ISSN: 1988-7221

Revista de Paz y Conflictos

número 07
junio 2014-mayo 2015

Revista de Paz y Conflictos
ISSN: 1988-7221

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

CONTACTO
C/ Rector López Argüeta, C.P. 18071 Granada (España)
Tel. +34 958 244 142
Fax. +34 958 248 974
e-mail: revpaz@ugr.es
Sitio web: http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz

DISEÑO
Francisco Vega Álvarez

ILUSTRACIÓN DE PORTADA
José Manuel Darro, *La dulzura de la paz,*
Colección Estampas para la Paz

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

Equipo Editorial

DIRECTOR

Francisco Jiménez Bautista, Universidad de Granada, España.

SECRETARIO

José Antonio Esquivel Guerrero, Universidad de Granada, España

EDITORES ADJUNTOS

María Dolores Adam Muñoz, Universidad de Córdoba, España.
Fanny T. Añaños-Bendriñana, Universidad de Granada, España.
Rosa Ana Clemente Esteban, Jaume I de Castellón, España.
Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Carmen Egea Jiménez, Universidad de Granada, España.
Fernando Gil Cantero, Universidad Complutense de Madrid, España.
Harlan Koff, Université du Luxembourg, Luxemburgo.
Mario López Martínez, Universidad de Granada, España.
Inmaculada Marrero Rocha, Universidad de Granada, España.
Francisco A. Muñoz Muñoz, Universidad de Granada, España.
Gerardo, Pérez Viramontes, ITESO, México.
José Ángel Ruiz Jiménez, Universidad de Granada, España.
Sebastián Sánchez Fernández, Universidad de Granada, España.
Juan Sánchez González, Universidad de Extremadura, España.
Luis Sánchez Vázquez, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.
Javier Iván Soledad Suescún, Universidad de Pamplona, Colombia.

ISSN: 1988-7221
Revista de Paz y Conflictos
año 2014
número 07

Sumario · *Contents*

Presentación. *Presentation.*
Francisco Jiménez Bautista 5-6

Artículos Originales • Research Papers 7

La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *The Geopolitics of Peace Education. Learning to Hate the War, to Love Peace, and to Do Something About it.*
Johan Galtung 9-18

Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Neutral Peace: An illustration of the concept.*
Francisco Jiménez Bautista 19-52

La Paz en el País Vasco. Una interpretación desde los significados sociales. *Peace in The Basque Country. An Interpretation from Social Meanings.*
Xavier Mínguez-Alcaide | Ramón Alzate Sáez de Heredia | Manuel Sánchez De Miguel 53-77

Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural. *Culture of Peace and Musical Education in contexts of Cultural Diversity.*
Sebastián Sánchez Fernández | Amaya Epelde Larrañaga 79-97

Revisiting the Carter Administration's Human Rights Policy: Understanding Traditional Challenges for Contemporary Foreign Policy. *Revisitando la Política de Derechos Humanos de la Administración Carter: Entendiendo los Desafíos Tradicionales para la Política Exterior Contemporánea.*
Luis da Vinha 99-122

Quais agendas de ações de combate à pobreza sugerem os RDHs (PNUD/ONU) para a América Latina? *What agendas of actions for fighting poverty are suggested by the HDRs (UNDP / UN) for Latin America?*
Maria José de Rezende 123-153

El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la Paz. *The didactic material presented in class as an instrument of Peace Education.*
Martha Esthela Gómez Collado 155-174

Capacidades para la paz en las negociaciones para el reconocimiento de la Independencia de Venezuela por parte de España (1833 y 1846). *Capacities for peace in the negotiation for the Spain´s recognizing of the Independence of Venezuela (1833 – 1846).*
Francisco Alfaro Pareja 175-194

15 años de Filosofía para la Paz. El lugar de la ética en la Investigación para la Paz. *15 years of Philosophy for Peace. The role of ethics within the theoretical field of Peace Research.*
Ismael Cortés Gómez 195-209

