo moral. “El enfoque del razonamiento moral se centra en la complejidad de la vida en lo que respecta a las cuestiones morales y los conflictos de valores, y para resolver esto se plantea la idea del juicio moral”. (Pereira;2001:80)[33].

Kohlberg estudia los estadios del juicio moral, siendo éstos: el nivel preconventional, el nivel convencional y el posconvencional o de principios que este estadio va más allá de las reglas establecidas, actúa de acuerdo a principios éticos y es justamente el estadio en el cual se debe desarrollar la tutoría académica para fomentar y/o clarificar los valores, los principios éticos y morales a fin de que los apliquen en su desarrollo personal y profesional a favor de la sociedad.

Para ello, también es necesario educar la libertad porque acerca al estudiante a la mejor toma de decisiones, encauzando hacia el sentido que ellos van eligiendo para su vida. Es por ello que...” es necesario educar la libertad frente a la opinión, para generar personas que normen su vida a partir de sus propios criterios y valoraciones y no de las opiniones de los expertos o las estrellas de cine o la T.V.” (López, 2001: 44)[34].

Es necesario educar con sentido, con dirección hacia la humanización personal, comunitaria y colectiva; educar la libertad para experimentar todo lo humano sin represiones, para abrirse a la inteligencia de todo lo que está por comprenderse, para no creer en todo lo que se dice, sino reflexionar de manera crítica y buscar lo verdadero. La educación de la libertad debe basarse en una relación dialógica, comprensiva y promotora de la reflexión. El ser docente es caminar, transformarse continuamente, seguirse educando al momento de educar, seguir educando al tiempo que uno se educa como lo afirma Galtung.

Programas Tutoriales.

Los sistemas tutoriales son aplicados en diferentes universidades públicas y privadas tanto a nivel nacional como en el ámbito internacional. Cada una de las Instituciones de Educación Superior pretende con ello elevar el nivel educativo, así como dar atención personalizada a cada estudiante. Además, con este enfoque tutorial se trata de fomentar en el alumno su capacidad crítica, reflexiva y propositiva, así como impulsar su creatividad en el desarrollo de trabajos académicos y fortalecer en ellos la responsabilidad y la ética profesional.

Algunas de las instituciones educativas trabajan con programas tutoriales desde diferentes perspectivas, entre ellas se mencionan las áreas académicas, personales, profesionales, afectivas, asistenciales (como las médicas, psicológicas y de nutrición), entre las más importantes. La intención es fortalecer una comunicación más abierta y continua entre

[33] PEREIRA DE GÓMEZ, María Nieves (2001) *Educación en valores. Metodología e innovación educativa*. México, Trillas, p.80.

[34] LÓPEZ CALVA, Martín (2001) *Educar la libertad: Más allá de la educación en valores*. México, Trillas, p. 44.

profesores y alumnos, que conduzca a la gestión, resolución y transformación de problemas o conflictos generalmente académicos que propicien la mejor toma de decisiones y que obtengan beneficios en su desarrollo como estudiantes y futuros profesionistas. Los programas tutoriales generalmente funcionan a través de dos modalidades: una es de forma individual y la otra de manera grupal. Esto es un complemento a la actividad docente.

La instrumentación del Programa Institucional de Tutoría Académica en la Universidad Autónoma del Estado de México se realizó con base en la problemática que enfrenta el alumno en materia de reprobación básicamente en el primer año de ingreso a la licenciatura, el rezago educativo y en la deserción en cualquiera de las Escuelas y Facultades de la Universidad. Este programa tiene como objetivo general “el promover la formación académica del estudiante de la misma Universidad, brindándole apoyo a lo largo de su trayectoria escolar mediante la prestación de servicios en el área disciplinar, a fin de que cuente con mayores oportunidades para su éxito académico y profesional”. (Manual del Tutor; 2001:1)[35].

El tutor tiene que ser capaz de reconocer o identificar el momento en el que se requiere la intervención de otros profesionales para que los alumnos reciban la orientación y el consejo especializado que necesitan para que según la problemática detectada sea canalizado al lugar indicado. Las funciones que el tutor desarrolla son muy variadas, pero básicamente orienta a los alumnos a que descubran sus intereses, identifiquen sus dificultades, asuman las consecuencias de sus actos, definan su plan de vida, fortalezcan su autoestima, desarrollen habilidades para relacionarse con otros, entre otras actividades.

El tutor “contará con habilidades y actitudes, que conservará durante el proceso tutorial, como la de ser creativo para aumentar el interés del tutorado, crítico, observador y conciliador” (ANUIES;2002:98)[36]. El Programa Institucional de Tutoría Académica como instrumento diseñado para dar apoyo académico a los universitarios tiene que probar su eficacia en la medida en que funcione por medio del asesoramiento y orientación académica en la elección de las unidades de aprendizaje que mejor convengan al tutorado. Una sugerencia encontrada en los Programas Institucionales de Tutoría (ANUIES;2002:120)[37] comprende la evaluación de las actividades de tutoría a través de encuestas a los alumnos que se benefician de la misma o mediante mecanismos de seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes que participan en el programa.

En sus inicios el Programa de Tutoría Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales fue elaborado en el año 2001 cuando nace como un proyecto institucional que se aplicó en todas las Escuelas y Facultades de la Universidad Autónoma del Estado de México. Este programa tenía como característica inicial el ser de carácter voluntario y se llevó a cabo de esta manera hasta el año de 2004. Bajo esta característica, el PROINSTA opero bajo la modalidad de un programa voluntario para el estudiante iniciando en el año de 2001 a la generación 2001–2006 que contaba con 12 tutores que eran profesores de tiempo completo, a quienes se les asignó un promedio de 15 alumnos pertenecientes a las tres licenciaturas (Ciencias Políticas, Comunicación y Sociología) y que atenderían a los alumnos que así lo solicitaran. Sin embargo, se llevaba el seguimiento académico de los tutorados asignados asistieran o no a la tutoría.

Para la generación 2002-2007 se contaba con ocho tutores de tiempo completo que atendían en promedio a 20 alumnos bajo el mismo esquema voluntario. En la genera-

[35] UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (2001) *Manual del tutor de la UAEM. ProInstA*. Toluca, Secretaría de Docencia. Dirección de Desarrollo del Personal Académico, p. 1.

[36] ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2002) *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior*. México, Serie investigaciones, p. 98.

[37] *Ibid.*, p. 120.

ción 2003–2008 se tenían a 12 tutores para atender un aproximado de 15 tutorados. Todos estos tutores tenían que capacitarse para poder fungir como tutores y hasta este momento el plan de estudios que cursaban los estudiantes era el rígido. Después de esta primera experiencia, con la instrumentación del plan de estudios flexible en 2004, surge la necesidad de elaborar un programa más completo en el que se incluyan cuatro dimensiones básicas para la atención integral del estudiante, es decir, “la dimensión informativa en torno al modelo curricular; la disciplinaria, la ética y la afectiva”. (Programa; 2008:3)[38].

Esto con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que ingresaron en septiembre de 2004 y que dentro de las características del nuevo programa tutorial era de carácter obligatorio, pero es hasta abril del año 2005 cuando los H.H. Consejos Académico y de Gobierno de la Facultad (máximos órganos de autoridad) aprueban unánimemente que se aplique dicho Programa. A partir del año 2004, el esquema de operación cambia porque ahora los tutores tienen que conocer el plan de estudios flexible de la licenciatura a la que asesoran y la asignación se realizó en grupos reducidos de alumnos con la misión de orientarlos y asesorarlos en la selección de las unidades de aprendizaje para que llevaran de la mejor manera su plan de estudios flexible según la licenciatura que cursen.

Para el 2005, se contemplaron a 17 tutores que en su mayoría son de tiempo completo y se recurre a 5 tutores de asignatura para cubrir el ingreso de 170 alumnos. En 2006, se contó con 16 tutores de tiempo y asignatura para una demanda de 167 estudiantes. Al iniciar 2007, se contaba con 17 tutores tanto de tiempo como completo como de asignatura para satisfacer las necesidades de una matrícula de 172 estudiantes. Para el 2008, se tenían a 14 tutores en su mayoría de tiempo completo y dos tutoras de asignatura para atender a un ingreso de 170 alumnos que actualmente cursan las tres licenciaturas que oferta la facultad.

A partir de 2005, la Secretaría de Docencia con base en las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación instrumentó un sistema web que pretende apoyar la atención, oportuna, orientación y asesoría académica de los tutorados ya que el propio sistema cuenta con una base de datos con información referente al examen de selección que aplicaron para ingresar a su licenciatura, así como gráficas que determinan el nivel académico en el que se encuentra el tutorado con respeto al promedio más alto de cada asignatura evaluada. Así mismo, registra reuniones individuales o grupales realizadas en cada semestre. Este sistema es llamado SITAUAE MEX y la operación del programa se realiza a través de la página www.sitauaemex.mx

El aporte de las TIC's en la tutoría académica es el romper con los obstáculos de espacio-tiempo y la forma en la que se presenta el intercambio de información (puede ser formal e informal); así como la disminución de las etiquetas sociales. Sin embargo, el reto de las TIC's en la tutoría tienen que generar un ambiente de confianza en la relación tutorial, ello se logrará en la medida en la que sea frecuente la comunicación entre tutorados y tutores a la luz en la que asuma ese espacio de comunicación con responsabilidad.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las actividades de tutoría permitirán la posibilidad de intercambio de información y flexibilización de tiempos y horarios, pues la *conciencia en el espacio y tiempo de tutor y tutorado* se modificará cuando se haya generalizado el uso del *sitauaemex*.

[38] Programa de Tutoría Académica del Plan flexible de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (2008) Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, p. 3.

Sin embargo, la incorporación del sistema automatizado no tiene como meta *desaparecer* por completo la relación cara a cara entre tutorados y tutores, solo es un medio que le permite a los tutores generar información para tomar decisiones, elaborar un plan de trabajo o generar informes de manera sencilla y para que los tutorados garanticen un espacio en el que puedan dialogar con su tutor; a través del correo electrónico interno en el que el tutorado puede concertar alguna cita con su tutor o bien para preguntarle sobre algún tema en particular.

En este sentido, la tutoría es el medio por el cual los tutorados exponen sus problemas o dificultades académicas y afectivas, así como sus deficiencias en algún área del conocimiento en las que solicitan asesoría y orientación para resolver sus problemas y la manera es que sea de forma pacífica por medio del diálogo y la comunicación. El tutor, entonces, apoya la labor académica con la propuesta y guía de diferentes técnicas de estudio que les sirvan de reforzamiento en sus clases y se logre un buen aprendizaje. Además, el tutor orienta al tutorado sobre la disciplina que domina y lo encausa a la mejor toma de decisiones en la selección de sus unidades de aprendizaje en cada periodo, para que pueda cumplir en tiempo y forma la trayectoria académica que mejor le convenga a los intereses de cada tutorado.

Esto con la intención de que además, realice su servicio social y prácticas profesionales una vez que tenga aprobados un mínimo de 200 créditos de su licenciatura, así como llevar el seguimiento de su trabajo de investigación (según la modalidad de titulación de su elección) hasta lograr su conclusión oportuna. Es por ello, que la tutoría es vista como un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, así como una herramienta para fomentar su capacidad crítica, reflexiva, propositiva y lo más importante, que sean creativos.

En cuanto a la acción tutorial en la Facultad, se observa la necesidad de dar un giro, es decir, realizar un cambio profundo en la actitud de los tutores hacia el Programa para que los tutorados realmente perciban que se les está atendiendo, asesorando y orientando de la mejor manera en el desarrollo de su trayectoria estudiantil. Es necesaria la búsqueda de valores éticos y morales en todo el proceso educativo, es por ello que se debe impulsar un cambio en los docentes, es decir, “*en la manera de concebir la formación docente y en la forma concreta de vivirla*” (López;2006:171)[39].

Actualmente en la Facultad hay docentes que consciente o inconscientemente se resisten al cambio de actitud hacia la docencia y la manera de impartirla y prefieren continuar con esquemas tradicionales de enseñanza y no dar apertura al diálogo, a la reflexión, a la crítica y a la propuesta y sobretodo a la creación de otras formas de pensamiento. Esto afecta directamente a la tutoría porque únicamente conciben al Programa de Tutoría Académica como un simple requisito para obtener puntos en los Programas de Estímulos al Personal Docente, al Programa de Mejoramiento del Profesorado y para ingresar al Sistema Nacional de Investigadores y no se preocupan por la calidad y atención al tutorado. La idea de esta investigación es que el Claustro de Tutores de la Facultad esté integrado por tutores *comprometidos* que realmente *quieran y estén capacitados* para desempeñar la función del tutor, ya que esta es una de las exigencias más recurrentes de los tutorados, resultado de la aplicación de la encuesta en mayo de 2009.

El apoyo que tienen los tutores para desempeñar su función se encuentra principalmente en las áreas académicas y administrativas de la Facultad, así como en diversas instancias

[39] LÓPEZ CALVA, Martín
(2006) *Una filosofía humanista de la educación*. México, Trillas, p. 171.

universitarias como son: El Centro Juvenil Universitario, el Centro de Investigación en Ciencias Médicas, el Centro de Investigación y Servicios en Psicología, entre otros.

Como resultado de la investigación, se pretende diseñar, aplicar y evaluar un Plan de Acción Tutorial específico para los alumnos que ingresen a cualquiera de las tres licenciaturas al ciclo escolar 2010-2011 a la Facultad, cuyo contenido sea la Educación para la Paz resaltando los aspectos de *paz positiva* y de *resolución creativa de los conflictos*, identificar y clarificar los *valores* que tiene cada estudiante, así como un plan de vida tanto académica como personal que se desarrolle conjuntamente con los intereses particulares y que sean susceptibles de realización. Además, realizar las *trayectorias académicas* y la planeación de su licenciatura en los periodos que mejor le convengan al alumno. Esto se puede apoyar de aspectos lúdicos y actividades creativas que desarrollen sus potencialidades.

Finalmente, se evaluará el diseño y aplicación del Plan de Acción Tutorial para saber el impacto y los beneficios obtenidos por cada estudiante y por cada licenciatura y pueda servir de modelo para otras Escuelas y Facultades de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Bibliografía

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2002) *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior*. México, Serie investigaciones.
- CARRERAS, Llorenc et alii (2006) *Cómo educar en valores. Materiales, Textos – Recursos, Técnicas*. Madrid, Nancea.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso (2004) Educación, en LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario (Dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Editorial Universidad de Granada, Junta de Andalucía. Tomo I, pp. 348-351.
- FREIRE, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- GALTUNG, Johan (2004) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de los conflictos*. México, transcend – UNAM.
- GALTUNG, Johan (2009) “Entrevista sobre Educación para la Paz”, en *Revista Espacios Públicos*, año 12, núm. 25, Toluca, UAEM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, pp. 210-212.
- GERVILLA CASTILLO, Enrique. (2004) Educación en valores, en LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario (Dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Editorial Universidad de Granada, Junta de Andalucía. Tomo I, pp. 358-361.
- JARES, Xesús R. (2004a) *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, Editorial Popular.
- JARES, Xesús R. (2004b) *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, Bakeaz.
- JARES, Xesús R. (1999) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Editorial Popular.
- JARES, Xesús R. (2006) *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona, Graó.
- JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco (2009) *Saber pacífico: la paz neutra*, Loja, Ecuador, UTPLoja.
- LEDERACH, John Paul (1984) *Educación para la paz*. Barcelona, Fontarama.
- LÓPEZ CALVA, Martín (2001) *Educación la libertad: Más allá de la educación en valores*. México, Trillas.
- LÓPEZ CALVA, Martín (2006) *Una filosofía humanista de la educación*. México, Trillas.
- MONCLÚS, Antonio y SABÁN, Carmen (Coords.) (2008) *Educación para la paz: Enfoque actual y propuestas didácticas*. Barcelona, CEAC.
- PASCUAL, Antonia (1995) *Clarificación de valores y Desarrollo Humano. Estrategias para la escuela*. Madrid, Nancea.
- PEREIRA DE GÓMEZ, María Nieves (2001) *Educación en valores. Metodología e innovación educativa*. México, Trillas.



- PROGRAMA DE TUTORÍA ACADÉMICA del Plan flexible de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (2008) Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (2001) *Manual del tutor de la UAEM. ProInsTA*. Toluca, Secretaría de Docencia. Dirección de Desarrollo del Personal Académico.

Martha Esthela Gómez Collado: Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública, Maestra en Estudios para la Paz y el Desarrollo, Estudios de Doctorado en el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España. Profesora definitiva de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Comité editor de la Revista Espacios Públicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, publicación de diversos artículos en la revista; participación en los dos Congresos Internacionales sobre Paz, Democracia y Desarrollo, así como en tres Encuentros Nacionales de Tutoría Académica. Correo electrónico: marthagomez_tutoria@yahoo.com.mx

Las paradojas del movimiento zapatista en la construcción de paz: “El ejército que nace para que no haya más ejércitos”

The paradoxes of the zapatista movement in the construction of peace: “the army born to eradicate armies”

Eva Antón González

Resumen

Este ensayo es un compendio de las principales ideas que recoge el trabajo de investigación con el mismo título que presenté en el 2009 para obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Paz, Conflictos y Democracia por el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) salió a la luz pública el 1º de enero de 1994, con una declaración de guerra al Gobierno mexicano y la toma de cuatro importantes cabeceras municipales en el estado sureño de Chiapas, con la consiguiente extensión del conflicto a otros municipios de la entidad federativa y la intervención del Ejército. Los enfrentamientos más sangrientos tuvieron lugar en la ciudad de Ocosingo. El grupo insurgente contaba entonces más de una década de vida en la clandestinidad.

En esta investigación se estudia al movimiento zapatista de México y su proceso de construcción de paz, con una especial atención a las paradojas que enfrenta en su proceder histórico, ya que a medida que estas sean superadas, tanto el EZLN como la sociedad mexicana en su conjunto habrán avanzado en el camino hacia su tan anhelada paz.

Palabras clave: Paz, EZLN, zapatismo, pueblos indígenas, indigenismo, interculturalidad, globalización, México, Chiapas, autonomía, territorio.

Abstract

The present work is a summary of the principal ideas from the research paper of the same title that the author presented in 2009 to obtain the Advanced Studies Diploma in Peace Conflicts and Democracy from the Institute of Peace and Conflicts of the University of Granada.

The Zapatista Army of National Liberation (*Ejército Zapatista de Liberación Nacional*, EZLN) announced its intentions the Mexican society and the international community on 1 January 1994, when it declared war on the Mexican Government and army, with the taking of four important towns and cities in the southern state of Chiapas and the ensuing spread of the armed conflict to other municipalities in the area. The bloodiest fighting took place in the city of Ocosingo. The insurgent group subsequently went underground for more than a decade.

The present essay reflects on the Zapatista movement and its peace construction process, paying special attention to paradoxes faced its historical conduct, since to the extent that these are overcome, both the EZLN and Mexican society as a whole will have moved forward along the path towards longed for peace.

Key words: Peace, EZLN, zapatismo, indigenous peoples, indigenismo, indigenous rights, interculturalism, globalisation, anti-globalisation, anti-system, altermundismo, Mexico, Chiapas, autonomy and social movements.

Introducción

El 1º de enero de 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), integrado en su mayoría por indígenas mayas de las etnias tzeltal, tzotzil, tojolabal y chol provenientes del estado sureño de Chiapas (México), le declaró la guerra al Gobierno del país y a su ejército. La mayoría de los mexicanos entendió sus causas, pero condenó el recurso a la violencia. A pesar de admitir que había sido la marginación y la pobreza lo que había llevado a los indígenas a levantarse en armas, la población del país no se sumó a las filas del EZLN, como esperaban los insurgentes que pasaría, apostando en su lugar por una vía pacífica para solucionar el conflicto. La guerra se desarrolló en Chiapas, pero el objetivo de los rebeldes era avanzar hacia la capital del país venciendo al ejército federal y creando a su paso *pueblos liberados*. Los mexicanos se posicionaron a favor de la paz, pero no mediante la toma de las armas, sino a través de la denuncia a la violencia estructural imperfecta que impera en Chiapas reconociendo la justicia de las demandas zapatistas. La salida a las calles de miles de mexicanos reclamando al Gobierno el alto al fuego y el fin de la masacre supuso una gran victoria para la causa indígena nacional e internacional.

Gracias a la presión social la guerra se detuvo a los doce días de fuego cruzado entre efectivos gubernamentales y del EZLN; se produjo un *empoderamiento* pacifista de los principales actores implicados en el conflicto. El Gobierno Federal decretó el alto al fuego de manera unilateral y esta medida fue imitada por los zapatistas. A más de quince años de aquellos fatídicos días que ocasionaron numerosas muertes y desplazamientos, este conflicto aún no ha sido resuelto, existiendo en el estado de Chiapas actualmente dos sistemas de poder enfrentados que llevan a cabo dos modelos organizativos y de desarrollo opuestos. En la actualidad el EZLN defiende una lucha civil y pacífica, aunque aún no depusieron sus armas.

El alto al fuego en enero de 1994 sin una victoria militar del EZLN no significó el fracaso del movimiento, sino que al contrario son muchos los logros que han alcanzado hasta la fecha, siendo quizás el más importante que gozan del respeto internacional y de una amplia legitimidad. Los zapatistas luchan por el fin de la pobreza y de la marginación que afecta a los indígenas en México y por el respeto a los derechos y a la cultura indígena, especialmente el derecho a la libre determinación. La reanudación del diálogo entre el Gobierno Federal y los insurgentes así como el combate a la violencia estructural imperfecta que impera en el país es imprescindible para alcanzar una resolución pacífica de este conflicto.

En el título de este ensayo nos referimos al movimiento zapatista en vez de al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) porque el zapatismo es mucho más que su

ejército. Los insurgentes están desarrollando un modelo de autonomía regional pluriétnica en la que hay cargos militares, pero también políticos, civiles y bases de apoyo. El EZLN desde sus orígenes ha dispuesto de una importante base social a su favor en las comunidades indígenas y campesinas de Chiapas, que a medida que han pasado los años ha ido incrementado su protagonismo en el movimiento. El EZLN obedece órdenes a nivel político del Comité Clandestino Revolucionario Indígena (CCRI). El Subcomandante Insurgente Marcos, vocero y máxima autoridad militar del EZLN, explica que uno de los rasgos más característicos del zapatismo es que lo militar está supeditado a lo político.

El movimiento insurgente enfrenta paradojas internas, pero también externas, que deben ser superadas con el fin de crear más espacios de cooperación y solidaridad y avanzar en la construcción de paz. Las paradojas no deben ser entendidas por principio como algo negativo. Siempre que no supongan el estancamiento de un movimiento en sus propias contradicciones y dogmas pueden significar el punto de partida hacia nuevas transformaciones y evoluciones que resulten favorables para el desarrollo de un mundo mejor para todos.

El nacimiento del EZLN

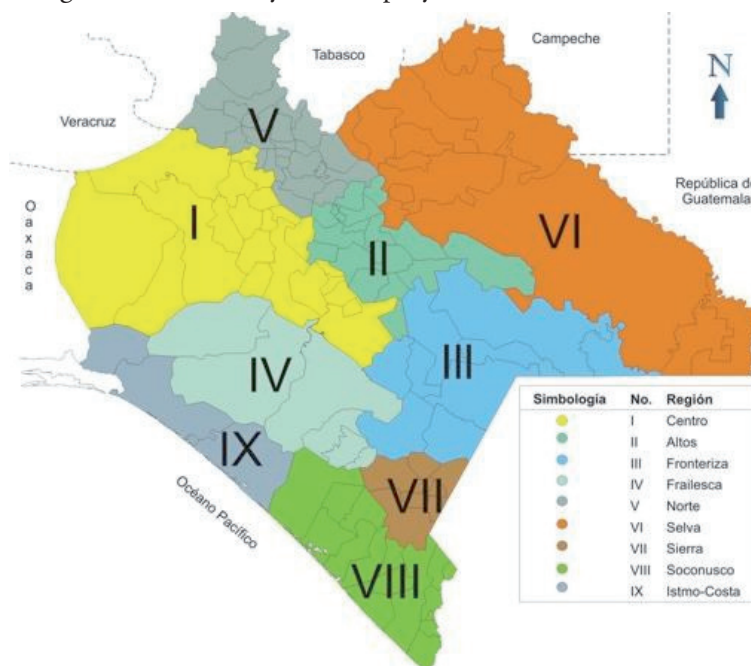
Con base en información oficial, la población de México supera los 100 millones de habitantes. Los indígenas representan el 9,8% de su población, siendo poco más de 10 millones de habitantes (datos 2005). A continuación se incluye un mapa político del país en el que se puede observar la localización, en el sureste, del estado de Chiapas, foco del conflicto.

Mapa político de México. [En línea, consultado el 18 de marzo de 2010].
Disponibile en <http://www.map-of-mexico.co.uk/espanola/imagenes/politicospanishnew.gif>.



Chiapas es el segundo estado del país en el que vive un mayor número de indígenas: un total de 1.330.981 (datos 2005), siendo la población total de la entidad federativa de 4.293.459 habitantes (datos 2005). En relación a su Índice de Marginación Chiapas ocupa el segundo lugar de la República, con un grado de marginación muy alto (datos 2005), y el último lugar entre todas las entidades federativas del Estado por su Índice de Desarrollo Humano, con un grado de desarrollo medio alto (datos 2000). Al igual que ocurre en el resto del país, Chiapas padece grandes desigualdades económicas entre sus regiones y entre sus habitantes, lo que agudiza el problema de la pobreza, siendo la zona habitada por los indígenas y esta minoría de las más desfavorecidas. Adranka Mihalic destaca que Chiapas tiene un índice de desarrollo semejante al de países africanos subdesarrollados. Algunos municipios, como por ejemplo Santiago El Pinar¹, tienen tan bajo desarrollo humano y tan alta marginación que se pueden comparar con el Congo (Mariscal, 2008).

El EZLN fue fundado el 17 de noviembre de 1983 en la Selva Lacandona, región localizada en el este del estado de Chiapas. El ejército rebelde está integrado en su mayoría por indígenas mayas provenientes de las regiones Selva, Altos, Fronteriza y Norte del estado de Chiapas², localizadas al este de la entidad, siendo en las que se concentra la mayoría de la población indígena del estado. Desde su fundación, el crecimiento del EZLN fue muy rápido, pero no todos los indígenas de la entidad le apoyaron o decidieron sumarse a sus filas. La madrugada del 1º de enero de 1994 los insurgentes tomaron cuatro importantes cabeceras municipales del estado de Chiapas: San Cristóbal de Las Casas (Altos), Altamirano (Altos), Ocosingo (Selva) y Las Margaritas (Fronteriza), con la consiguiente intervención del ejército federal. El conflicto se extendió por más localidades de la entidad. Durante los doce días que duró la guerra el fuego cruzado tuvo lugar en las regiones Altos, Selva y Fronteriza. A continuación se incluye un mapa en el que se puede observar la localización de estas regiones, que es en donde en la actualidad el movimiento insurgente está construyendo su proyecto autonómico, además de en la zona Norte.



1. El municipio Santiago El Pinar se encuentra en la región de Los Altos de Chiapas.

2. El estado de Chiapas está dividido en nueve regiones económicas: Selva, Altos, Fronteriza, Norte, Centro, Frailesca, Istmo-Costa, Sierra y Soconusco.

Mapa de las regiones económicas de Chiapas. Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Chiapas (2005) Enciclopedia de los Municipios de México. [En Línea, consultado el 18 de marzo de 2010]. Disponible en <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/chiapas/regi.htm>

Hasta el día en que decidieron declarar la guerra al Gobierno, en enero de 1994, el grupo fundador fue ganando fuerzas, sumando a su causa insurgentes, milicianos, bases de apoyo y simpatizantes y aumentando su área de influencia. El tiempo en la clandestinidad les sirvió asimismo para definir su pensamiento político y su estrategia de lucha. Los zapatistas eligieron el 1º de enero de 1994 para levantarse en armas porque era el día que entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), lo que en su opinión significaba una condena a muerte para los indígenas de México, coincidiendo además con año electoral. Marcos relata los primeros momentos de guerra del siguiente modo: “Sí, el EZLN sale a la luz pública con más de 4.500 combatientes en la primera línea de fuego, la así llamada Vigésima Primera División de Infantería Zapatista, y unos 2.000 combatientes permanecían en la reserva. La madrugada del 31 de diciembre de 1993 confirmé la orden de ataque, la fecha y la hora. En resumen: el EZLN atacaría simultáneamente 4 cabeceras municipales y otras 3 más “al paso”, reduciría a las tropas policíacas y militares en esas plazas, y marcharía después a atacar dos grandes cuarteles del ejército federal. La fecha: 31 de diciembre de 1993. La hora: las 24:00” (Muñoz, 2003: 25 y 26). Los zapatistas se definen como anticapitalistas y contrarios a la globalización neoliberal. Exigían la destitución del entonces presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari (PRI)³, la renuncia del gobernador de Chiapas y que se convocara a elecciones libres y democráticas.

La mayoría de los integrantes del EZLN son indígenas de Chiapas, pero los orígenes del movimiento se remontan hasta la organización político-militar de influencia marxista-leninista, Fuerzas de Liberación Nacional (FLN), fundada en 1969 en Monterrey (México), por un pequeño grupo de personas, en su mayoría estudiantes egresados de la Universidad de Nuevo León. Esta es la razón de que el movimiento combine la lucha por el respeto a los derechos y a la cultura indígena con la lucha anticapitalista.

Con anterioridad a que el EZLN se diera a conocer a la sociedad mexicana, los fundadores del movimiento tuvieron que enfrentar numerosas contradicciones debidas a su encuentro con las comunidades indígenas de la Selva. Los intelectuales procedentes de las FLN se dieron cuenta de que no tenían nada que enseñar a quienes llevaban años resistiendo y su idea de un grupo de iluminados que guía al conjunto de la sociedad se desvaneció. La mezcla de dos ideologías políticas provenientes de culturas diferentes ha dado como resultado el movimiento zapatista, que respetando el deseo de la mayor parte de la población mexicana decidió dejar a un lado las armas y encaminar una lucha pacífica. Tzvetan Todorov defiende que: “No basta con condenar la violencia; si queremos impedir que se vuelva a producir, es preciso intentar entenderla, ya que nunca estalla sin razón” (Todorov, 2008: 141).

Las paradojas del movimiento zapatista en la construcción de paz

En la Convención Nacional Democrática (CND), celebrada en agosto de 1994 en un tramo de bosque cercano a Guadalupe Tepeyac (Chiapas), en un lugar denominado Aguascalientes, las tropas zapatistas desfilaron con sus fusiles en alto y un lazo blanco atado en la punta, mientras el vocero del EZLN explicaba que eso significaba, como todo allí, una paradoja: “Armas que aspiran a ser inútiles”. Los zapatistas defienden que son el ejército que nace para que no haya más ejércitos. A este primer acto público al que convocó el EZLN asistieron cerca de siete mil personas.

3. El PRI (Partido Revolucionario Institucional) gobernó en México durante casi siete décadas, desde 1929 hasta 1997, año en que perdió la mayoría absoluta en la Cámara de Diputados. En el 2000 la Presidencia de la República le fue arrebatada por el PAN (Partido de Acción Nacional), actualmente todavía al frente del ejecutivo.

En nuestros tiempos el recurso a la violencia está muy mitificado, siendo defendido en numerosas ocasiones a ultranza como si se tratase del único medio posible para alcanzar los objetivos deseados. Los zapatistas enfrentan diferentes paradojas en su proceso de construcción de paz que se deben a su contexto histórico, a sus orígenes y a esta sobrevaloración de la violencia, defendida y practicada sin escrúpulos incluso por Gobiernos que se definen como democráticos, considerada como una extensión de la política y necesaria ante algunas circunstancias. Si se respetan los derechos humanos individuales y colectivos será prácticamente imposible encontrar una justificación moral al recurso a la violencia. En todo caso cada situación exigirá su estudio particular.

En los primeros momentos del conflicto los zapatistas comunicaron que habían recurrido a las armas porque habían agotado todos los cauces legales para hacerse oír, que su recurso a la violencia era una medida última pero justa. “Lo que nos planteábamos más seriamente era: vamos a salir, nos van a aniquilar, pero esto va a llamar la atención sobre el problema indígena y atraerá necesariamente la mirada del régimen y la del mundo por acá”. (...). “Teníamos que elevar el costo de la sangre indígena ... Algo así como meter la sangre indígena en la Bolsa de Valores. Eso es lo que queríamos hacer” (EZLN, 1997: 451).

Los rebeldes expusieron su vida ante un ejército mucho más numeroso y preparado que el de ellos en un intento de garantizar la supervivencia de su pueblo. Se dieron a conocer como un movimiento armado pero su recurso a la violencia estaba rodeado de valores positivos, de solidaridad, al decidir dar la vida propia por el bien de un pueblo aunque esto supusiera morir o incluso tener que matar. ¿Los convierte esto en héroes, mártires o en asesinos? Si se quiere alcanzar la paz quien mata o recurre a la violencia, sea del bando que sea, debe dejar de ser visto como un héroe. La justicia tiene que ocupar su lugar. ¿Asesina sólo el que empuña un arma o el que reduce a un pueblo hasta la muerte por inanición o enfermedades curables? La justicia debe condenar el recurso a la violencia, a excepción de en casos de defensa propia, y ocuparse asimismo de la persecución contra la violencia estructural imperfecta del sistema.

El EZLN ha alcanzado hasta la fecha muchos de sus objetivos. En este sentido, están consiguiendo mantener con bastante eficacia sus posiciones y el control sobre el territorio recuperado en la primera etapa del conflicto, lo que se evidencia como muy difícil teniendo en cuenta que el modelo de desarrollo que defienden choca frontalmente con el promovido por el Gobierno mexicano. Este hecho desvela que cuentan con una importante base social a su favor.

El zapatismo está inmerso ahora en una importante batalla: no cerrar la puerta que abrió a la democracia en enero de 1994, cuando decidieron escuchar a la sociedad y dejar a un lado las armas. El gobierno debe hacer gala asimismo de los valores democráticos que promueve y reabrir la vía del diálogo y la reconciliación, así como asegurar el estado de bienestar y de derecho en el conjunto de la República. En la actualidad se oyen voces que defienden que por su trayectoria en el pasado corresponde al Estado Mexicano la responsabilidad primaria de realizar acciones que permitan crear un ambiente propicio para la reanudación del diálogo entre el Gobierno Federal y los insurgentes (Martínez, 2010).

Los insurgentes luchan por la autonomía, y no por la independencia, ya que además de como indígenas se identifican como mexicanos. En los actos públicos que celebran

desfilan tanto con la bandera mexicana como con la zapatista en alto y cantan tanto el himno nacional como el suyo propio. A pesar de la atomización y aislamiento al que se sometió a las comunidades indígenas desde los tiempos de la Conquista, tanto hacia el exterior como a nivel intercomunitario, los rebeldes han conseguido que su mensaje llegue a casi todos los rincones del mundo, especialmente gracias a su recurso a las nuevas tecnologías de la comunicación, como es el caso de Internet, y a la celebración de numerosos actos públicos.

Los rebeldes defienden el respeto a los derechos y a la cultura indígena, pero están en contra de los usos y costumbres prehispánicos que atentan contra los derechos humanos, como la discriminación de que son víctimas las mujeres en muchas comunidades indígenas, prohibiéndoles tener cargos de autoridad y pudiendo incluso ser vendidas. Junto a esto, el movimiento favorece el encuentro cultural y entiende la cultura como algo dinámico, que puede cambiar con el tiempo, y no como algo permanente, estático. El EZLN no promueve la lucha de clases, ni la dictadura del proletariado, sino la democracia y el combate al capitalismo. Tampoco quiere tomar el poder, desvinculándose por lo tanto de la táctica revolucionaria de los movimientos de corte marxista-leninista.

Bajo su dura e intimidatoria presencia, aparecen casi siempre ante las cámaras y la sociedad armados y con pasamontañas o paliacates cubriendo su rostro, la filosofía de los zapatistas está impregnada de valores positivos: defienden un mundo donde quepan todos los mundos, una política en la que el que mande lo haga obedeciendo, para todos todo, para nosotros nada, reclaman democracia, justicia y libertad, dicen que abajo y a la izquierda está el corazón y que su arma es su palabra. Contra el hermetismo que exhiben la mayoría de los movimientos armados, el EZLN manifiesta un gran interés por ser escuchado y de oír a la sociedad. Aunque el zapatismo nació en la Selva Lacandona, en un lugar recóndito de México, a las comunidades autónomas llegan numerosos observadores internacionales, que acuden al territorio rebelde para ayudar en lo que puedan, para denunciar los atentados contra los derechos humanos que observen, pero también para aprender y construir un mundo más humano y justo juntos. El EZLN sigue teniendo una gran capacidad de convocatoria. Durante mi estancia en territorio autónomo el trato que recibí por parte de los zapatistas fue siempre muy respetuoso, estando totalmente dispuestos a resolver todas las cuestiones que les planteé. Las Juntas de Buen Gobierno (JBG) de Morelia y de La Realidad⁴ me atendieron tarde, porque tuvieron mucho trabajo a lo largo de todo el día, pero una vez que llegó mi turno no tuvieron prisa en despedirme, al contrario, se preocuparon de darme toda la información que necesitaba. Hay quien documenta que pese a sus simpatías hacia el movimiento y a sus múltiples intentos le resultó imposible entrevistarse con las autoridades de zona o miembros de las JBG, ya que los insurgentes le recriminaban su previo acercamiento a las autoridades constitucionales. Este hecho, de ser cierto, chocaría con la filosofía zapatista y con lo que promueve este movimiento, al coartar la libertad personal de un investigador.

Que el vocero del movimiento sea su máxima autoridad militar envuelve al zapatismo de un cierto halo de violencia, a lo que se suma el hecho de que sus héroes hayan emprendido en el pasado luchas armadas, como por ejemplo el Ché y Emiliano Zapata. Sin embargo no hay que olvidar que es lo que representan estos mitos en el imaginario latinoamericano e internacional: la lucha a favor de los más desfavorecidos, de los más pobres, de los marginados, de los que menos tienen; valentía y solidaridad.

4. El territorio autónomo está muy disperso. El EZLN notifica la creación de los primeros Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MARZ) en diciembre de 1994. A partir del año 2001 el EZLN focaliza sus esfuerzos en la construcción de manera unilateral de su autonomía. En agosto del 2003 los insurgentes anunciaron la creación de los Caracoles y de las Juntas de Buen Gobierno (JBG). En total hay cinco Caracoles, lo que significa que el territorio está dividido en cinco zonas, siendo en cada una de ellas el máximo órgano de autoridad política las JBG, que se localizan en las sedes de los Caracoles. Las Juntas constituyen un nuevo nivel de gobierno, un tercer nivel de gobierno: el primero estaría constituido por las autoridades de las comunidades, el segundo por las de los MAREZ y el tercero por los miembros de las JBG, que son las autoridades de zona. Cada zona o Caracol agrupa a varios municipios y cada municipio a varias comunidades. Por encima de las Juntas está el Comité Clandestino Revolucionario Indígena- Comandancia General del EZLN (CCRI-CG del EZLN), que es la máxima autoridad política del EZLN, pero a su vez obedece órdenes de las comunidades, es decir, manda obedeciendo. Los cinco Caracoles son: Morelia, Oventik, Roberto Barrios, La Garrucha y La Realidad.