Trabajos de Investigación • PhD. Works 211

Inmigración bielorrusa ambiental por desarrollo de la industria nuclear en la provincia de Granada. Estudio metodológico. *Environmental Belarusian migration for nuclear industry development in the province of Granada. Methodological study.*
Alena Kárpava 213-240

Los conflictos socio-culturales del Poniente Almeriense: El Ejido, una aproximación desde los Estudios para la Paz. *Social and Cultural conflicts in the West Area of Almeria Province: El Ejido, An approach from Peace Studies.*
Sergio Moldes Anaya 241-277

Los impactos del narcoparamilitarismo sobre la convivencia comunitaria en Aguadas, Caldas (1999–2006). *The impacts of narco-paramilitaries on community living in Aguadas, Caldas (1999-2006).*
Federico Guillermo Muñoz..... 279-309

Reseñas bibliográficas • Book Reviews 311

Escuela, espacio de Paz. *School, a place for Peace.*
Gloria Rojas Ruiz..... 313-317

Yugoslavia's Implosion. *La implosión de Yugoslavia.*
Marcos Ferreira Navarro..... 319-323

Filosofías y praxis de la Paz. *Philosophy and praxis of Peace.*
Alessandra Farné..... 325-329

Presentación

La *Revista de Paz y Conflictos* comienza en 2014 una nueva etapa, haciendo un esfuerzo por dar a conocer las investigaciones sobre Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos a nivel mundial.

A partir de 2014, la *Revista de Paz y Conflictos* de la Universidad de Granada ampliará su programa de publicaciones a dos números por año. Se cerrarán los meses de (junio y diciembre) y permitirá a la Revista responder de forma eficiente: al aumento constante de artículos, de Trabajos de investigación y de reseñas de libros que viene recibiendo y, por otra parte, a la propuesta de números especiales sobre temáticas de actualidad que consideramos de gran interés para la Investigación para la paz y para la sociedad en general.

El enfoque primordial que tenemos desde la dirección de la Revista es la publicación de trabajos de alta calidad que nos ayuden a comprender la realidad actual en el mundo y nos estimulen a transformar los conflictos para buscar la paz, incluyendo aquellos temas de actualidad en los que creemos que podemos dar luz. Dicha revista pretende hacer un esfuerzo por concretar la interdisciplinariedad dentro de la Investigación para la paz como uno de sus valores esenciales y enfrentarnos a la paz, los conflictos y la violencia desde la academia como algo que nos ayude a mejorar e institucionalizar los Estudios de/para la paz.

Por último, agradecer las lecturas y correcciones de estilo realizadas por dos trabajadores infatigables, los artículos en español a Matías Bedmar Moreno y los artículos en inglés a Francisco Jiménez Aguilar. Sin olvidarnos de Francisco Vega Álvarez, el técnico que hace que la página web funcione a la perfección. Gracias a todos, ya que vuestro trabajo mejora la calidad de la Revista y en ello estamos.

Presentation

The *Journal of Peace and Conflict* begins a new stage in 2014, making an effort to publicize the research about Culture of peace, conflicts, education and human rights worldwide.

Since 2014, *Journal of Peace and Conflict at the University of Granada* expand its publishing program to two issues per year. Being closed in the months of (June and December) and allowing to the Journal to respond efficiently: *first*, the constant increase of papers has been receiving the Journal, researches, and book reviews; and *second*, the proposal of special issues on current topics that we consider of great interest to the Peace research, and society in general.

The primary focus we have from the direction of the Journal is to publish high quality work that helps us to understand the current situation in the world and inspire us to transform conflicts to seek peace, including those on current issues where we believe that we can give light.

This magazine aims to make an effort to settle the interdisciplinarity within the Peace research as one of its essential values and to face peace, conflict and violence from the

academy as something to help us to improve and to institutionalize Peace research/Studies for peace.

Finally, pleased for readings and style corrections made by two tireless workers, papers in Spanish Matías Bedmar Moreno and papers in English to Francisco Jiménez Aguilar. Not to mention Francisco Vega Álvarez, the technician makes the website work perfectly. Thank you all, your work improves the quality of the Journal, and we are in it.