El zapatismo no condena abiertamente los crímenes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), ni los atentados contra los derechos humanos que practica el Gobierno de Cuba. Por tales motivos, preocupa su mitificación de los movimientos revolucionarios latinoamericanos de izquierdas, lo que perjudicaría el definitivo alcance de las causas que defiende.

Los zapatistas denuncian el incremento en los últimos años, concretamente a partir de la llegada a la Presidencia de la República de Felipe Calderón (PAN), de las amenazas, intimidaciones y agresiones de que son víctimas por parte de grupos paramilitares⁵, a los que vinculan con el Gobierno federal y estatal, y de las amenazas existentes en torno a las tierras recuperadas. Cualquiera de estas problemáticas, de no ponérsele freno, puede provocar que los rebeldes tomen de nuevo las armas. Los zapatistas reclaman que se les permita tener su lugar. Están poniendo en práctica de manera unilateral su derecho a la libre determinación como pueblos indígenas, derecho reconocido internacionalmente por la ONU.

El EZLN se levantó en armas para combatir la globalización neoliberal y el capitalismo en un momento en el que autores como Francis Fukuyama pronosticaban el fin de la Historia tras la caída del bloque comunista y presentaban al modelo de desarrollo occidental, el liberalismo democrático, como la única alternativa posible para alcanzar el progreso social. En la actualidad se empiezan a reconocer con una mayor fuerza las debilidades que enfrenta este modelo. El EZLN ofrece una práctica de desarrollo nueva. Su ideología combina la cultura occidental con la cosmovisión indígena, la lucha contra las desigualdades económicas con la lucha emancipadora de los pueblos. Enfrenta la homogeneización del planeta y reflexiona a partir de las relaciones existentes entre lo global y lo local.

No se justifica el recurso a la violencia, pero tampoco existe justificación posible alguna a la explotación humana, a la marginación y al no respeto a los derechos humanos individuales ni colectivos, por lo que es necesario trabajar en ambas líneas de cara a obtener óptimos resultados y avanzar en la construcción de un mundo más humano. Los zapatistas hablan de dignidad, de democracia, de paz, de justicia, pero cuando pienso en Chiapas la recuerdo gris. Chiapas es víctima de una guerra de baja intensidad; en Chiapas hay agresiones a indígenas zapatistas aunque apenas se hable de ello; hay desigualdad, pobreza; un grupo armado que vive escondido en la selva; se respira miedo, tensión. Los niveles de pobreza en que viven los indígenas apenas han cambiado en los últimos años pese a las grandes cantidades de dinero que se han destinado al estado a raíz de la guerra. La resolución del conflicto se complica porque los zapatistas están enemistados con todos los partidos políticos institucionales del país. Es necesario que los diferentes actores se distancien de lógicas maniqueístas que implican creer que en el otro bando todos son malos dificultando sino imposibilitando la negociación y la reconciliación.

El zapatismo puede llegar a desempeñar un papel tan importante en la Historia como el que protagonizó el marxismo, por su originalidad, porque se aleja de la lucha armada y rescata lo mejor de la cultura occidental y de la indígena, y por su defensa del respeto a los derechos humanos. Francisco Muñoz y Mario López destacan el papel de primera magnitud que desempeñó el marxismo, unido al movimiento obrero, para incorporar a las clases y grupos dominados a la Historia, para convertirlos en actores de la realidad. A lo que añaden que este aspecto favorece sin duda la ampliación de las conceptualizacio-

5. El Centro de Análisis Político e Investigaciones Sociales y Económicas (CAPISE) estima que en Chiapas hay seis grupos paramilitares y que tienen ramificaciones, sobre lo que documenta que algunos se crearon bajo la protección de Juan Sabines, actual gobernador de Chiapas por el PRD (Partido de la Revolución Democrática). El Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas (FrayBa) defiende que donde empieza a haber problemas se observa la presencia de la OPDDIC (Organización para la Defensa de los Derechos Indígenas y Campesinos), y que muchos indígenas se alejaron del zapatismo ya que la OPDDIC les prometió darles tierra si lo hacían. Este centro denuncia que la OPDDIC es un grupo paramilitar, que empieza con una acción agraria, civil, pero que su objetivo es enfrentar a la población: no todo es agresión directa, todo empieza de una manera sutil, son roces hasta que la situación se desgasta y se llega a las armas. Los insurgentes insisten que las tierras recuperadas no se negocian. Según el FrayBa la OPDDIC está vinculada al PRI: han sido informados de que Pedro Chulín, líder de la organización, recibe dinero del PRI del Distrito Federal, y afirman que se cree que el PRD quiere quitarle al PRI el poder que tiene sobre esta organización.

nes de la paz ya que por una parte permite participar a actores que estaban silenciados y amplía la teoría y la práctica de los Derechos Humanos. Sin embargo, argumentan, estas premisas no deben evitar ver que, contradictoriamente, muchos de los presupuestos marxistas, teóricos y prácticos, se han visto involucrados en acciones alejadas de la construcción de la paz, fundamentalmente porque, relacionado con las propuestas de liberación, el discurso de la violencia ha estado casi siempre presente (Muñoz y López, 2000: 45 y 46). Esto mismo se puede aplicar al zapatismo, aunque el recurso a la violencia tiene en este movimiento una presencia mucho menor. El zapatismo junto al movimiento indígena nacional e internacional ha ampliado la teoría y la práctica de los derechos humanos y de la paz.

El futuro del movimiento, su relevancia y la aceptación mundial que suscite, dependerá en una gran medida del camino que sigan de ahora en adelante: una vía democrática y pacífica les granjeará un mayor reconocimiento mundial y apoyo, sin descuidar su lucha a favor de los derechos de las minorías y contra la violencia estructural imperfecta del sistema. El Gobierno mexicano debe proceder conforme a estos mismos principios si quiere contar con el apoyo y el respeto del pueblo mexicano y de la comunidad internacional.

Todorov defiende lo siguiente en relación al recurso a la violencia: “Suponiendo incluso que llegáramos a eliminar a los portadores del mal, ¿cómo sentirse satisfecho si para ello hemos tenido que convertirnos en uno de ellos? (...). Para llevar a los indios la religión cristiana, que enseña la igualdad de todos y el amor al prójimo, los conquistadores los someten mediante la guerra, y les enseñan a odiar y a despreciar a sus adversarios, de modo que la moral cristiana no sale reforzada. (...). Durante la Segunda Guerra Mundial los bombardeos masivos de poblaciones civiles por parte de la aviación alemana suscitan indignación porque ilustran una vez más la lógica maniquea según la cual entre los otros todos son culpables. Llega el día en que los aliados recurren a la misma táctica con la esperanza de acabar con la resistencia alemana, de modo que la barbarie se extiende un poco más por el mundo.

Cuando se elimina la inhumanidad del uno al precio de la deshumanización del otro, no compensa. Si para vencer al enemigo imitamos sus actos más odiosos, la que sale ganando es la barbarie. El maniqueísmo no puede luchar contra el maniqueísmo. La estrategia que pretende controlar la violencia del enemigo mediante una violencia comparable está condenada al fracaso” (Todorov, 2008: 162).

A lo largo de la historia se han desencadenado multitud de guerras que hallaron justificación en el objetivo de llevar a otros pueblos la civilización o la democracia, en nombre del desarrollo y del combate a las desigualdades, para poner fin a una barbarie, sin que sus éxitos sean siempre en la actualidad palpables, se respeten con el debido rigor los derechos humanos durante los enfrentamientos, ni haya una eficaz y verdadera implicación global en el combate a la injusticia y a la desigualdad allá donde resolver el problema sería tarea mucho más sencilla y menos costosa. La Historia necesita ser

contada con una mayor exhaustividad y desde todos los ángulos si se quiere construir un mundo más solidario y justo para todos. La decisión de los zapatistas de levantarse en armas es descrita por el vocero del EZLN en el siguiente poema lleno de paradojas:

“Y miren lo que son las cosas,
para que nos vieran, nos tapamos el rostro,
para que nos nombraran, nos negamos el nombre,
apostamos el presente para tener futuro,
y para vivir, morimos”.

Tzvetan Todorov hace suyas las palabras de Primo Levi, aunque anota que la observación no es original de éste, de que la violencia sólo engendra violencia, en un movimiento pendular que en lugar de disminuir con el tiempo, aumenta. “Los psicólogos han llevado a cabo experimentos que muestran que los seres humanos tienden a responder a las agresiones mediante otra de nivel superior, porque el mal que sufren les parece siempre mayor que el que infligen” (Todorov, 2008: 162). Esta opinión no es compartida por todos los autores. En cualquier caso, el recurso a la negociación, a la cooperación y a la solidaridad en la resolución de un conflicto siempre causará menos dolor que el empleo de la violencia; y la paz alcanzada tendrá unos fundamentos más sólidos que en caso de ser esta impuesta. La paz no es tarea de un día, exige una constante preocupación por alcanzar el fin de las desigualdades, de la marginación y de la pobreza, y por la potenciación de valores positivos en la sociedad.

En enero de 1994 los insurgentes se enfrentaron al ejército y a fuerzas de seguridad mexicanas, pero no hay que olvidar que hubo civiles que murieron a manos de los zapatistas en el transcurso de la guerra. La muerte de efectivos del ejército y de fuerzas de seguridad, del bando que sean, también es una pérdida irreparable, que causa un profundo dolor a sus allegados. Es necesario y urgente imaginar, construir y practicar otros medios para alcanzar el desarrollo deseado, dejando a un lado la violencia. La voluntad política es clave para avanzar hacia un mundo mejor; pero la implicación de la sociedad también es fundamental.

Mahatma Gandhi consideraba que no se puede ser no-violento de verdad y permanecer pasivo ante las injusticias sociales. Gandhi prefería a un violento a quien huye por cobardía. En su opinión no es posible esperar que un cobarde se convierta en no violento, pero sí se puede esperar esto de un violento, lo que en principio parece ilógico. Mahatma Gandhi confiaba en la disposición natural del hombre hacia el amor. “Por eso, nunca lo repetiré bastante, si no sabemos defender por nosotros mismos a nuestras esposas y nuestros templos recurriendo a la fuerza que brota de la renuncia, esto es, si no somos capaces de la no-violencia, debemos por lo menos, si somos hombres, atrevernos a emprender la lucha para defendernos. (...). Preferiría mil veces correr el peligro de recurrir a la violencia antes de ver cómo castran a una raza. Mi no-violencia no admite que se huya ante el peligro, dejando los bienes sin ninguna protección. No tengo más remedio que preferir la violencia a la actitud de los que huyen por cobardía. (...). Aunque no tenga fuerza física, es vergonzoso huir; el deber exige que se resista y que muera cada uno en su puesto. Esto sería una actitud no-violenta y animosa. Por el contrario habría coraje, pero faltaría la no-violencia si uno emplease la poca fuerza que tiene en combatir y aniquilar al adversario, con riesgo de su vida. La cobardía está

en huir ante el peligro. En el primer caso es menester que uno tenga amor o caridad; en los demás casos, sólo tiene uno odio, miedo o recelo” (Gandhi, 1988: 147-149).

De todos modos, el saber con exactitud lo que ocurre en el interior de un movimiento requiere años de investigación y exige vivir el mayor tiempo posible en el territorio que controla y bajo sus normas y directrices. Es necesario destacar que existen críticas en torno a la figura del Subcomandante Insurgente Marcos, especialmente de ex miembros del movimiento, llegando incluso a ser acusado de racista con los indígenas.

Conclusiones

Los zapatistas están desarrollando en Chiapas su proyecto autonómico, para lo que no cuentan con el apoyo ni con el reconocimiento gubernamental, lo que provoca enfrentamientos entre los insurgentes y cargos públicos, y con campesinos contrarios a su proyecto político. El EZLN promueve un modelo de desarrollo alternativo al oficial y el encuentro con quienes no pertenecen al movimiento en vez de resultar enriquecedor en ocasiones está siendo violento.

Por otra parte el zapatismo construye paz porque lucha por la mejora de las condiciones en las que viven los indígenas de México y por lo tanto combate la violencia estructural imperfecta del sistema, favoreciendo además junto al movimiento indígena nacional e internacional el fortalecimiento del indígena como actor político y sujeto de derecho. Los insurgentes defienden los derechos y la cultura de los pueblos indígenas, teniendo como base el respeto a los derechos humanos, ya que se trata de derechos inalienables de los pueblos prehispánicos y consustanciales a toda causa social y política que se defina como democrática.

A lo largo de su historia los zapatistas han demostrado diferentes gestos a favor de la paz: aceptaron el alto al fuego en enero de 1994, defienden no querer hegemonizar ni homogeneizar la lucha, están en contra de la idea de un grupo de iluminados que guía al pueblo y lo salva, no quieren tomar el poder, están en contra de los usos y costumbres indígenas que atentan contra los derechos humanos, están a favor de la democracia y no quieren enfrentarse ni responder a las provocaciones ni agresiones que les infringen otros campesinos porque consideran que éstos están siendo manipulados por el Gobierno y podría servir de coartada para una intervención del ejército mexicano en la región.

Los rebeldes defienden la democracia, el respeto de los derechos y de la cultura indígena, la protección del medio ambiente, la lucha contra la discriminación de género, los derechos de las minorías y la reducción de las injusticias y de las desigualdades mundiales. Estas causas tienen muchos adeptos en diferentes puntos del planeta, figurando en la actualidad entre los principales baluartes de lucha abiertos en el largo camino hacia la paz.

Los zapatistas se definen como anticapitalistas y contrarios a la globalización neoliberal, lo que significa que se oponen a la acumulación de capital en manos de unos pocos en detrimento del resto de la población, pero aún no han definido con exactitud cual es el modelo económico que defienden. Están a favor del trabajo colectivo, pero en territorio autónomo se permite, dependiendo de las circunstancias, tanto la propiedad privada como el trabajo individual. Defienden el derecho de los pueblos indígenas a decidir sobre sus territorios, sobre cual es el tipo de desarrollo que desean llevar a cabo. El EZLN

defiende la democracia directa frente a la representativa, lo que se interpreta como un posicionamiento a favor de la paz, al incrementar los niveles de participación social en la toma de decisiones. Algo realmente importante del movimiento es que lucha por el respeto a la cultura indígena, pero lo que defienden de esa cultura es precisamente lo más valioso que esta tiene, lo que no atenta contra los derechos humanos; como es su defensa de la vida en comunidad frente al individualismo, el respeto y cuidado de la Madre Tierra, la toma de decisiones en asamblea y el trabajo colectivo. Los indígenas zapatistas defienden un modelo de desarrollo que tiene importantes cualidades que aportar a la civilización occidental, que ha tratado a la naturaleza casi exclusivamente como un bien utilitario y donde el individualismo y la competitividad priman en detrimento de la vida en comunidad y de la solidaridad, olvidando que el ser humano es esencialmente un ser social, que necesita el afecto de sus congéneres para tener una vida plena, de crecimiento y aprendizaje, y para quien un entorno natural sano es clave para su bienestar interior. Teniendo como base el respeto a los derechos humanos el encuentro cultural puede resultar muy enriquecedor.

El EZLN, por la amplia capacidad de convocatoria que tiene y la admiración que suscita entre algunos jóvenes tanto en México como en el extranjero, puede contribuir a que otros movimientos armados, o personas que creen que la violencia es el único medio posible para acabar con el capitalismo, se acerquen a otros tipos de lucha, como la no violenta, a partir del conocimiento de los éxitos alcanzados por los zapatistas desde que dejaron las armas hasta la actualidad. Asimismo su inclinación a favor de una lucha civil y pacífica puede ir poco a poco acercando a su causa a un mayor número de ciudadanos. La legitimidad del Gobierno depende en una gran medida de como resuelva este conflicto. La sociedad mexicana e internacional ya le hizo patente en enero de 1994 que no va a permitir el uso de las armas contra los zapatistas y su masacre. ¿Fue necesario el levantamiento indígena para alcanzar los éxitos actuales del movimiento? Algunos simpatizantes del zapatismo opinan que sí, lo que evidencia la incapacidad o falta de interés que tuvo el Gobierno mexicano en escuchar al pueblo que delegó el poder en sus manos. El Gobierno debe atender con la mayor eficacia posible a la sociedad a la que representa, sólo así evitará brotes violentos y gozará de legitimidad y del mayor respeto social.

Por otra parte, a los zapatistas también les rodean prácticas que parecen alejarlos de una solución pacífica del conflicto: su declaración de guerra continúa, no han entregado sus armas, están enemistados con todos los partidos políticos institucionales del país, sus héroes, su mitificación de algunos movimientos revolucionarios latinoamericanos de izquierdas y que defienden la violencia como una forma de lucha legítima ante algunas circunstancias. Una de las principales paradojas que enfrenta este movimiento y la humanidad en su conjunto es quizás la siguiente: si quieres paz prepárate para la guerra, en el sentido de que si quieres evitar que te ataquen lo mejor es estar bien preparado militarmente, para intimidar al enemigo, como medida disuasoria. Esta puede ser una de las razones de la simbología militar que rodea al EZLN y de que aún mantengan su declaración de guerra y no hayan entregado las armas. Sin embargo de cara a una óptima resolución de este conflicto no deben aislarse, es importante que no cesen en su empeño de intentar dialogar con el Gobierno y con los partidos que están en la oposición, tener gestos de paz, aunque se mantengan firmes en sus objetivos. No hay mejor manera de construir paz que poniéndola en práctica. Las guerras dejan secuelas muy difíciles de

superar en las personas, además de en el entorno, ocasionan mucho dolor y desconfianza entre las diferentes familias y personas que se arrastra durante generaciones. El costo a pagar es muy alto, y requiere un arduo esfuerzo y mucha voluntad de todas las partes implicadas para volver a construir un ambiente de comunidad y de pueblo unido.

Es muy importante que el EZLN cuide su discurso con un mayor rigor. Marcos emplea en ocasiones un tono demasiado agresivo e insultante, que le ha ocasionado ya en el pasado algunos problemas: recuérdese por ejemplo el enfrentamiento que tuvo con el juez español Baltasar Garzón Real por referirse a éste como payaso grotesco.

La lucha de los zapatistas es en esencia por el control del territorio. El EZLN rememora con su nombre a Emiliano Zapata, uno de los principales héroes de la revolución mexicana de 1910, quien acuñó el lema: “Tierra y libertad”. Para los zapatistas el territorio equivale a un lugar donde reproducir su cultura y donde desarrollar un modelo económico y de vida alternativo al capitalismo y al occidental. En la actualidad están desarrollando su proyecto autónomo en tierras recuperadas y en tierras propiedad de indígenas que se sumaron al movimiento. Los insurgentes afirman que no van a ser ellos quienes retomen la vía armada y que sólo lo harán en caso de sufrir una agresión.

Si ambos poderes defienden el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, ese podría ser el punto de partida para llegar a un entendimiento y avanzar hacia un acuerdo de paz. El Gobierno no debe responder a manifestaciones pacíficas mediante el recurso a la violencia, ni viceversa. Ambos grupos enfrentados deben trabajar con la mirada puesta en la reconciliación. Las culturas prehispánicas representan una riqueza para el país y no una amenaza. En Chiapas se está ensayando algo diferente, un modelo de vida alternativo, que no se debe dejar de estudiar. En la actualidad el movimiento zapatista cuenta con un contexto internacional favorable a su causa. El éxito del mismo está en su mayor acercamiento a los intereses del pueblo y de los valores que promuevan. Es necesario avanzar entre todos en la construcción de un mundo donde la política deje de ser una razón por la que matar o morir. Para ello es necesario favorecer el diálogo y la negociación, así como visualizarnos como una comunidad global que colabora y mejora de manera conjunta, es decir, combatir entre todos la violencia estructural imperfecta del sistema y promover un empoderamiento pacifista.

Bibliografía

- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2006) *Índices de marginación, 2005*. [En Línea, consultado el 18 de marzo de 2010]. Disponible en http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=204
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2001) *Índices de desarrollo humano, 2000*. [En Línea, consultado el 18 de marzo de 2010]. Disponible en http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/indicesoc/IDH2000/dh_Indices.pdf
- EZLN (1997) *EZLN. Documentos y comunicados 3*. México, Ediciones Era.
- Gandhi, Mohandas (1988) *Todos los hombres son hermanos*. Madrid, Sociedad de Educación Atenas. [En Línea, consultado el 18 de marzo de 2010]. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001356/135670so.pdf>
- *Mapa político de México*. [En Línea, consultado el 18 de marzo de 2010]. Disponible en <http://www.map-of-mexico.co.uk/espanola/imagenes/politicospansishnew.gif>

- Mariscal, Ángeles (2008) “Chiapas, con el mismo desarrollo que el Congo”, *La Jornada*, jueves 8 de mayo de 2008. [En Línea, consultado el 18 de marzo de 2010]. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2008/05/08/index.php?section=politica&article=020n2pol>
- Martínez Veloz, Jaime (2010), *Elementos mínimos para comprender el proceso de negociación entre el EZLN y el Gobierno Federal. Documento de trabajo presentado por Jaime Martínez Veloz en la Reunión de trabajo de la Comisión de Concordia y Pacificación, celebrada en el Salón Heberto Castillo del Senado de la República, el 3 de Marzo del 2010*. [En Línea, consultado el 18 de marzo de 2010]. Disponible en <http://www.facebook.com/notes/apuntes-de-la-comision-de-concordia-y-pacificacion-cocopa-chiapas-ezln/elementos-minimos-para-comprender-el-proceso-de-negociacion-entre-el-ezln-y-el-g/355891489728>
- Muñoz Muñoz, Francisco A. y López Martínez, Mario (eds.) (2000) *Historia de la paz: tiempos, espacios y actores*. Granada, Universidad de Granada. [En Línea, consultado el 18 de marzo de 2010]. Disponible en http://www.ugr.es/%7Eeirene/publicaciones/eirene_item12.html
- Muñoz Ramírez, Gloria (2003) *EZLN: 20 y 10, el fuego y la palabra*. Bilbao, Revista Rebeldía, Virus Editorial y Col.lectiu de Solidaritat amb Rebel.lio Zapatista.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Chiapas (2005) *Enciclopedia de los Municipios de México*. [En Línea, consultado el 18 de marzo de 2010]. Disponible en
- <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/chiapas/regi.htm>
- Todorov, Tzvetan (2008) *El miedo a los bárbaros*. Barcelona, Galaxia Gutenberg/ Círculo de Lectores.

Eva Antón González: Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. Licenciada en Periodismo por la Universidad S.E.K. de Segovia, Especialista en Información Internacional y Países del Sur por la Universidad Complutense de Madrid, Maestra en Estudios Sociales y Humanísticos de Frontera, con especialidad en Ciencias Sociales y Globalización por la Universidad Autónoma de Baja California Sur (México) y Diplomada en Estudios Avanzados de Paz, Conflictos y Democracia por el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Miembro de la Red Internacional de Investigadores en Ciencias Sociales y Humanidades “La Frontera: Una nueva concepción cultural”. Dirección: Avda. Castela, 67, 7º A. 36209. Vigo. Galicia. España. Teléfono: 675404305 e-mail: evagrini@hotmail.com

Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas¹

School behaviour management. A study on good practices

María José caballero grande²

Resumen

Este trabajo de investigación se centra en la convivencia escolar y puede enmarcarse en la línea de educación para la paz.

La finalidad del mismo ha sido conocer algunas peculiaridades de prácticas educativas que fomentan la paz y la convivencia en el ámbito escolar. Para esto, se ha recogido información, mediante entrevista estructurada, en diez centros educativos de la provincia de Granada, acogidos a la Red Andaluza “Escuela, espacio de paz”, sobre la puesta en marcha, desarrollo y evaluación de actuaciones encaminadas hacia la cohesión del grupo, la gestión democrática de normas, la educación en valores, las habilidades socioemocionales y la regulación pacífica de conflictos.

Del análisis de las entrevistas, se desprende que hay una serie de medidas y actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos que favorecen la buena convivencia. La necesidad de cooperación entre todos los actores intervinientes en el proceso educativo o la importancia de sistematizar e institucionalizar el trabajo que eduque para el fomento de una cultura de paz, conforman entre otras las conclusiones a las que se llega en este estudio.

Palabras clave: Convivencia escolar, cultura de paz, cohesión de grupo, gestión democrática de normas, educación emocional, educación en valores, habilidades sociales, regulación de conflictos

Abstract

This research work is focused on school behaviour management and is part of a research line which deals with education for peace.

The aim of the work is to shed light on some teaching practices which promote peace and a good behaviour environment in schools. Information was gathered by means of structured interviews in ten schools, members of the Andalusian network of schools called “Schools: a place for peace”, in the province of Granada. The interviews dealt with the implementation, development and evaluation of school strategies which foster: group cohesion, democratic management of rules, values education, socio emotional skills and a peaceful resolution of school conflicts.

From the analysis of these interviews it can be concluded that there are certain strategies and practices in schools which promote good behaviour. The need for a cooperative effort among all the actors in the teaching environment, and the importance of a systematic and institutional approach to all practices which promote culture of peace are some of the conclusions reached in this work.

Keywords: School behaviour, culture of peace, group cohesion, democratic management of rules, emotional education, values education, social skills, conflict resolution.

1. Resumen del trabajo de investigación presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) dentro del programa de doctorado Paz, Conflictos y Democracia del Instituto de la Paz y los Conflictos (Universidad de Granada). Este trabajo ha sido dirigido por el Dr. Alberto Acosta y el Dr. Sebastián Sánchez y defendido públicamente en Septiembre de 2009. La investigación ha sido avalada por el proyecto P07-SEJ-03299 concedido por la Junta de Andalucía al primer director.

2. Centro de Educación Infantil y Primaria El Zargal. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

1. Introducción

La convivencia constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas. Como manifestación natural de estas relaciones pueden surgir desavenencias, desacuerdos, comunicación inadecuada, etc. que pueden dar lugar a conflictos interpersonales; por tanto, convivencia y conflicto se presentan en un mismo escenario. Pero no podemos obviar que vivimos en una sociedad donde los conflictos, a veces, se resuelven violentamente y, aunque las situaciones violentas aparezcan de forma aislada, no podemos negar que existan. Como escaparate público, los medios de comunicación informan con relativa frecuencia de nuevos fenómenos de violencia, protagonizados por jóvenes, que han generado gran alarma social (Funes, 1998; Rojas, 1996). La violencia crea expectación y no es extraño que a veces aparezca resaltada de manera no muy rigurosa.

Los centros educativos no escapan a este fenómeno, la conflictividad escolar se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de la sociedad, como muestra la gran cantidad de artículos aparecidos en la prensa en los últimos tiempos, a pesar de que la mayor parte de las prácticas educativas son favorecedoras de una buena convivencia, y que las relaciones interpersonales que se dan en este ámbito, habitualmente son de cooperación, ayuda, estima, aprecio, etc., casos concretos sobre agresiones o acoso/denigración a compañeros, hacen que también sea una de las principales preocupaciones de los docentes, y por tanto éstos sean cada vez más conscientes de la importancia de abordar el tema.

La función de la institución educativa como cohesionadora de grupos y promotora de valores se ve resentida, en alguna ocasión, por la difícil convivencia manifiesta, especialmente en los centros de educación secundaria; no obstante, debemos contextualizar los hechos desde una perspectiva global para enjuiciar adecuadamente las circunstancias que se muestran a la opinión pública. Por poner un ejemplo, en los centros educativos de la provincia de Granada conviven diariamente unos 195.500 alumnos y alumnas y casi 13.000 profesores y profesoras, y el hecho de que fruto de esta convivencia, surjan conflictos, como acontecen en cualquier colectivo, es algo inherente a la vida o a la propia convivencia.

Desde la perspectiva de la Cultura de Paz, el conflicto no debe ser considerado como algo de lo que tengamos que huir, como algo negativo en sí mismo. Son varios los autores que apoyan y defienden esta visión positiva. Galtung (2003) aboga por una perspectiva positiva del conflicto, viéndolo como una fuerza motivadora de cambio personal y social. Para Lederach (2000), el conflicto es una paradoja, porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos, esta interdependencia nos hace ver el conflicto como primordial y necesario para el crecimiento de la persona. Para Vinyamata (2005) los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas. El conflicto es, signo de diversidad; cada persona tiene sus propias opiniones, vivencias, emociones, que no siempre se corresponden con las de los demás, y es la forma de enfrentarse a él la que va a determinar su transformación. Desde esta perspectiva, el conflicto se nos presenta como una ocasión de aprendizaje en la construcción de nuestras relaciones y un motor de cambio, por tanto, debemos entenderlo no sólo como natural sino como positivo en toda sociedad democrática. Es por esto, que en educación abogemos por *educar desde el conflicto* como recurso de aprendizaje (Binaburo, 2007).

2. Contextualización

2.1. Modelo educativo en la escuela actual

La escuela tradicional, poco compleja respecto a sus pretensiones y modos de relación, ha dado paso a otra escuela donde tienen cabida colectivos que antes no estaban presentes, como inmigrantes, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, alumnado hasta los dieciséis años o minorías étnicas que en el pasado eran absentistas. Estos colectivos suponen nuevos retos educativos que requieren de nuevas estrategias docentes (Sánchez, 2007b). A estos nuevos cambios se suman los necesarios para abordar el nuevo enfoque del aprendizaje basado en competencias básicas entre las que se considera fundamental educar para la vida en sociedad (LOE)³.

Si nuestra intención es educar a nuestro alumnado en unos determinados valores y prepararlos para ser ciudadanos en un mundo cada vez más complejo, donde se desenvuelvan con una adecuada competencia social, debemos tener unas altas expectativas y confianza en ellos, de forma que, para comenzar, se hace necesario desmitificar algunas ideas que pueden enturbiar nuestra tarea.

En primer lugar, deberíamos evitar pensar que los episodios de violencia, las agresiones, el individualismo, etc. son problemas exclusivos de las nuevas generaciones, como si nunca antes hubieran estado presentes en nuestra sociedad o en los centros educativos, ni tampoco debemos caer en el error de pensar que estos fenómenos se deben a la falta de dureza en las sanciones. En segundo lugar, es importante no caer en el alarmismo social ante determinados casos de violencia, esto nunca debe ensombrecer la idea de la escuela como espacio preferentemente de paz, y por último, aceptemos que, sin caer en alarmismos o simplificaciones de la realidad, cada conflicto merece ser atendido sin minimizar su importancia o gravedad.

2.2. Educación y Cultura de Paz. Plan Andaluz de Educación en una Cultura de Paz y Noviolencia

La Cultura de Paz es definida por la Asamblea General de Naciones Unidas como “Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida”, basados en una serie de derechos fundamentales para el desarrollo de una vida plena y pacífica, marcándonos unas metas a conseguir y unos valores a transmitir, que se recogen en el Manifiesto 2000.

Con estas características, pensamos que sin duda es la educación el instrumento óptimo para construirla; nuestro compromiso como docentes en este marco, es promover la paz como acción colectiva e individual, saber convivir con los conflictos y detener, disminuir y en cualquier caso, prevenir las manifestaciones de violencia (Tuvilla, 2003).

A lo largo del tiempo se han ido sucediendo una serie de acontecimientos históricos relevantes en pro de los Derechos Humanos y de la Cultura de Paz, entre ellos destacaremos la proclamación por Naciones Unidas del decenio 2000-2010 como *Decenio Internacional de una Cultura de Paz y Noviolencia para los niños del mundo*, por ser este acontecimiento en el que se contextualiza el presente trabajo. A través de esta declaración, se insta a los países a adquirir el compromiso de fomentar la Cultura de Paz en todos los ámbitos de la vida.

A partir de aquí, son muchos los países y organizaciones que se han sumado a este compromiso; como ejemplo de ello, en el campo educativo, tanto la Administración

3. LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006). Competencias: Comunicación lingüística, Razonamiento Matemático, Conocimiento del mundo físico y natural, Cultural y Artística, Digital, Aprendizaje autónomo, competencia Social y ciudadana y Competencia para la autonomía.

central, como las distintas comunidades autónomas, desarrollan políticas educativas que vienen a fomentar la Cultura de Paz (Sánchez, 2007a). En la Comunidad Autónoma de Andalucía, se pone en marcha en el año 2001 el *Plan Andaluz de Cultura de Paz y Noviolencia*⁴, cuyos ámbitos de actuación son: el aprendizaje de una ciudadanía democrática, la educación para la paz y los derechos humanos, la mejora de la convivencia escolar y la resolución pacífica de los conflictos. Sin duda, este Plan ha supuesto un cambio fundamental en la política educativa de nuestro tiempo, al confiar en la educación como instrumento indispensable para potenciar una Cultura de Paz en la sociedad.

Como medida estrella del Plan, la creación de una Red de centros comprometidos en trabajar la Cultura de Paz, la *Red Andaluza "Escuela: espacio de paz" (Red EEP)* ha supuesto un hito a partir del cual se ha dado solidez al trabajo que se venía realizando de educación en valores, educación para la paz y los derechos humanos. Además, el apoyo institucional que ha supuesto esta medida, ha animado a numerosos centros a organizar un trabajo sistemático para el afianzamiento de la cultura de paz entre nuestras niñas y niños y jóvenes.

2.3. Algunos estudios realizados en España sobre Convivencia o sobre Violencia Escolar

En nuestro país se han realizado numerosos estudios para obtener datos, bien sobre el clima social de los centros educativos o bien sobre las dinámicas de violencia que a veces pueden establecerse en ellos; los más importantes han abundado en éste último aspecto. Por tanto, habría que diferenciar entre aquellos cuyo objetivo es el estudio de la violencia escolar, acoso o maltrato, como son los de Mora-Merchán (1997) en el proyecto SAVE y Ortega (2001) en el proyecto ANDAVE, Informe del Defensor del Pueblo (2000 y 2007) o Informe Reina Sofía (2005), y aquellos otros, como son el Informe IDEA-FUHEM realizado por el Centro de Innovación Educativa y la Fundación Hogar del Empleado (2003), encuesta del Consejo Escolar de Andalucía sobre Convivencia Escolar (2006) o el Informe del Observatorio Estatal sobre la Convivencia, realizado en el 2008, cuyo objetivo es estudiar las relaciones interpersonales (alumnado, profesorado, familias) y el análisis del clima general de centro. Estos últimos estudios no se centran exclusivamente en el maltrato entre iguales, sino que inciden en otros aspectos positivos de la convivencia como el nivel de satisfacción, la percepción de las situaciones conflictivas por los distintos sectores de la comunidad educativa, la tipificación de conductas e incidentes, el sentimiento de pertenencia al centro, o las actitudes ante situaciones de violencia.

A modo de resumen, de todos ellos se pueden extraer algunos resultados y conclusiones comunes:

- Los que se han centrado en la intimidación o maltrato entre iguales, han puesto de manifiesto que la mayoría de las intimidaciones las realizan alumnos o alumnas de la misma clase que la víctima y las formas de intimidación más frecuentes son las agresiones verbales, seguidas de robo y agresiones físicas. En cuanto a los lugares donde se producen mayoritariamente las intimidaciones, destacan las clases, el patio y los pasillos. Por otro lado, indican que entre los chicos es mucho más frecuente la utilización de agresiones físicas y amenazas como formas de intimidación, mientras que en las chicas, son más frecuentes los rumores tendenciosos y el aislamiento social.

4. Orden de 25 de julio de 2002, (BOJA 117 de 5 de Octubre de 2002)

De entre éstos estudios basados en el maltrato, es interesante destacar las observaciones comparativas que se extraen de los Informes emitidos por el Defensor del Pueblo (1999 y 2007), donde se pone de manifiesto que el panorama del maltrato entre iguales por abuso de poder ha mejorado a lo largo de los siete años transcurridos entre el primero y el segundo estudio, mientras que la exclusión social más directa, no dejar participar, ciertas formas de agresión física y las modalidades más graves de amenazas, se mantienen en niveles similares; por otra parte, en líneas generales se puede apuntar que en los años transcurridos entre el primer y segundo informe han ocurrido muchas cosas, algunas, sin duda, negativas, como lo han sido sobre todo los episodios de violencia escolar, algunos de extrema gravedad, de los que se han hecho eco los medios de comunicación y que han propiciado un clima de temor y preocupación sobre lo que está ocurriendo entre nuestros escolares, y otras positivas, como la sensibilización social hacia el problema, la puesta en marcha de numerosas líneas de prevención y de resolución de conflictos y la realización de otros trabajos y estudios en ámbitos geográficos y escolares variados.

- De los estudios realizados sobre el clima general de convivencia en los centros, se desprende, que en los centros escolares se producen conflictos, pero esto no llega a enturbiar la satisfacción general del alumnado. A diferencia de la imagen que se proporciona en algunas noticias de prensa, la convivencia en los centros no se ha deteriorado en los últimos años. Otros datos relevantes son que las alumnas valoran mejor la convivencia en el centro y muestran menos conductas agresivas en todos los tipos de conflictos analizados que los alumnos, y que las familias y el alumnado consideran que el origen de los conflictos está en el comportamiento de éstos últimos, sin cuestionar aspectos sociales o estructurales.

Parece, pues, que las políticas preventivas y las líneas de intervención que se han seguido, están logrando detener el avance de los comportamientos violentos entre escolares e incluso han llevado a alcanzar ciertos éxitos parciales al lograr disminuciones significativas en algunas conductas de abuso. Sin embargo, aunque la situación ha mejorado, aún encontramos que los resultados son insuficientes. En la medida en que el problema sigue existiendo, tenemos que continuar en la búsqueda de soluciones, preferentemente basándonos en aquellas que han demostrado ser eficaces.

3. Objeto de Estudio

Partimos del hecho de que convivencia y conflicto comparten un mismo escenario, sin embargo, como anteriormente hemos visto, no son muchos los estudios que se realizan para analizar cuáles podrían ser las claves para una buena convivencia.

Tenemos que reconocer que la violencia preocupa más a los investigadores que los hechos pacíficos, y aunque como nos señala el profesor Sánchez (2006) *la violencia es llamativa y ponerla de manifiesto resulta fácil*, necesitamos progresar en el conocimiento de las actuaciones que fomentan la cultura de paz, y ese conocimiento no se desprende necesariamente de los trabajos que se ocupan de acotar las dinámicas interpersonales violentas.

Para fomentar el pensamiento en términos de paz, estudiar los actos potenciadores de la cultura de paz se convierte en un compromiso (Muñoz, Herrera, Molina y Sánchez, 2005); dar a conocer modelos educativos favorecedores de una Cultura de Paz, hacer visibles los espacios y tiempos de paz, viene a compensar la mala imagen que, a través

de los medios de comunicación la sociedad tiene de nuestros centros escolares como espacios donde se genera violencia.