Artículos originales

Research Papers

La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto

The Geopolitics of Peace Education. Learning to Hate the War, to Love Peace, and to Do Something About it

Johan Galtung
Fundador de TRASCEND, A Peace and Development Network
www.transcend.org/galtung

Abstract

In this paper we present four central theories, four policy tasks and four education topics that build a Peace education. We start from the thesis that every education should be prepared for practice, but guided from the general theory. From a Peace education, we aim to mediate and illustrate in stages and practical exercises to help us understand how important Peace research are in a true comprehensive education.

Key Words: Peace Education, Geopolitics, War, Peace Research and Peace.

Resumen

En este artículo pretendemos exponer cuatro teorías centrales, cuatro tareas políticas y cuatro temas que construyen una Educación para la paz. Partimos de la tesis de que cualquier Educación debe prepararse desde la práctica, pero guiada desde la teoría general. Desde una Educación para la paz, pretendemos mediar y ejemplificar en escenarios y ejercicios prácticos que nos ayuden a comprender lo importante que son los Estudios para la paz dentro de una verdadera educación integral.

Palabras clave: Educación para la paz, Geopolítica, Guerra, Investigación para la paz y Paz.

creative commons | Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

1. Un punto de partida: aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto

Desde el principio, existe una clara e inmediata dificultad en la Educación para la paz. Si la *paz* y la *guerra* son sobre todo relaciones entre los Estados, y si la *Educación para la paz* es algo que se lleva a cabo, sobre todo, entre profesores y estudiantes en la escuela ¿Cómo estos estudiantes pueden hacer uso de lo que han aprendido? ¿No podría ser esto como la educación sexual en un monasterio, interesante teoría, pero con una práctica de los conocimientos adquiridos por muy pocos (y en sentido estricto, por nadie)? Aprender por medio de la práctica es impensable. La distancia entre la teoría y la práctica parece insuperable.

Existen tradicionalmente dos argumentos a esta importante objeción de la Educación para la paz. Uno sería que la paz no es forzosamente una situación aplicable únicamente a las naciones en relación con otras. También se aplica a otros niveles de la organización social –desde relaciones entre comunidades, organizaciones, asociaciones (por ejemplo, clases y grupos étnicos/raciales) hasta relaciones inter e intra familiares. Una visión general entre cómo los conflictos emergen, sus dinámicas y resoluciones posibles, debería ser de importancia para todo el mundo, a todos los niveles y en todas las áreas de la sociedad.

¡Y sin embargo, la sensación de que las relaciones entre los Estados son lo más importante es debido a los terribles medios de destrucción que estos han acumulado y están dispuestos a poner en marcha mutuamente!

Convenientemente, habría una idea de educar a los políticos –como los Cuáqueros llevan haciendo desde hace muchos años– particularmente a un grupo, los diplomáticos, en los seminarios para estos por todo el mundo. No hay duda de que ellos, como todo el mundo, tendrían mucho que aprender.

¡Pero también existe el sentimiento de que incluso, si ellos estuvieran en la posición de practicar el arte de la paz, lo que se esperaría de ellos en tiempos de crisis sería algo diferente. Es decir, actuar «por el interés nacional», según el cual la guerra sería un mal menor (la pérdida del honor, la libertad o los bienes en propiedad –incluida la tierra– están por encima)!

El argumento original, las dos réplicas/contestaciones, y las dos reacciones a las réplicas tienen alguna validez. Pero como veremos más adelante, también hay otras posibilidades que merecen la pena considerar. Para ver esto más claro, vamos a echar un vistazo más brevemente a algunos de los enfoques para la paz. El punto que vamos a plasmar se puede formular inmediatamente. La Educación para la paz tiene que preocuparse no solo por la proyección de imágenes de los horrores de la guerra, el sufrimiento y sus costes (lo cual se hace fácilmente), y las imágenes de los encantos de la paz, los disfrutes y sus beneficios (lo cual es más difícil, ya que la vida ordinaria, se refiere a lo que es la «paz», lo que significa que los verdaderos *Estudios para la paz* tienen que tener un tinte utópico para ir más lejos de la no-guerra –que está más allá de los datos y dentro del reino de la imaginación).