Considerando que la violencia ya está puesta de manifiesto, y convencidos de que la mayor parte de los espacios y tiempos que acontecen en los centros educativos son pacíficos, lo que pretendemos con este trabajo es visualizar prácticas educativas favorecedoras de una buena convivencia, realizar un análisis de las mismas y extraer algunas conclusiones sobre las condiciones y actuaciones que favorecen la mejora de la convivencia escolar.

3.1. Objetivos

Los objetivos concretos que se plantean son los que siguen:

- Analizar experiencias en centros educativos que estando acogidos a la Red de “Escuela: espacio de paz” han desarrollado un proyecto de convivencia de centro.
- Revisar las actividades que se llevan a cabo preferentemente en las tutorías: actuaciones sobre cohesión de grupo, gestión democrática de normas, educación en valores, habilidades socio-emocionales y regulación pacífica de conflictos.
- Extraer conclusiones sobre cuáles son aquellas condiciones que favorecen la mejora de la convivencia a partir de la puesta en marcha y desarrollo de un proyecto.
- Conocer las necesidades de los centros para el afianzamiento de una Cultura de Paz y de regulación pacífica de conflictos.
- Poder realizar propuestas a la Administración Educativa que se desprendan de los análisis anteriores.

Nuestro acercamiento al conflicto tiene dos vertientes, una *Preventiva* que es por la que apostamos como medida educativa para evitar actos violentos y otra de *Intervención*, como actuación inmediata, cuando el conflicto ya ha estallado de forma agresiva o violenta. La prevención es el modelo de actuación que se viene realizando en muchos centros educativos con una larga andadura en la educación para la paz, la democracia y los derechos humanos; son algunos de estos centros los estudiados, con el objeto de que nos pudieran aportar algunas claves para iniciar o mejorar el trabajo en convivencia.

El punto de partida para este análisis es la propuesta que el profesor Acosta (2006) hace en un artículo reciente, en el que se plantea que los pilares en los que se fundamenta una buena convivencia son: la cohesión del grupo con el que se quiere realizar cualquier actuación, la gestión democrática de normas, el trabajo positivo sobre regulación de los conflictos, la educación emocional y la educación en valores. El resultado del afianzamiento de todos estos aspectos dará lugar a un buen desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Desde la línea preventiva, como se ilustra en la Figura 1, hay que considerar tres campos de actuación que son complementarios entre sí:

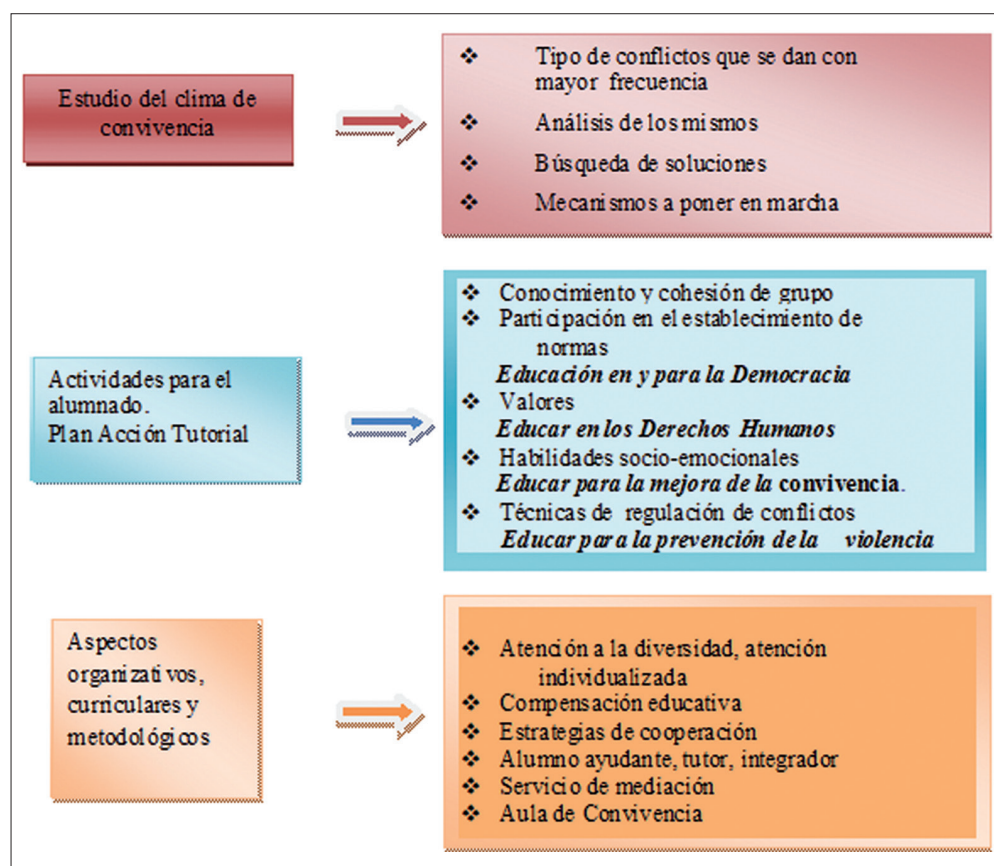
- Estudio de clima de convivencia, que será el punto de partida, nos servirá de diagnóstico para iniciar el trabajo, centrándonos en problemas reales.
- Actividades a realizar con el alumnado, a través de las que se desarrollarán los pilares en los que se fundamenta la cultura de paz, y que conforman el trabajo de concienciación y afianzamiento de actitudes.

- Aspectos de tipo organizativo, curricular y metodológico que hay que considerar para poner en marcha un proyecto de convivencia de centro.

De los tres campos mostrados anteriormente, el presente trabajo se va a centrar de forma particular en el análisis de actividades dirigidas al alumnado: cohesión de grupo, gestión democrática de normas, educación en valores, habilidades socio-emocionales y regulación de conflictos.

Autoras como Ortega (1999, 2001) o Trianes (2001) han desarrollado programas de intervención global integrando las actividades anteriormente mencionadas; este hecho viene a apoyar que sean éstas las parcelas de actuación propuestas a través de los Planes de Acción Tutorial (marco en el que se incluyen las líneas de actuación que los tutores desarrollan con el alumnado, familias y equipo educativo correspondiente), para el fomento de una buena convivencia.

Figura 1. Esquema conceptual del modo en que pueden desarrollarse actuaciones para favorecer la convivencia en un centro educativo



4. Método

En la recogida de datos y posterior análisis se ha seguido un método cualitativo. Mediante entrevista estructurada, en cada una de las áreas o campos estudiados, se han planteado las siguientes cuestiones:

- ¿Desde cuándo se trabaja formalmente para favorecer una cultura de paz?
- ¿Quién participa en los centros de esta tarea y quien pone en marcha las actividades que se proponen para ello?
- ¿Qué contenidos se trabajan y qué metodología se emplea?
- ¿Qué espacio horario se utiliza?
- ¿Cómo participan las familias?
- ¿Qué grado de satisfacción hay en los tres sectores educativos?

Nuestra meta ha sido conocer el modo en que los centros investigados han implementado las actividades para el fomento de la convivencia, con el fin de extraer, si los hay, patrones compartidos de buenas prácticas; en ningún caso se ha pretendido hacer contrastes entre ellos.

Se han seleccionado para el estudio diez centros de la provincia de Granada, entre los cuales tenemos representados todos los niveles educativos no universitarios: cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), cinco centros de Infantil y Primaria (CEIP) y un centro de Educación Infantil (CEI). La selección ha sido atendiendo a una serie de características que a priori pudieran garantizar buenas prácticas educativas para el fomento de una Cultura de Paz, como son pertenecer a la Red “Escuela: espacio de paz”, haber puesto en práctica actividades para el fomento de la Cultura de paz, al menos durante cinco años antes de pertenecer a la Red EEP, tener proyectos de convivencia valorados muy positivamente por su nivel de calidad y adecuación y haber tenido algún reconocimiento público por sus buenas prácticas educativas.

5. Resultados y Conclusiones del estudio

A continuación, se presenta una síntesis de los principales resultados y conclusiones de cada uno de los campos de estudio, comenzando por los aspectos generales de la convivencia en los centros y continuando con los distintos bloques temáticos que han sido objeto del mismo: Cohesión de grupo, normas, valores, habilidades socioemocionales y resolución de conflictos.

5.1. Aspectos generales de la convivencia

La convivencia no es algo ajeno a los centros, no podemos decir que históricamente no haya sido atendida, aunque en la mayor parte de los casos, la atención que se ha prestado ha sido para atajar situaciones de disrupción o violencia directa. Actualmente hay una preocupación cada vez más manifiesta entre el profesorado por la indisciplina, siendo conscientes de la necesidad de hacer un replanteamiento en los métodos que tienen de enfrentarse a ella y de educar para su mejora; para esto, el profesorado considera indispensable tener una formación específica, que tuviese, dada su importancia, un carácter obligatorio para todos los docentes.

A pesar de reconocer la importancia de abordar el tema como preferente, son pocos los centros que contaban con un proyecto específico de mejora de la convivencia, y es a partir de su interés por formar parte de la Red de “Escuela: espacio de paz”, cuando inician un trabajo de análisis y diagnóstico; esto ha sido un punto de partida para elaborar sus proyectos de convivencia y aquellos centros que lo tienen elaborado han planteado de forma más concreta y clara sus objetivos, centrándolos en su propia realidad y adecuando las actividades a ellos. En todos los casos el formar parte de la Red EEP ha supuesto una sistematización del trabajo que más o menos se venía realizando de forma más esporádica.

La implicación de la comunidad, ha sido una de las fases más importantes para garantizar el éxito de los proyectos; por una parte hay que mencionar que la labor de los Equipos Directivos es clave, ya que son los que favorecen y garantizan el trabajo sistemático y la creación de la estructura organizativa y material necesaria para desarrollar un proyecto, a esto hay que sumar la presencia de personas, organismos e instituciones que con su asesoramiento y apoyo les fortalecen en su tarea (Gabinete de Asesoramiento para la Convivencia, Equipo o Departamento de Orientación, Inspección Educativa, Corporaciones locales, ONGs, Asociaciones, etc.) . Por otra parte, hay que plantear el sentimiento por parte de los docentes de que la implicación familiar en la vida escolar es escasa, disminuyendo al aumentar la edad del alumno, y que la implicación del alumnado depende de las facilidades que se le brinden para participar; éste participa si hay estructuras formales que lo permitan, como pueden ser: patrullas de patio, asamblea de delegados, alumno ayudante (Fernández, 2002), mediación escolar, etc.

Medidas de participación del alumnado, además de otras como la creación de protocolos de control de clase (ausencias, interrupciones, seguimiento de normas, expulsiones), la creación y establecimiento de estructuras funcionales como: el aula de convivencia, aula temporal de integración (ATI), aula temporal de atención lingüística (ATAL), reuniones periódicas informativas con la asociación de madres y padres, programas de absentismo, etc., son eficaces para conseguir un buen clima de aula y de centro. En aquellos centros donde se han puesto en marcha alguna de estas medidas reconocen abiertamente que la situación ha mejorado. No obstante, nos encontramos con grandes dificultades en algunas situaciones especiales, como pueden ser zonas socialmente desfavorecidas, centros con gran absentismo, centros con elevado número de inmigrantes o clases con concentración de alumnado especialmente disruptivo, en estos casos, se considera indispensable una disminución de la ratio que nos permita una atención individual y grupal más directa, esto va a favorecer las buenas relaciones, y por tanto una disminución del nivel de conflictividad.

5.2. Cohesión de grupo

Para que un grupo funcione bien debe estar cohesionado, sus miembros deben sentirse parte del mismo y orgullosos de pertenecer a él. Esta tarea consiste en favorecer las condiciones para que el alumnado sienta satisfacción por asistir al centro y se sienta integrado en el grupo (Cascón, 2000).

Los Planes de Acogida vienen a ser la primera medida para conseguir este objetivo; éstos contemplan entrevistas con las familias, consideraciones especiales para alumnado con determinadas dificultades, entrada escalonada del alumnado de Infantil, apoyos para la integración de inmigrantes etc., y aunque no se ha evaluado el nivel de eficacia, pare-

cen ser buenos instrumentos para favorecer la cohesión entre los alumnos que entran a formar parte por primera vez del centro educativo.

Como resultado de los estudios sobre cohesión, se puede apreciar que en los niveles inferiores, Infantil y primer ciclo de Primaria se consigue más fácilmente la integración y cohesión del grupo, funcionan menos los prejuicios, mientras que en niveles superiores, en centros que tienen alumnado de otra etnia o cultura, comienzan a funcionar dinámicas segregadoras, los grupos se van consolidando por culturas y cohesionando, más fuertemente, los de un mismo grupo étnico o social.

Las familias tienen un papel potenciador de la creación de grupo, pero no todas participan del mismo modo. En los niveles sociales más favorecidos suelen propiciar los encuentros (fiestas de cumpleaños, meriendas,...), mientras que en los menos favorecidos dejan al azar las relaciones de grupo, que se ven fortalecidas al compartir espacios de juego y viviendas por la misma zona. Entre familias de diferentes grupos sociales no suele haber afinidad.

El profesorado demanda más recursos humanos para una atención de calidad en grupos reducidos o para apoyos al alumnado con grandes desventajas socioculturales. Tener grupos pequeños y con gran diversidad evita crear subgrupos con identidades propias.

5.3. Normas

La convivencia se basa en un equilibrio en el que los miembros de un grupo comparten metas y normas, como nos recuerda el profesor Acosta (2003). La familia es el primer núcleo social donde se debe educar en normas, es obligación de ésta transmitir las primeras reglas de relación que procuren una buena convivencia en los primeros años de la vida. El segundo núcleo social donde nuestros niños y niñas se ven inmersos es el centro educativo.

Cuando un colectivo decide cuales deben ser las normas que lo regulan, es necesario que sean reconocidas y asumidas por todos sus miembros, y la única forma de garantizar su reconocimiento es haciendo partícipes de su gestión (elaboración, aplicación, seguimiento, revisión) a las personas implicadas. Para el seguimiento, nos encontramos con registros semanales o quincenales y es la asamblea de delegados, asamblea de clase o comisión de convivencia de aula el lugar para la valoración.

En este proceso, como vemos, se ponen en juego prácticas democráticas de respeto, reconocimiento, capacidad crítica, negociación y consenso. Consideramos por ello, que el alumnado debe participar en esa elaboración y gestión de normas de aula y corresponde al profesorado favorecer dicha participación.

La eficacia del trabajo en normas no se evalúa, pero la percepción general es que desde que participan o donde participan los alumnos, éstos son más cumplidores y consideran más justa la aplicación de correcciones.

5.4. Valores

La educación en valores debe ser una constante de trabajo que impregne cualquier proyecto de centro; cualquier actividad que se ponga en marcha, sea o no de carácter académico, debe tener como horizonte la consecución de valores que hagan a las personas más justas y dignas.

La educación en valores no puede verse como algo aislado, es difícil trabajar el respeto sin ocuparse de las diferencias, la solidaridad, la justicia, etc., por tanto, su tratamiento tiene un carácter transversal que queda de forma manifiesta en Primaria con un trabajo más globalizado, mientras que en Secundaria, se trabajan de forma consciente y sistemática desde materias específicas, cuyo contenido está en consonancia con los valores (ética, educación para la ciudadanía, filosofía, etc.). El uso de móviles e internet, derecho a la intimidad, suplantación de identidad, identidad sexual y cultural, violencia de género, sexualidad, drogas, terrorismo, etc. son contenidos que se trabajan en Secundaria y que implican nuevos valores, mientras que para el alumnado de Primaria, los contenidos están centrados en valores concretos como amistad, responsabilidad, amor, ayuda mutua, etc.

De nuevo, el profesorado siente la necesidad de que sea la familia la que se implique en primera instancia en esta tarea, y no deleguen en la institución educativa esta obligación.

Finalmente, notamos una falta de evaluación de la eficacia del trabajo en valores, esto hace que desconozcamos de qué valores se carece, cuáles se pierden o cuales se han ido adquiriendo y asentando. Esto podría plantearse como un objetivo para poder realizar de forma coherente una educación en valores que atienda a una realidad social, tanto colectiva como individual.

5.5. Habilidades socioemocionales

En las últimas décadas se ha venido produciendo un enorme interés por el área de las habilidades socioemocionales, cobrando una importancia cada vez mayor, porque se ha demostrado su repercusión en el desarrollo personal, académico y laboral, así como su especial incidencia en la prevención de comportamientos antisociales.

El saber escuchar, ponerse en el lugar de otra persona, comprender, saber apreciar al otro y demostrárselo, confiar, negociar, cooperar, etc., son habilidades que pueden ser adquiridas si no se tienen de forma innata, y en la medida en que se ponen en juego siempre en contextos interpersonales, podemos considerarlas como herramientas básicas para la educación en estrategias de regulación de conflictos.

Esta convicción es la que ha hecho aflorar múltiples programas - Monjas, 1993; Segura, 2002, 2004; Vallés, 2004; Boqué, 2005 - siendo cada vez más los profesionales de la educación que se apoyan en ellos para diseñar su trabajo. Mientras que en Primaria se trabajan de forma globalizada normas, valores y habilidades socioemocionales, en Secundaria, hay programas específicos y experimentados para aplicarlos. Hay que hacer la observación de que el aspecto emocional, recogido en estos programas se trabaja más en los niveles más bajos, Infantil y Primaria, mientras que en los niveles de Secundaria se incide más en las habilidades sociales, por ser consideradas por el profesorado como algo más práctico, relegando en este caso la expresión de emociones y sentimientos a un plano individual o privado (Acosta, 2004).

La eficacia de la aplicación de programas de habilidades sociales, no ha sido evaluada en estos centros, pero sería interesante plantearse: ¿qué ocurriría si no se desarrollaran este tipo de programas?, ¿hay más conflictividad en los cursos donde en la tutoría no se hacen estas actividades? o ¿son menos hábiles socialmente aquellos sujetos que no reciben este aprendizaje? (Sanz, 2001).

5.6. Regulación de Conflictos

Si partimos del presupuesto de que los conflictos son algo natural, que suponen un signo de diversidad y diferencia y que no podemos ni debemos entenderlos como algo a eludir, tendríamos que comenzar diciendo que con este bloque de análisis de regulación de conflictos nos vamos a referir a la educación para saber convivir con ellos y para dotar al alumnado de herramientas para enfrentarse a situaciones que pudieran desembocar en actos violentos.

En nuestros centros educativos no ha habido una cultura para educar desde el conflicto, sino que el tratamiento de los conflictos se ha venido realizando desde la intervención puntual cuando la situación lo ha requerido, sin dar participación al alumnado. Es a partir de la formación recibida por el profesorado, cuando se han ido incorporando en tutorías actividades para el aprendizaje de técnicas que los regulen.

Mientras que en la educación Primaria los conflictos más habituales son interrupciones o pequeñas riñas, en Secundaria la importancia y gravedad de los mismos ocasiona que a veces el profesorado los sienta como una amenaza, esto les hace conscientes de la importancia de educar al alumnado para que intervengan en su regulación y de implicar a las familias para que colaboren en esta educación.

En Primaria no suelen usar una estrategia concreta para abordar los conflictos, como podría ser la mediación, aún siendo un buen método para atenderlos, sino que prefieren hablar de ir creando una cultura de regulación de conflictos; sin embargo, la mediación es una de las técnicas que ha tenido mejor acogida entre la comunidad escolar de Secundaria. Profesorado, familias y alumnado se han formado para llevar a cabo la mediación escolar (Uranga, 1998; Torrego, 2003). Como dato particular comentamos que en todos los centros estudiados de Secundaria se ha intervenido en alguna ocasión en conflictos aplicando la mediación escolar, y reconocen haber obtenido buenos resultados. Para los casos especialmente disruptivos o con trastornos graves de conducta, no confían en que la educación en estrategias de regulación de conflictos sea la solución a sus problemas, y demandan un apoyo de personal especializado que los atienda.

Para evaluar la eficacia de la intervención en conflictos se usan como parámetros de medida, el número de amonestaciones o registros de conducta en Primaria, y partes de incidencias o expulsiones de aula o centro, en Secundaria.

Hay que reseñar que los centros donde se realiza de forma sistemática la educación para la gestión de conflictos reconocen tener menos problemas, y aprecian unas mejores relaciones entre los diferentes grupos étnicos o culturales.

6. Reflexiones y posibles sugerencias para la Administración Educativa

El incremento a lo largo de los últimos años (2001-2009) del número de centros implicados en desarrollar proyectos integrales de Cultura de Paz, nos demuestra el interés y nivel de concienciación de toda la Comunidad Educativa sobre los temas de convivencia. Este interés queda de manifiesto en modelos como los anteriormente mencionados sobre buenas prácticas, pero también por las propuestas y reivindicaciones que hace el profesorado que ha sido entrevistado, desde su percepción personal, a la Administración Educativa, para seguir mejorando en la consecución de los objetivos de la Cultura de Paz.

Entre las reivindicaciones del profesorado podemos destacar el reconocimiento administrativo con horario específico para la coordinación de los proyectos de convivencia; el establecimiento oficial de una hora de tutoría para el alumnado de Primaria que actualmente no la tiene, con el convencimiento de que el afianzamiento de determinadas actitudes ante la vida, debe ir de la mano de la práctica de actividades que lo favorezcan; un mayor control por parte de la administración en los procesos de escolarización para evitar que los centros con mayor conflictividad se conviertan en guetos; crear puntos de encuentro con las familias (ej. talleres/debates de aula con familias); reducir la ratio en grupos con grandes desventajas socioculturales o importantes desfases curriculares así como contar con personal especializado para atender a sujetos o grupos con alto nivel de conflictividad.

7. Recapitulación y prospectiva

El Plan Andaluz de Cultura de Paz y Noviolencia sienta las bases legales para ir creando una cultura de paz en nuestros centros educativos. La Red Andaluza de “Escuela: espacio de paz”, y la política educativa que sustenta esta medida, ha supuesto un hito a partir del cual se potencia y favorece la Educación para la Paz. Todos los centros reconocen que es a partir de su inclusión en esta Red cuando trabajan de forma sistemática actividades favorecedoras de la convivencia.

Así mismo, hay que reconocer que los problemas de convivencia no dejan de ser problemas de valores sociales, en los que la institución escolar y la acción pedagógica de los profesionales pueden jugar un papel fundamental, pero no son ni los únicos ni los principales. El profesorado considera de importancia capital la participación familiar, sin cuyo apoyo difícilmente se conseguirá educar en una Cultura de Paz.

Estudios como éste pueden servirnos de modelo para visualizar las buenas prácticas en convivencia. Aunque en este caso la muestra no es significativa, no son pocos los centros que pueden ofrecer también prácticas creativas para el desarrollo de la Cultura de Paz; estas prácticas, deben hacerse igualmente visibles en otros grupos sociales, en la comunidad, en investigaciones, en medios de comunicación, etc.

El presente trabajo plantea la necesidad de seguir ahondando en estudios que pongan de manifiesto prácticas pacíficas en el contexto educativo, y en los aspectos que influyen en las mismas y que constituyen grandes campos de investigaciones futuras. Algunos de estos campos se han ido presentando a lo largo del trabajo: eficacia de las actividades puestas en marcha, necesidad de evaluación de la práctica educativa, estilos de relación entre profesorado y alumnado, influencia de la metodología didáctica en las relaciones interpersonales, relación entre conflicto y sentimientos, etc. Cualquiera de estos temas puede acercarnos a un conocimiento específico del complejo campo de la educación para la paz.

Bibliografía

- Acosta, Alberto (2003) “Resolución de conflictos y regulación de sentimientos” en Muñoz, Francisco y otros (Eds.) *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, 293-304.
- Acosta, Alberto (2004) “Regulación de conflictos y sentimientos” en Molina, Beatriz y Muñoz, Francisco (Eds.) *Manual de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 201-222.
- 1. Acosta, Alberto (2006) “Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares”, *Orión. Revista técnico-profesional de la asociación de Orientadores de Secundaria de Granada*, 3, 37-49.
- Binaburo, José A. y Muñoz, Beatriz (2007) *Educación desde el conflicto*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Boqué, Carmen (2005) *Tiempo de mediación*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Cascón, Paco (2000) “Educar en y para el conflicto”, *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.
- Fernandez, Isabel, Villaoslada, Emiliana y Funes, Silvina (2002) *Conflicto en el centro escolar: el modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*, Madrid, Los Libros De La Catarata.
- Funes, Jaume (1998) “Sobre las nuevas formas de la violencia juvenil”, *Revista Comunicar* 10, p. 98
- Galtung, Johan (2003) *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Bakeaz.
- Judson, Stephanie (1986) *Aprendiendo a resolver conflictos*. Barcelona, Lerna.
- Lederach, John Paul (2000) *El abecé de la paz y los conflictos*, Los libros de La Catarata.
- Lopez, Mario (Dir.) (2004) *Enciclopedia de paz y Conflictos*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.
- Monjas, Inés (1993) *Enseñanza de Habilidades de Interacción Social PEHIS*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Molina, Beatriz y Muñoz Francisco (Eds.) (2004) *Manual de Paz y Conflictos*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.
- Muñoz, Francisco, Herrera, Joaquín, Molina, Beatriz y Sánchez, Sebastián (2005) *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*, Universidad de Granada.
- Ortega, Rosario (2000) *La Convivencia Escolar, qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, Rosario, Córdoba, Francisco y otros (2008) *Disciplina y gestión de la convivencia*, Barcelona, Graó.
- Rojas Marcos, Luis (1996) *Las semillas de la violencia*, Madrid, Círculo de Lectores.

- Sánchez, Sebastián (2007a) “Análisis de la presencia de los contenidos de la Cultura de Paz en las iniciativas políticas educativas españolas”, *Publicaciones*, 37, pp. 33-54.
- Sánchez, Sebastián (2007b) “Interculturalidad y Cultura de Paz. Implicaciones educativas”. en R. Roig Vila (Dir.) *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 399-416, Alcoy, Marfil.
- Sánchez, Sebastián (2006) “¿Es la escuela una institución violenta?” , *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum europeo de administradores de la educación*, 14, 6-7
- Sanz, Rafael (2001) *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*, Madrid, Pirámide.
- Segura, Manuel (2002) *Ser persona y relacionarse*, Madrid, Narcea.
- Segura, Manuel y Arcas, Margarita (2004) *Relacionarnos bien*, Madrid, Narcea.
- Torrego J. Carlos (coord.) (2003) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*, Madrid, Narcea.
- Tuvilla, José (2003) “Valores mínimos para crear en la escuela espacios de paz” *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Universidad de Granada.
- Uranga, Mireya (1998) *Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar*, Barcelona, Graó.
- Vallés Arándiga, Antonio (2004) *Programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales*, Madrid, EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Vinyamata, Eduard (2005) *Conflictología: curso de resolución de conflictos*, Barcelona, Ariel.

Páginas Web

Portal de Convivencia de la Junta de Andalucía:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/>

Informe del Defensor del Pueblo:

<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>

Observatorio Estatal de Convivencia Escolar:

www.mepsy.es

Informe del Consejo Escolar de Andalucía:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/informes.htm

Informe FUHEM, Fundación Hogar del Empleado:

www.fuhem.es/portal/areas/educacion/cie_encuestas.asp

Informe Reina Sofía:

www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_compañeros_en_la_escuela

Proyectos SAVE y ANDAVE:

<http://conflictoescolar.wordpress.com/2007/10/11/proyecto-sevilla-anti-violencia-escolar-save-y-proyecto-andalucia-anti-violencia-escolar-andave/>

Manifiesto 2.000:

http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm

María José Caballero Grande: Licenciada en Filosofía y Letras, división Filosofía y Ciencias de la Educación, sección Pedagogía por la Universidad de Granada (1987). Investigadora colaboradora del Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada. Miembro del Gabinete de asesoramiento para la convivencia y cultura de paz de la Delegación de Educación de Granada (2001-2009). Participó en el año 2000 en la elaboración del informe técnico sobre el Plan Andaluz de difusión, acción y proyección de una Cultura de Paz y Noviolencia del Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada. Correo electrónico: mjcaballerogrande@gmail.com.



Documentación

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas

Naciones Unidas. Asamblea General.

A/61/L.67

Distr. limitada

7 de septiembre de 2007

Español

Original: inglés

Sexagésimo primer período de sesiones

Tema 68 del programa

Informe del Consejo de Derechos Humanos

Alemania, Bélgica, Bolivia, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, Ecuador, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Guatemala, Hungría, Letonia, Nicaragua, Perú, Portugal y República Dominicana: proyecto de resolución



La Asamblea General,

Tomando nota de la recomendación que figura en la resolución 1/2 del Consejo de Derechos Humanos, de 29 de junio de 2006, en la que el Consejo aprobó el texto de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas,

Recordando su resolución 61/178, de 20 de diciembre de 2006, en la que decidió aplazar el examen y la adopción de medidas sobre la Declaración a fin de disponer de más tiempo para seguir celebrando consultas al respecto, y decidió también concluir su examen de la Declaración antes de que terminase el sexagésimo primer período de sesiones,

Aprueba la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas que figura en el anexo de la presente resolución.

Anexo

DECLARACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

La Asamblea General,

Guiada por los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y la buena fe en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados de conformidad con la Carta,

Afirmando que los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales,

Afirmando también que todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad,

Afirmando además que todas las doctrinas, políticas y prácticas basadas en la superioridad de determinados pueblos o personas o que la propugnan aduciendo razones de origen nacional o diferencias raciales, religiosas, étnicas o culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente inválidas, moralmente condenables y socialmente injustas,

Reafirmando que, en el ejercicio de sus derechos, los pueblos indígenas deben estar libres de toda forma de discriminación,

Preocupada por el hecho de que los pueblos indígenas hayan sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y enajenación de sus tierras, territorios y recursos, lo que les ha impedido ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses,

Consciente de la urgente necesidad de respetar y promover los derechos intrínsecos de los pueblos indígenas, que derivan de sus estructuras políticas, económicas y sociales y de sus culturas, de sus tradiciones espirituales, de su historia y de su concepción de la vida, especialmente los derechos a sus tierras, territorios y recursos,

Consciente también de la urgente necesidad de respetar y promover los derechos de los pueblos indígenas afirmados en tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos con los Estados,

Celebrando que los pueblos indígenas se estén organizando para promover su desarrollo político, económico, social y cultural y para poner fin a todas las formas de discriminación y opresión dondequiera que ocurran,

Convencida de que el control por los pueblos indígenas de los acontecimientos que los afecten a ellos y a sus tierras, territorios y recursos les permitirá mantener y reforzar sus instituciones, culturas y tradiciones y promover su desarrollo de acuerdo con sus aspiraciones y necesidades,

Considerando que el respeto de los conocimientos, las culturas y las prácticas tradicionales indígenas contribuye al desarrollo sostenible y equitativo y a la ordenación adecuada del medio ambiente,

Destacando la contribución de la desmilitarización de las tierras y territorios de los pueblos indígenas a la paz, el progreso y el desarrollo económicos y sociales, la comprensión y las relaciones de amistad entre las naciones y los pueblos del mundo,

Reconociendo en particular el derecho de las familias y comunidades indígenas a seguir compartiendo la responsabilidad por la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos, en observancia de los derechos del niño,

Considerando que los derechos afirmados en los tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos entre los Estados y los pueblos indígenas son, en algunas situaciones, asuntos de preocupación, interés y responsabilidad internacional, y tienen carácter internacional,

Considerando también que los tratados, acuerdos y demás arreglos constructivos, y las relaciones que éstos representan, sirven de base para el fortalecimiento de la asociación entre los pueblos indígenas y los Estados,

Reconociendo que la Carta de las Naciones Unidas, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹ y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos¹, así como la Declaración y el Programa de Acción de Viena² afirman la importancia fundamental del derecho de todos los pueblos a la libre determinación, en virtud del cual éstos determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural,

Teniendo presente que nada de lo contenido en la presente Declaración podrá utilizarse para negar a ningún pueblo su derecho a la libre determinación, ejercido de conformidad con el derecho internacional,

Convencida de que el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en la presente Declaración fomentará relaciones armoniosas y de cooperación entre los Estados y los pueblos indígenas, basadas en los principios de la justicia, la democracia, el respeto de los derechos humanos, la no discriminación y la buena fe,

Alentando a los Estados a que cumplan y apliquen eficazmente todas sus obligaciones para con los pueblos indígenas dimanantes de los instrumentos internacionales, en particular las relativas a los derechos humanos, en consulta y cooperación con los pueblos interesados,

Subrayando que corresponde a las Naciones Unidas desempeñar un papel importante y continuo de promoción y protección de los derechos de los pueblos indígenas,

Considerando que la presente Declaración constituye un nuevo paso importante hacia el reconocimiento, la promoción y la protección de los derechos y las libertades de los pueblos indígenas y en el desarrollo de actividades pertinentes del sistema de las Naciones Unidas en esta esfera,

Reconociendo y reafirmando que las personas indígenas tienen derecho sin discriminación a todos los derechos humanos reconocidos en el derecho internacional, y que los pueblos indígenas poseen derechos colectivos que son indispensables para su existencia, bienestar y desarrollo integral como pueblos,

Reconociendo también que la situación de los pueblos indígenas varía según las regiones y los países y que se debe tener en cuenta la significación de las particularidades nacionales y regionales y de las diversas tradiciones históricas y culturales,

Proclama solemnemente la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, cuyo texto figura a continuación, como ideal común que debe perseguirse en un espíritu de solidaridad y respeto mutuo:

Artículo 1

Los indígenas tienen derecho, como pueblos o como personas, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos por la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos³ y la normativa internacional de los derechos humanos.

Artículo 2

Los pueblos y las personas indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas y tienen derecho a no ser objeto de ninguna discriminación en el ejercicio de sus derechos que esté fundada, en particular, en su origen o identidad indígena.

Artículo 3

Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural.

Artículo 4

Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho de libre determinación, tienen derecho a la autonomía o el autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de los medios para financiar sus funciones autónomas.

Artículo 5

Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado.

Artículo 6

Toda persona indígena tiene derecho a una nacionalidad.

Artículo 7

1. Las personas indígenas tienen derecho a la vida, la integridad física y mental, la libertad y la seguridad de la persona.
2. Los pueblos indígenas tienen el derecho colectivo de vivir en libertad, paz y seguridad como pueblos distintos y no serán sometidos a ningún acto de genocidio ni a ningún otro acto de violencia, incluido el traslado forzado de niños del grupo a otro grupo.

Artículo 8

1. Los pueblos y las personas indígenas tienen derecho a no sufrir la asimilación forzada o la destrucción de su cultura.
2. Los Estados establecerán mecanismos eficaces para la prevención y el resarcimiento de:
 - a) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia privar a los pueblos y las personas indígenas de su integridad como pueblos distintos o de sus valores culturales o su identidad étnica;
 - b) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia enajenarles sus tierras, territorios o recursos;
 - c) Toda forma de traslado forzado de población que tenga por objeto o consecuencia la violación o el menoscabo de cualquiera de sus derechos;
 - d) Toda forma de asimilación o integración forzadas;
 - e) Toda forma de propaganda que tenga como fin promover o incitar a la discriminación racial o étnica dirigida contra ellos.

Artículo 9

Los pueblos y las personas indígenas tienen derecho a pertenecer a una comunidad o nación indígena, de conformidad con las tradiciones y costumbres de la comunidad o nación de que se trate. No puede resultar ninguna discriminación de ningún tipo del ejercicio de ese derecho.

Artículo 10

Los pueblos indígenas no serán desplazados por la fuerza de sus tierras o territorios. No se procederá a ningún traslado sin el consentimiento libre, previo e informado de los

pueblos indígenas interesados, ni sin un acuerdo previo sobre una indemnización justa y equitativa y, siempre que sea posible, la opción del regreso.

Artículo 11

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, utensilios, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativas y literaturas.
2. Los Estados proporcionarán reparación por medio de mecanismos eficaces, que podrán incluir la restitución, establecidos conjuntamente con los pueblos indígenas, respecto de los bienes culturales, intelectuales, religiosos y espirituales de que hayan sido privados sin su consentimiento libre, previo e informado o en violación de sus leyes, tradiciones y costumbres.

Artículo 12

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y a acceder a ellos privadamente; a utilizar y vigilar sus objetos de culto, y a obtener la repatriación de sus restos humanos.
2. Los Estados procurarán facilitar el acceso y/o la repatriación de objetos de culto y de restos humanos que posean mediante mecanismos justos, transparentes y eficaces establecidos conjuntamente con los pueblos indígenas interesados.

Artículo 13

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

Artículo 14

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Artículo 15

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad.

Artículo 16

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas y a acceder a todos los demás medios de información no indígenas sin discriminación alguna.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar que los medios de información públicos reflejen debidamente la diversidad cultural indígena. Los Estados, sin perjuicio de la obligación de asegurar plenamente la libertad de expresión, deberán alentar a los medios de comunicación privados a reflejar debidamente la diversidad cultural indígena.

Artículo 17

1. Las personas y los pueblos indígenas tienen derecho a disfrutar plenamente de todos los derechos establecidos en el derecho laboral internacional y nacional aplicable.
2. Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, tomarán medidas específicas para proteger a los niños indígenas contra la explotación económica y contra todo trabajo que pueda resultar peligroso o interferir en la educación del niño, o que pueda ser perjudicial para la salud o el desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social del niño, teniendo en cuenta su especial vulnerabilidad y la importancia de la educación para el pleno ejercicio de sus derechos.
3. Las personas indígenas tienen derecho a no ser sometidas a condiciones discriminatorias de trabajo, entre otras cosas, empleo o salario.

Artículo 18

Los pueblos indígenas tienen derecho a participar en la adopción de decisiones en las cuestiones que afecten a sus derechos, por conducto de representantes elegidos por ellos de conformidad con sus propios procedimientos, así como a mantener y desarrollar sus propias instituciones de adopción de decisiones.

Artículo 19

Los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas interesados por medio de sus instituciones representativas antes de adoptar y aplicar medidas legislativas y administrativas que los afecten, para obtener su consentimiento libre, previo e informado.

Artículo 20

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar sus sistemas o instituciones políticos, económicos y sociales, a que se les asegure el disfrute de sus propios

medios de subsistencia y desarrollo y a dedicarse libremente a todas sus actividades económicas tradicionales y de otro tipo.

2. Los pueblos indígenas desposeídos de sus medios de subsistencia y desarrollo tienen derecho a una reparación justa y equitativa.

Artículo 21

1. Los pueblos indígenas tienen derecho, sin discriminación alguna, al mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales, entre otras esferas, en la educación, el empleo, la capacitación y el readiestramiento profesionales, la vivienda, el saneamiento, la salud y la seguridad social.

2. Los Estados adoptarán medidas eficaces y, cuando proceda, medidas especiales para asegurar el mejoramiento continuo de sus condiciones económicas y sociales. Se prestará particular atención a los derechos y necesidades especiales de los ancianos, las mujeres, los jóvenes, los niños y las personas con discapacidades indígenas.