La Educación para la paz tiene que estar preocupada por lo que se debe hacer al respecto, lo que significa que no tiene que haber solo una teoría para evitar la guerra y

construir la paz, pero sí una teoría realizable, vinculada a algún tipo de práctica para los que estudian esta materia, no solo para «otros». Por supuesto, uno puede estudiar química sin necesariamente convertirse en químico. Pero la química no tiene que ser una preocupación para todo el mundo directamente; *la paz sí*. Nos afecta a todos como una cuestión de vida o muerte. Por consiguiente, una sociedad configurada del modo que la gente no pueda hacer nada por la paz, excepto como participantes –actores, víctimas o ambos– en la guerra, es una mala sociedad. Sin embargo, hay muchas otras cosas buenas que se pueden decir al respecto. Tener no solo «algo que decir» sino también «algo que hacer» en relación con la paz, debería ser un derecho humano.

1.1. Veamos a continuación algunos caminos hacia la paz bajo esta perspectiva.

Primero, existe la posibilidad de la *resolución de conflictos*. Tomemos como ejemplo el gran conflicto entre las superpotencias actuales. Tenemos una duda inicial de si este es únicamente un conflicto de un *valor*, sobre que sistema debería ser visto como el mejor, capitalismo/liberalismo o socialismo/marxismo, y no solo por las superpotencias y sus inmediatas «esferas de influencia», sino por todo el mundo. Tres tipos de resoluciones al conflicto expongo inmediatamente:

- *El enfoque local,* «verde», negando ambos sistemas, degradando el mercado y los planes nacionales, enfatizando el nivel local;
- *El enfoque socialdemócrata,* aceptando un poco de cada;
- *El enfoque japonés,* adquiriendo mucho de ambos, combinando mercado y programas nacionales más allá, para el caso.

En estos tres casos, las dos soluciones extremas son las preferidas por las superpotencias convirtiéndose exactamente en eso, en extremas –incluso estando ligeramente de un solo lado– mientras una cierta despolarización de la cuestión ideológica se lleva a cabo. Sin duda, si hay «n» países el mundo y (n – 2) eligen uno de esos tres enfoques, entonces las ideologías pueden disolverse debido al aislamiento de las superpotencias. Y en tales procesos, la gente puede participar muy activamente una vez que la importancia del desarrollo de las tres alternativas en un conflicto muy polarizado sean completamente entendidas. Para las políticas mundiales esto se debe convertir en políticas nacionales, incluso locales (en el enfoque «verde»).

Pero también existen *intereses* materiales entre las superpotencias. Cada una se resguarda mediante un cinturón geopolítico de estados tapones para protegerse o para asegurar el acceso a materias primas y mercados estratégicos –o incluso ambos-. Poco se puede hacer con esto de la vecindad, es algo inexorable de la geografía. Pero tiene algún sentido examinar lo que los intereses legítimos de seguridad de un gran vecino, son a través de la perspectiva de la historia. Finlandia aprendió algo de esto, a través de una dolorosa experiencia colectiva y parece que han sido capaces de convertir el shock en una experiencia positiva, que en un sistema pacífico funciona. La neutralidad es un aspecto básico en la

vecindad con una superpotencia junto con una estrategia de no-provocación y con políticas activas de paz.

Igualmente pasa con las materias primas y los mercados. Tradicionalmente, un país goza de fortuna cuando domina un gran espectro de materias primas y es atractivo como mercado. Pero los costes de dichos bienes puede ser prohibitivos: la atención grande al poder, por vía de la dominación de la invasión. El pueblo japonés aprendió lo contrario colectivamente: aun siendo pobre puedes ser rico; si tú no posees las materias primas, nadie te molesta ocupándote o aferrándosete para explotar tus riquezas, pero a cambio tú mismo tienes que crear esas riquezas por medio de tu inteligencia y con tus propias manos. Otro poder puede llegar y atacar «para robar» las materias primas, pero el «robo» de las personas para hacerles trabajar creativamente es muy difícil, quien no dice imposible. Aun así, existe una frontera infranqueable entre ser pobre en materias primas, incluso si uno es espiritualmente rico. Y de nuevo tenemos algo que uno puede hacer para esto: tal vez es mejor librarse uno de tales riquezas materiales para no atraer mucho la atención –no necesariamente tirando todo lo que tenemos al fondo del mar-, pero sí convirtiéndolo en algo menos explotable por los otros, por ejemplo, en educación y salud.