Artículo 22

1. Se prestará particular atención a los derechos y necesidades especiales de los ancianos, las mujeres, los jóvenes, los niños y las personas con discapacidades indígenas en la aplicación de la presente Declaración.

2. Los Estados adoptarán medidas, junto con los pueblos indígenas, para asegurar que las mujeres y los niños indígenas gocen de protección y garantías plenas contra todas las formas de violencia y discriminación.

Artículo 23

Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar y a elaborar prioridades y estrategias para el ejercicio de su derecho al desarrollo. En particular, los pueblos indígenas tienen derecho a participar activamente en la elaboración y determinación de los programas de salud, vivienda y demás programas económicos y sociales que les conciernan y, en lo posible, a administrar esos programas mediante sus propias instituciones.

Artículo 24

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud, incluida la conservación de sus plantas, animales y minerales de interés vital desde el punto de vista médico. Las personas indígenas también tienen derecho de acceso, sin discriminación alguna, a todos los servicios sociales y de salud.

2. Las personas indígenas tienen derecho a disfrutar por igual del nivel más alto posible de salud física y mental. Los Estados tomarán las medidas que sean necesarias para lograr progresivamente la plena realización de este derecho.

Artículo 25

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y fortalecer su propia relación espiritual con las tierras, territorios, aguas, mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído u ocupado y utilizado de otra forma y a asumir las responsabilidades que a ese respecto les incumben para con las generaciones venideras.

Artículo 26

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a las tierras, territorios y recursos que tradicionalmente han poseído, ocupado o de otra forma utilizado o adquirido.
2. Los pueblos indígenas tienen derecho a poseer, utilizar, desarrollar y controlar las tierras, territorios y recursos que poseen en razón de la propiedad tradicional u otra forma tradicional de ocupación o utilización, así como aquellos que hayan adquirido de otra forma.
3. Los Estados asegurarán el reconocimiento y protección jurídicos de esas tierras, territorios y recursos. Dicho reconocimiento respetará debidamente las costumbres, las tradiciones y los sistemas de tenencia de la tierra de los pueblos indígenas de que se trate.

Artículo 27

Los Estados establecerán y aplicarán, conjuntamente con los pueblos indígenas interesados, un proceso equitativo, independiente, imparcial, abierto y transparente, en el que se reconozcan debidamente las leyes, tradiciones, costumbres y sistemas de tenencia de la tierra de los pueblos indígenas, para reconocer y adjudicar los derechos de los pueblos indígenas en relación con sus tierras, territorios y recursos, comprendidos aquellos que tradicionalmente han poseído u ocupado o utilizado de otra forma. Los pueblos indígenas tendrán derecho a participar en este proceso.

Artículo 28

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a la reparación, por medios que pueden incluir la restitución o, cuando ello no sea posible, una indemnización justa, imparcial y equitativa, por las tierras, los territorios y los recursos que tradicionalmente hayan poseído u ocupado o utilizado de otra forma y que hayan sido confiscados, tomados, ocupados, utilizados o dañados sin su consentimiento libre, previo e informado.
2. Salvo que los pueblos interesados hayan convenido libremente en otra cosa, la indemnización consistirá en tierras, territorios y recursos de igual calidad, extensión y condición jurídica o en una indemnización monetaria u otra reparación adecuada.

Artículo 29

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a la conservación y protección del medio ambiente y de la capacidad productiva de sus tierras o territorios y recursos. Los Estados deberán establecer y ejecutar programas de asistencia a los pueblos indígenas para asegurar esa conservación y protección, sin discriminación alguna.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar que no se almacenen ni eliminan materiales peligrosos en las tierras o territorios de los pueblos indígenas sin su consentimiento libre, previo e informado.
3. Los Estados también adoptarán medidas eficaces para garantizar, según sea necesario, que se apliquen debidamente programas de control, mantenimiento y restablecimiento de la salud de los pueblos indígenas afectados por esos materiales, programas que serán elaborados y ejecutados por esos pueblos.

Artículo 30

1. No se desarrollarán actividades militares en las tierras o territorios de los pueblos indígenas, a menos que lo justifique una amenaza importante para el interés público pertinente o que se hayan acordado libremente con los pueblos indígenas interesados, o que éstos lo hayan solicitado.
2. Los Estados celebrarán consultas eficaces con los pueblos indígenas interesados, por los procedimientos apropiados y en particular por medio de sus instituciones representativas, antes de utilizar sus tierras o territorios para actividades militares.

Artículo 31

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.
2. Conjuntamente con los pueblos indígenas, los Estados adoptarán medidas eficaces para reconocer y proteger el ejercicio de estos derechos.

Artículo 32

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar y elaborar las prioridades y estrategias para el desarrollo o la utilización de sus tierras o territorios y otros recursos.
2. Los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas interesados por conducto de sus propias instituciones representativas a fin de obtener su consentimiento libre e informado antes de aprobar cualquier proyecto que afecte a sus tierras o territorios y otros recursos, particularmente en relación con el desarrollo, la utilización o la explotación de recursos minerales, hídricos o de otro tipo.
3. Los Estados establecerán mecanismos eficaces para la reparación justa y equitativa por esas actividades, y se adoptarán medidas adecuadas para mitigar sus consecuencias nocivas de orden ambiental, económico, social, cultural o espiritual.

Artículo 33

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar su propia identidad o pertenencia conforme a sus costumbres y tradiciones. Ello no menoscaba el derecho de las personas indígenas a obtener la ciudadanía de los Estados en que viven.
2. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar las estructuras y a elegir la composición de sus instituciones de conformidad con sus propios procedimientos.

Artículo 34

Los pueblos indígenas tienen derecho a promover, desarrollar y mantener sus estructuras institucionales y sus propias costumbres, espiritualidad, tradiciones, procedimientos, prácticas y, cuando existan, costumbres o sistemas jurídicos, de conformidad con las normas internacionales de derechos humanos.

Artículo 35

Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar las responsabilidades de los individuos para con sus comunidades.

Artículo 36

1. Los pueblos indígenas, en particular los que están divididos por fronteras internacionales, tienen derecho a mantener y desarrollar los contactos, las relaciones y la cooperación, incluidas las actividades de carácter espiritual, cultural, político, económico y social, con sus propios miembros así como con otros pueblos a través de las fronteras.
2. Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, adoptarán medidas eficaces para facilitar el ejercicio y garantizar la aplicación de este derecho.

Artículo 37

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que los tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos concertados con los Estados o sus sucesores sean reconocidos, observados y aplicados y a que los Estados acaten y respeten esos tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos.
2. Nada de lo señalado en la presente Declaración se interpretará en el sentido de que menoscaba o suprime los derechos de los pueblos indígenas que figuren en tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos.

Artículo 38

Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, adoptarán las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, para alcanzar los fines de la presente Declaración.

Artículo 39

Los pueblos indígenas tienen derecho a la asistencia financiera y técnica de los Estados y por conducto de la cooperación internacional para el disfrute de los derechos enunciados en la presente Declaración.

Artículo 40

Los pueblos indígenas tienen derecho a procedimientos equitativos y justos para el arreglo de controversias con los Estados u otras partes, y a una pronta decisión sobre esas controversias, así como a una reparación efectiva de toda lesión de sus derechos individuales y colectivos. En esas decisiones se tendrán debidamente en consideración las costumbres, las tradiciones, las normas y los sistemas jurídicos de los pueblos indígenas interesados y las normas internacionales de derechos humanos.

Artículo 41

Los órganos y organismos especializados del sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones intergubernamentales contribuirán a la plena realización de las disposiciones de la presente Declaración mediante la movilización, entre otras cosas, de la cooperación financiera y la asistencia técnica. Se establecerán los medios de asegurar la participación de los pueblos indígenas en relación con los asuntos que les conciernan.

Artículo 42

Las Naciones Unidas, sus órganos, incluido el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, y los organismos especializados, en particular a nivel local, así como los Estados, promoverán el respeto y la plena aplicación de las disposiciones de la presente Declaración y velarán por la eficacia de la presente Declaración.

Artículo 43

Los derechos reconocidos en la presente Declaración constituyen las normas mínimas para la supervivencia, la dignidad y el bienestar de los pueblos indígenas del mundo.

Artículo 44

Todos los derechos y las libertades reconocidos en la presente Declaración se garantizan por igual al hombre y a la mujer indígenas.

Artículo 45

Nada de lo contenido en la presente Declaración se interpretará en el sentido de que menoscaba o suprime los derechos que los pueblos indígenas tienen en la actualidad o puedan adquirir en el futuro.

Artículo 46

1. Nada de lo señalado en la presente Declaración se interpretará en el sentido de que confiere a un Estado, pueblo, grupo o persona derecho alguno a participar en una actividad o realizar un acto contrarios a la Carta de las Naciones Unidas o se entenderá en el sentido de que autoriza o fomenta acción alguna encaminada a quebrantar o menoscabar, total o parcialmente, la integridad territorial o la unidad política de Estados soberanos e independientes.
2. En el ejercicio de los derechos enunciados en la presente Declaración, se respetarán los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos. El ejercicio de los derechos establecidos en la presente Declaración estará sujeto exclusivamente a las limitaciones determinadas por la ley y con arreglo a las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos. Esas limitaciones no serán discriminatorias y serán sólo las estrictamente necesarias para garantizar el reconocimiento y respeto debidos a los derechos y las libertades de los demás y para satisfacer las justas y más apremiantes necesidades de una sociedad democrática.
3. Las disposiciones enunciadas en la presente Declaración se interpretarán con arreglo a los principios de la justicia, la democracia, el respeto de los derechos humanos, la igualdad, la no discriminación, la buena administración pública y la buena fe.



Reseñas

SANDOVAL FORERO, EDUARDO A. (2009) *Diversidad religiosa y construcción de paz en indígenas de México*, Granada, España: Eirene, Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada; pp. 232.

La Paz etnocéntrica, la conversión religiosa y los conflictos, la violencia de los creyentes, la resolución pacífica de la confrontación religiosa, la tolerancia y la convivencia pacífica de diferentes denominaciones religiosas entre los indígenas del México moderno, son algunos de los temas que Eduardo Andrés Sandoval Forero analiza desde el punto de vista socio-antropológico para dar cuenta del proceso de construcción pacífica intraétnica en los indígenas mazahua del Estado de México.

La investigación constituye un tema de importancia al permitir la reflexión y el descubrimiento de otros mundos posibles, su forma de organización, de negociación, sus estilos de vida y sus religiones. Sin dejar de asombrarnos las redes que se tejen derivadas de la riqueza del trabajo de campo mediante la utilización combinada de métodos de la antropología, la sociología, la demografía y los testimonios vivenciales de los actores incluidos, respetando en todo momento la oralidad de los indígenas tal cual como la expresan.

La investigación, al igual que el texto, son plurimetodológicos; por ello hay etnografía; descripción cuantitativa; explicaciones sobre el origen, desarrollo y desenlace del conflicto religioso; comprensiones e interpretaciones sobre los sentidos que los sujetos indígenas, como actores sociales, asignan a las prácticas y pensares religiosos (Sandoval, 2009:27). Sin duda alguna, este libro al igual que los anteriores, es una muestra de la vasta experiencia en la investigación etnográfica que el escritor-investigador posee.

Diversidad religiosa y construcción de paz en indígenas de México, no es un estudio sobre las religiones sino sobre los procesos que atraviesan los indígenas mazahuas para llegar al reconocimiento del “otro” religioso y a la convivencia pacífica intracomunitaria e intraétnica desde la perspectiva teórica de las investigaciones de la paz.

La obra se compone de seis capítulos. A lo largo de estos se tratan los grandes temas de la paz y la religión como estados de conducta o formas de vida y los conflictos que giran en torno a las creencias de grupos que se empeñan en señalar que su religión es la única verdadera. El punto de partida tiene su base en las perspectivas de los estudios para la paz con acercamientos a los planteamientos de la “paz negativa”, “paz positiva”, “paz imperfecta”, y “hacer las paces” en los que “los puntos de encuentro entre la Investigación para la paz y la antropología viene dado por su carácter inter, multi y transdisciplinar en su metodología” (Sandoval, 2009:29).

En la introducción el autor hace explícito el propósito de esta investigación: *plantear un estudio descriptivo-explicativo, que permita conocer la dinámica que ejerce la conversión religiosa al protestantismo en la organización social, política, económica y familiar de los mazahuas, teniendo como eje el análisis sobre la paz y el conflicto con sus respectivas caracterizaciones étnico-culturales* (Sandoval, 2009:22).

Paz etnocéntrica y conflicto religioso intraétnico

Es el nombre del capítulo que abre esta investigación, el cual argumenta la *paz imposible*, fundamentada en las estructuras socioeconómicas injustas; violencia sociocultural; violencia física por parte del Estado, caciques y grupos paramilitares; exclusión en la democracia formal como pueblos indígenas; desconocimiento de sus derechos colectivos; y racismo del Estado y la sociedad.

La paz imposible planteada por Eduardo Sandoval explica la realidad de América Latina y México en particular, causada por la concepción etnocéntrica que el Estado asume para con los pueblos indígenas, manifestada en la “indofobia” con profunda discriminación y marginación, negándoles sus derechos fundamentales de reconocimiento, educación, lengua, y cultura propia, libre determinación, autogobierno; en suma, el derecho a ser diferentes y el derecho a formar parte de una sociedad pluricultural.

Las condiciones para una paz posible se encuentran por desgracia para los indígenas y en general para el país, muy lejanas, debido, no sólo a la violencia estructural, directa y cultural, sino a la política del Estado de violar de forma sistemática los derechos humanos más elementales de esta población, y por el no reconocimiento real de los derechos colectivos de los pueblos indígenas (Sandoval, 2009:36). Es por ello que el autor plantea que es la paz etnocéntrica la que gobierna, paz que se comporta de manera exclusiva y excluyente de las demás culturas de paz, y sólo acepta aquellas que son afines a sí misma, a las que se enmarcan en sus concepciones y visiones del mundo, y a las que respetan y aceptan los decálogos de paz impuesta.

El semillero de la conversión religiosa

El tema principal de este segundo capítulo es la religión y las distintas luchas, rupturas y quiebres por las que ha pasado a lo largo de la historia de México. Las conversiones religiosas han sido acompañadas de cambios en las actividades económicas, redimensionando la red parental y la solidaridad social propiciada por las pautas culturales de sociedades rurales e indígenas.

Acompañado de testimonios orales de los actores, Sandoval Forero teje la cruda realidad que caracteriza a estos grupos indígenas y las razones por las que se presenta la conversión religiosa en el México rural. La génesis del protestantismo, de acuerdo a la investigación realizada en la etnorregión mazahua del Estado de México tiene dos raíces: la presencia de misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en la década de los cuarenta y cincuenta del siglo XX, y las relaciones económicas, sociales y religiosas que establecieron mazahuas migrantes con evangélicos de otras entidades de la república mexicana.

Conversión espiritual y conflicto religioso

El capítulo tres se centra en la conversión religiosa y los conflictos que se generan en los grupos indígenas. En palabras del autor, todas las religiones generan procesos tendientes a envolver la vida espiritual y material de sus miembros, transformando significativamente la cosmovisión de sus adeptos y, por ende, sus comportamientos, tradiciones, creencias, pensamientos, valores, usos y costumbres de universos simbólicos, que, de manera radical, dejan de ser lo que religiosamente fueron. Se modifican patrones alimenticios, fiestas, danzas, músicas, organización social, relaciones sexuales, convivios, consumo de bebidas alcohólicas y relaciones intercomunitarias, entre otros aspectos.

Las nuevas adscripciones religiosas tienen manifestaciones en la cotidianidad de los participantes, mediante actitudes, ceremonias, ritos, expresiones, opiniones, símbolos y valores, que en sus primeros momentos no son tolerados ni aceptados por la población que profesa la religión católica de manera hegemónica en las comunidades. Entonces, surge el conflicto religioso que, en la mayoría de los casos, se extiende al ámbito social, cultural y de poder en las comunidades indígenas.

En algunas regiones indígenas mexicanas, explica el autor, la presencia de grupos protestantes ha sido utilizada por autoridades comunitarias, políticos, caciques y dirigentes para propiciar conflictos, violentos en muchos de los casos, al interior de las comunidades; generando, como por ejemplo en el estado de Chiapas, desintegración social, comunitaria, familiar y étnica, producto de las expulsiones. En el caso estudiado, el conflicto llegó a sus máximas expresiones de violencia física y verbal.

La construcción de la paz arraigada

Este capítulo cuatro enriquecido con la oralidad de los actores, aborda la transformación religiosa entre los indígenas actuales y las distintas negociaciones en torno a la cultura, la reconciliación, la convivencia y los nuevos espacios y tiempos que caracterizan a este siglo XXI. El diálogo interreligioso constituyó uno de los preámbulos a la resolución y transformación pacífica de los conflictos religiosos, con el propósito de reconstruir relaciones armoniosas, de convivencia de aceptación de los otros religiosos (Sandoval, 2009:115).

La tesis central del estudio expone que el cambio y negociación religiosos, fueron determinados por las pautas culturales y étnicas de la misma comunidad, donde la dimensión indígena está por encima de tales cambios; lo que, a su vez, propicia también la reconciliación y la convivencia con las nuevas identidades religiosas y étnicas con sus espacios propios reconocidos y apropiados.

Cifras del cambio religioso en México

El capítulo cinco presenta datos generales sobre las religiones en el mundo y en América Latina para tener una visión cuantificadora del fenómeno señala el autor. Cuadros y gráficas acompañan el capítulo, teniendo particular énfasis en la región indígena estudiada.

El conflicto religioso en la prensa

El capítulo seis condensa las distintas noticias publicadas en la prensa del Estado de México en torno a los conflictos religiosos y las comunidades indígenas. No me refiero solo a recortes de periódico a manera de anexos, sino a testimonios de la prensa interpretados, reflexionados y analizados cada uno por el autor de este texto bajo los planteamientos de las investigaciones para la paz.

Por último, podemos decir que el texto contribuye en el plano teórico con la reflexión sobre la reconstrucción del proceso de conversión religiosa en los indígenas y la manera en que han edificado la tolerancia y el reconocimiento de los otros no católicos. En un plano metodológico, el aporte consiste en la observación etnográfica de la dinámica social, cultural y familiar de los conversos, para discernir las interrelaciones socioreligiosas al interior de la comunidad indígena. Otro aporte significativo es el estudio del proceso de negociación en el conflicto religioso y los tipos de negociación realizados por los indígenas, donde el análisis situacional permitió comprender las contradicciones



entre las normas establecidas por el catolicismo dominante y los *otros religiosos*, en ese tejido étnico que en situaciones de disputa se desteje y en la transformación del conflicto resultan nuevos tejidos sociales referenciales a la comunidad, la cultura, la religiosidad, el simbolismo y la etnicidad.

Las reflexiones finales bien valen la pena ser revisadas por cada uno de los interesados en el tema, así como la bibliografía que fundamenta este escrito.

Mtra. en Docencia Irma Isabel Salazar Mastache

Profesora en Educación Secundaria de los Servicios
Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM)

HARDING, SANDRA (2008) *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities and Modernities*, Durham, London: Duke University Press, pp. 296.

Como es bien sabido los Estudios Críticos de la Ciencia – o estudios CTS Ciencia, Tecnología y Sociedad– no suelen considerarse una parte central (*mainstream*) de la Investigación por la Paz. Sin embargo, en nuestros días muchas de las llamadas “teorías críticas” convergen en iluminar aspectos del mundo que trascienden las fronteras disciplinares que heredamos del siglo XIX. Estas teorías se han convertido en auténticos alminares para el *adhan*, la llamada a trascender diariamente los órdenes establecidos de nuestros, muchas veces confortables, saberes.

Valga este preámbulo para anunciar que el libro de Sandra Harding, *Ciencias desde abajo*, es una prueba de la utilidad de cruzar tradiciones críticas, en este caso la teoría postcolonial y la teoría feminista y de el interés que plantea este cruce a la hora de mirar a la ciencia. Sorprende desde luego que hasta la fecha sea este, quizá, el primer intento global de cruzar ambos campos y profundizar en una visión reflexiva sobre el papel de la ciencia y la tecnología en nuestras sociedades. Para Harding, el punto en común en estas teorías es su propuesta para desestabilizar la modernidad, para dejar de entenderla de una manera unívoca, homogénea, casi inevitable, si queremos ser algo en el mundo, dicho de otro modo, para no ser designados como primitivos y/o femeninos.

Que la ciencia forma parte inseparable de nuestro mundo contemporáneo (y de otros mundos del pasado también), no requiere hoy en día mayor prueba que la de vivir nuestras vidas cotidianas. Desde Nairobi a Hiroshima, de El Cairo a Veracruz, todas las personas vivimos atravesadas, medidas, transportadas, o heridas por tecno-ciencias. Nuestros tiempos, nuestros deseos o nuestros ideales, sino nuestra sexualidad o nuestras emociones, cuentan con elementos científico-tecnológicos que nos permiten comprendernos e imaginarnos. Basta vivir para saber que se está en un tecno-mundo, aún más que somos (de manera individual o colectiva) un tecno-mundo.

Lo que no vivimos de manera tan evidente es la otra dirección del vector en la interacción entre tecno-ciencia y seres humanos. Es decir, que no percibimos con la misma nitidez que todo proceso de científico-tecnológico está impregnado por el mundo en el que se gesta, que toda pregunta o hipótesis pertenece a ese mundo y que la tecnociencia resultante de ello contribuye a producir y modificar ese mundo. Lo que nos cuenta Harding es que la falta de neutralidad de la ciencia – ese estar embebida en valores mundanos –, la desplaza de ese territorio llamado modernidad que la proclama libre de valores y sólo construida por datos neutrales extraídos con manos limpias de la realidad y la acerca, más bien, a ese otro lugar llamado “tradición” que usualmente consideramos como una práctica “inferior” a la ciencia, de carácter “femenino” y del que conviene alejarse para lograr la tan ansiada modernidad.

Sandra Harding ha dividido el libro en tres secciones cuya estructura transparente con claridad la argumentación general. En “Problemas con la ciencia y la política de la

modernidad, perspectivas desde los estudios de la ciencia del norte” repasa las contribuciones críticas de Latour (autor de *Nunca fuimos modernos*), Beck (conocido por su obra *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*) y el grupo de Gibbons, Nowotny y Scott (autores de *Re-thinking science : knowledge and the public in an age of uncertainty*). En “Visiones desde las periferias occidentales de la modernidad”, hace una puesta al día del andamiaje crítico con la ciencia que han proporcionado tanto el feminismo como los estudios postcoloniales. La última sección, *Sondeando a la tradición, retos y posibilidades*, es de la que cabe esperar en el futuro un mayor desarrollo.

En su exhaustiva síntesis Harding recoge un amplio espectro de obras teóricas y estudios empíricos sobre la tecnociencia y, con un inglés asequible, hace acopio de un número suficiente de pruebas para tomarnos en serio la tarea de promover una ciencia y una tecnología para todas (y todos), centrada más en los hogares (hoy con la emigración estos hogares tienen ya repercusiones transnacionales) y en las comunidades, es decir, en lo que contribuye a sostener la humanidad. En definitiva lo que nos plantea es la necesidad de plantearnos que si lo que queremos es llevar una tecno-modernidad eurocéntrica y patriarcal a todas partes, nuestro camino está francamente equivocado. Una ciencia para la gente y, sobre todo, para la gente menos favorecida. Pero, también, una ciencia que cuente y conviva con nuevas maneras de ver la modernidad, que parta de la existencia de múltiples modernidades, que no confunda modernización con occidentalización y que, sobre todo, no la considere ajena a “la tradición” pues ambas son mutuamente necesarias para comprender el mundo actual.

Creo que para cualquier persona interesada por los Estudios de Paz y Conflictos –un campo cuyas aportaciones me gustaría ver incluidas como parte de la teoría crítica contemporánea–, lo que el libro de Harding también nos muestra es que la preocupación crítica por la tecno-ciencia –uno de los principales componentes del ideal hegemónico de modernidad– debería de incluirse en el centro de la agenda de la investigación por la paz pues es uno de los bastiones de la modernidad febril que abrumba al planeta y trata de occidentalizarlo. Pero, quizá aún más importante, su obra nos reta a reflexionar sobre cómo nuestros propios equipos intelectuales, están con frecuencia cargados, aunque sin dejarse notar, de modernidad eurocéntrica y androcéntrica, afectando incluso a nuestras epistemologías y metodologías de la investigación por las paces-conflictos (no, no es una errata sino una inscripción para subsanar un planteamiento de la modernidad tradicional, es decir, la creencia en que ambos procesos sean separables y que la paz consiste en una única fórmula, escrita en occidente para su exportación y para una deseable modernización = occidentalización del planeta).

Rosa María Medina Doménech.
Instituto Paz y Conflictos, Universidad de Granada

MARTÍNEZ LÓPEZ, FERNANDO y MUÑOZ MUÑOZ, FRANCISCO A. (Eds.)
(2007) *Políticas de Paz en el Mediterráneo*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 333.

En este libro se reúnen veintitrés colaboraciones aportadas por los ponentes del Congreso *La paz en las políticas mediterráneas*, que tuvo lugar en la Universidad de Almería en la primavera 2005, es por ello que podría parecer que realizar una reseña a esta obra es cuanto menos un acto tardío pero el interés de la misma salva el retraso injustificado de esta reseña.

El libro es un magnífico exponente de las muchas y diversas temáticas que afectan a las políticas barajadas en el Mediterráneo. En él se recogen las opiniones de especialistas en cada uno de los campos tratados, con la virtud que la elección de los colaboradores no se ha limitado al mundo académico sino que los editores han recurrido a políticos y agentes sociales.

El objetivo de la mayor parte de las aportaciones de este libro es tratar de mostrar como la violencia no ha sido la tónica dominante en las relaciones intermediterráneas a pesar de la reconstrucción histórica que ha dominado la historiográfica hasta fechas recientes, como se podrá comprobar en los artículos que a continuación presentamos:

Comienza el libro con un acertado capítulo introductorio, *El reconocimiento de la Paz en las culturas políticas mediterráneas* (pp. 13-35) de los editores Fernando Martínez López y Francisco A. Muñoz, en el que plantean y analizan la Cultura de Paz que ha existido desde la antigüedad hasta la contemporaneidad en distintos ámbitos, tanto los personales como los religiosos y políticos. Los autores examinan las prácticas individuales y grupales que “marcan las pautas de conducta que suponen cierta garantía de convivencia política”. Se hace un repaso por la historia de los distintos conceptos ligados a la Paz y finaliza con la enunciación de las 10 Propuestas aprobadas en el Congreso.

Francisco A. Muñoz, *La Paz, un anhelo público y político universal. Aportaciones históricas desde el Mediterráneo* (pp. 37-71). Extensísimo artículo en el que el autor realiza un paseo por la historia de las prácticas de paz que ha habido en el Mediterráneo, comenzando por la presencia pública y política de éstas y finalizando por las prácticas políticas, pasando por los idearios de la filosofía política. Se inicia el recorrido por el reconocimiento de la presencia de la paz en la sociedad griega y continúa por la hebrea, la romana y la islámica, en todas ellas hace diferentes tipos de análisis desde el filológico hasta el histórico. En el segundo epígrafe –La paz, una responsabilidad de los gobernantes– su examen se refiere a las distintas teorías políticas que se iniciaron en los siglos XV y XVI. A continuación describe las distintas corrientes filosóficas que se han destacado por su “apoyo razonable a la paz”: racionalismo, ilustración, liberalismo, etc., hasta culminar el trabajo las distintas manifestaciones pacifistas que surgieron en los siglos XIX y XX.

La analista política israelí Tamar Hermann, en su aportación titulada *El papel del judaísmo dentro de la cultura política de Israel en la actualidad* (pp. 73-76) hace una breve reflexión sobre el papel no militarista de los judíos a lo largo de su dilatada historia, actitud que cambió con el surgimiento del sionismo y la visión militarista de los nacionalismos entre los que éste se encuadra. La militarización en el joven estado de Israel se

consideró como un signo de ‘normalización’ de los judíos frente a la situación anómala de la Diáspora. Considera Hermann que el judaísmo, como religión, ha tenido un nulo protagonismo en la política israelí hasta la llegada al poder de la derecha y sus alianzas con las facciones ortodoxas.

El Islam y la Paz, fue el título de la ponencia de Tariq Ramadam (pp. 77-85). Al ser el texto recogido en el libro una transcripción de la exposición oral del ponente el discurso se presenta de forma desordenada y poco elaborada. La idea central sobre la que gira el trabajo es que la diversidad, el conocimiento mutuo y la educación son la base para fundamentar unas relaciones pacíficas entre las diferentes culturas.

En *Apuntes sobre cristianismo y paz en el Mediterráneo* (pp. 87-97) Jesús María Alemany basa su disertación entres hechos: a) El aumento de los conflictos violentos con “rostro religioso”; b) El mensaje de paz de las religiones y c) El Mediterráneo como cuna de las tres grandes religiones monoteístas. Continúa con el análisis desde el mensaje del cristianismo, partiendo de la figura de Jesús de Nazaret trata la historicidad de la iglesia católica y las diferentes posiciones que ésta ha mantenido frente a la guerra. Tras hacer una exposición de las teorías que ha legitimado la violencia desde la visión religiosa, finaliza con una apelación al diálogo interreligioso.

Juan Luís Castellano en su aportación *Paz y justicia en el humanismo* (pp. 99-109) plantea de forma concisa y acertada la paradoja que se produjo en la Edad Moderna donde simultáneamente convivieron dos fenómenos antagónicos como fueron el recrudescimiento de los conflictos violentos y la reaparición de valores relacionados con paz, armonía, concordia, etc. Este lúcido análisis el autor lo realiza en base a los textos de los más destacados humanistas de la época.

En el capítulo *Paz y política en el mundo contemporáneo* (pp. 111-122) Vicent Martínez Guzmán trata el tema de la “seguridad” frente al terrorismo como justificación la guerra y la limitación de las libertades. En sus acertadas palabras trata el significativo tema de la exclusión social y el miedo a la diversidad como focos y generadores de violencia, en consecuencia el cómo parte de la erradicación de la violencia estaría en la eliminación de la exclusión y la marginación social.

Gregorio Cámara Villar en *La paz en el constitucionalismo de los países del Mediterráneo* (pp. 123-142) examina los sistemas constitucionales de los países que conforman la cuenca mediterránea, marcando las notables diferencias que existentes entre ellos. Repasa el tratamiento que de la paz se hace en el constitucionalismo contemporáneo, en función de tres supuestos: 1) Avance del pacifismo como reacción a los horrores de la 2ª Guerra Mundial; 2) La paz como derecho, en el sentido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la carta de la Naciones Unidas; 3) La paz en el constitucionalismo mundial.

Educación, política y paz, por Xesús R. Jares (pp. 143-153). Esta aportación y la siguiente tratan de un tema primordial en la consecución de la paz, la educación. Jares reflexiona sobre las relaciones de la educación y la paz desde las propuestas políticas gubernamentales, partiendo de una presentación de las distintas políticas educativas como sistemas de control, pero también de transformación social. Aborda el tema de la controvertida asignatura “Educación para la ciudadanía” incluida en el plan educativo del gobierno socialista español.

En *La conjunción de la educación, la política y la paz. Estudio de caso: el plan andaluz de educación para la cultura de la paz y noviolencia* (pp. 155-169) Sebastián Sánchez Fernández expone los fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la Cultura de Paz en los que se fundamentó la elaboración del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, que en su momento se sumó a las iniciativas de Naciones Unidas para dar contenido al Decenio de Cultura de Paz y Noviolencia (2001-2010). Así mismo narra la puesta en marcha del Plan Andaluz y su desarrollo.

Miguel Gómez Oliver en su aportación *La paz en la cultura política del socialismo español* (pp. 171-184) analiza la postura mantenida por el PSOE a lo largo de su historia. Atiende a tres sucesos en los que la posición de este partido político fue clara y decididamente favorable a una cultura de Paz: 1) La guerra de Cuba del 98; 2) La guerra de Marruecos y la Semana Trágica de 1909; 3) La Segunda Internacional y su actitud en relación a la 1ª Gran Guerra. Expone un bien documentado estudio del proceso que experimentó el discurso del socialismo hispano, que se inició con una postura antibelicista y evolucionó hasta alcanzar un desarrollado discurso político rico en matices.

Cultura y derechos humanos desde el Mediterráneo, por Joaquín Herrera (pp. 185-200). En este trabajo el autor hace una acertada y bastante completa interpretación de la complejidad mediterránea –cultural, geopolítica...– desde planteamientos jurídicos y políticos, basando su reflexión en tres puntos: 1) La voluntad de encuentro frente al individualismo; 2) El “narcisismo occidental”; 3) Contextualización de los fenómenos políticos, sociales, jurídicos y culturales.

En el capítulo titulado *Estado de los derechos culturales y étnicos en Turquía: dos informes recientes comparados* (pp. 201-212) Omer Faruk Genckaya, analista político y profesor de la Universidad Bilkent de Ankara, analiza el problema que existe en Turquía para compaginar, en el pluralismo democrático, la identidad política y las identidades culturales. Para ello toma como base dos informes, el primero es el Informe del Grupo de Trabajo sobre minorías y derechos Culturales de Turquía, realizado por el organismo gubernamental turco Presidencia de Derechos Humanos y el segundo es el informe ordinario de la Comisión de la UE de 2004 sobre el progreso de Turquía a.C. el acceso a los derechos culturales. Especialmente interesante es el último epígrafe – Problemas y perspectivas– donde se sintetiza la opinión del autor.

Juan Sebastián Fernández Prados en *Derechos humanos y multiculturalidad: música y letra para una ciudadanía global* (pp. 213-217) parte de presentar la contradicción existente entre las doctrinas sobre emigración de la Declaración de los Derechos Humanos y las políticas seguidas por la mayoría de los países que se enfrentan con este problema, y continúa con una breve exposición del reflejo en la música –que el autor denomina *música para migraciones*– de las relaciones entre los inmigrantes y las personas del país receptor.

La ONU y la paz en el Medio Oriente (pp. 219-225). El diplomático Inocencio F. Arias Llamas presenta una breve y precisa descripción de la compleja ‘cuestión palestina-israelí’, partiendo del proceso que precedió al establecimiento del estado de Israel y continuando por enumerar las guerras habidas entre las dos facciones en conflicto. Finaliza con la descripción del papel desempeñado por la ONU en el conflicto y en los diferentes procesos de paz.

En el artículo *La era post-Arafat: perspectivas de paz* (pp. 227-223) el hispanista, antiguo embajador de Israel en España y ex ministro de Asuntos Exteriores de Israel, Shelomo

Ben Ami aborda el tema de la Era post-Arafat partiendo de la Guerra de Irak como justificante para la “reestructuración de Oriente Medio” según las tesis mantenidas por Norteamérica y la derecha israelí, que optan por la resolución del “problema regional” para después abordar el “problema palestino”. Analiza algunas actitudes que considera determinantes en la actual situación del conflicto, como la “postura unilateral israelí”, el Muro, etc.

La seguridad y la paz en el Mediterráneo desde la perspectiva de las fuerzas armadas españolas (pp. 235-244). Bernardo Álvarez del Manzano, teniente general jefe de operaciones del EMAD, trata el interés que tiene el Área de Estabilidad de Capital Interés (ARECI) desde el punto de vista geopolítico, para la actuación política de España en el Mediterráneo. Señala el importante papel de la Fuerzas Armadas españolas en el complicado entramado mediterráneo, donde las relaciones entre los dos ejes (norte-sur y este-oeste) son un escenario continuo de conflictos. En este escenario el papel del ejército español traspasa los límites de la defensa par contribuir a la seguridad en la zona.

Carmen Magallón Portolés en *Iniciativas de paz de mujeres del Mediterráneo: Bat shalom, en Israel y Hands across the Divide, en Chipre* (pp. 245-258) presenta el interesante tema del papel que algunas mujeres están representando en dos zonas de conflictos endémicos (Chipre e Israel/Palestina) a través de dos asociaciones pacifistas de mujeres: *Bat shalom*, en Israel y *Hands across the Divide*, en Chipre, lo que demuestra que las mujeres, al ser uno de los grupos vulnerables ante la violencia, son capaces de organizar prácticas alternativas para conseguir la transformación de situaciones de conflictos violentos.

Beatriz Molina Rueda, Directora del Instituto de la Paz y los Conflictos de la UGR, en su extensa y rica colaboración *Propuestas de paz desde el mundo árabe islámico mediterráneo* (pp. 259-281) hace unas proposiciones para avanzar hacia la paz en el Mediterráneo, después de iniciar el capítulo con una presentación histórica del islam y lo árabe, y abordar las concepciones de paz existentes en esta cultura desde diferentes prismas (filológicos, jurídicos...). Tras esa parte introductoria pasa a analizar el papel del islam y lo árabe en el mundo contemporáneo, así como el debate y las propuestas existentes en relación con una convivencia pacífica con otros actores políticos y culturales.

Larbi Messari, ex ministro de Comunicaciones de Marruecos en *El diálogo Europa-Magreb* (pp. 283-286) hace un brevísimo examen de las difíciles y complicadas relaciones entre el reino de Marruecos y la Unión Europea, centrado, sobre todo, en el mercado y en la inmigración ilegal.

Noviolencia y cultura de paz en Palestina-Israel (pp. 287-305) es el título del artículo sobre el conflicto palestino-israelí realizado por Ana Ruth Vidal Luengo en el que en unas esperanzadoras líneas hace una profunda reflexión sobre las distintas posiciones y acciones de noviolencia realizadas en el contexto de la relaciones entre palestinos e israelíes, como la primera Intifada o el *sumud*. Muchas de las acciones que describe la autora son actuaciones conjuntas de integrantes de las dos partes en conflicto.

Rafael Estrella Pedrosa, actual Embajador de España en Argentina y en el momento de imprimirse este libro Portavoz del Grupo Socialista en la Comisión de Exteriores del Congreso de los Diputados, hace unas breves *Consideraciones sobre la paz en la política española* (pp. 307-313) según la política que el gobierno español desarrollaba en los momentos en los que celebró el Congreso, en relación con el despliegue de las fuerzas armadas españolas en las operaciones internacionales.

Finaliza el libro con el título *Otra mirada a la cultura de paz en la política española*, de Gaspar Llamazares (pp. 315-19) es un breve análisis histórico en el que el portavoz de Izquierda Unida-Los Verdes diserta sobre la repercusión de la política exterior de España en la interior.

En resumen se puede afirmar que esta obra sigue siendo un referente para todo aquel que quiera acercarse a la realidad mediterránea y, aunque el tratamiento mayoritario es desde un punto de vista de los estudios de Paz, es un trabajo de máximo interés para todo iniciado y no iniciado tanto en la temática mediterránea como en la de la paz.

María-José Cano Pérez,
Instituto de la Paz y los Conflictos.
Universidad de Granada.