Segundo, una *idea de seguridad*, incluida a la de la seguridad de los otros –no olvidando los posibles antagonistas-. ¿Pero qué es la seguridad? Parece que hay dos ideas con las que podemos trabajar. *Una primera*, que es la amenaza de destrucción por parte del enemigo. *Y una segunda*, que es nuestro propio nivel de invulnerabilidad. Sin embargo, la amenaza de ser destruido también depende de cuánto uno amenaza al enemigo. Y esto solo se puede hacer mediante armas ofensivas. Por lo tanto esto se convierte en una cuestión de si nuestro propio poder destructivo es «ofensivo», significando que algo puede ser susceptible a ser usado contra el enemigo en su propio territorio o «defensivo», cuando algo no puede ser usado para *destruirlo* (Ya que este solo puede ser usado en nuestro propio territorio), pero sí para destruir sus armas. Y el tipo de armas que se tiene, es una decisión en la cual la gente en el país debería participar, basándose en su Educación para la paz.

Si la seguridad es sobre todo una cuestión de tener una buena capacidad defensiva (ambos los militares convencionales, los paramilitares y los de opinión no-militares – no-violentos-) y, un alto nivel de invulnerabilidad, entonces hay mucho en lo que se puede participar. ¿Para qué es la invulnerabilidad? ¿No es menos dependiente del comercio exterior y en una administración centralizada? ¿En breve no tendrá nada que hacer con el alto nivel de confianza local y autonomía, de manera que un país no pueda ser inmovilizado simplemente a través de que le sea cortado el suministro exterior de elementos tan esenciales como los alimentos, los medicamentos, las energías y los medios de defensa? ¿Y puede esto ser hecho sin la participación activa de las propias personas, en el tipo de defensa en el que ellos crean, y en la construcción de comunidades locales fuertes?

Y uno podría ir más allá de eso. Un país dividido entre sí mismo debido a las profundas divisiones a lo largo de las diferencias de clase, distrito, edad, etnia, raza y sexo, es un país vulnerable; y un país capaz de superar esas divisiones a través de políticas de equidad e igualdad es mucho menos vulnerable. Pero en conseguir esto, todo el mundo puede par-

ticipar. No puede ser hecho por un decreto o una ley, esto tiene que ser construido desde el interior de los corazones y las mentes de los hombres y mujeres de todos los lugares.

Todo esto puede ser resumido dentro de una proposición simple de Educación para la paz aplicada, entendida completamente por el movimiento pacífico que ha vivido Europa en los estos años más recientes: *la paz internacional es también un asunto local, no solo un asunto nacional o individual*. Que esto de la paz sea un asunto a nivel nacional está más que suficientemente entendido por todos los gobiernos nacionales. Incluso en los sistemas federales, «la defensa» es la prerrogativa principal del nivel central. Esto también es el ejercicio ciertamente menos participativo que hay en el estado nacional, a pesar de que exista el reclutamiento universal: el reclutamiento universal está envuelto por muchas leyes sigilosas que están por encima de los mecanismos de control democráticos, excepto en un sentido parlamentario muy superficial. Que esto es una cuestión individual está claro, no es solo una cuestión de conocimiento, también se presenta como cuestión de ética individual, claramente expresada en el acto de objeción de conciencia.

El movimiento pacífico está también actualmente explorando detenidamente los espacios sociales que hay entre la nación y el individuo. La *comunidad local*, por ejemplo. El movimiento pacífico no contempla (aún) llegado al punto, el incrementar la seguridad nacional y local mediante la construcción de la defensa local y la autosuficiencia. Pero esto lleva ciertamente objetado el emplazamiento de armas ofensivas en muchas comunidades locales.

En Inglaterra, por ejemplo, las autoridades locales que han declarado sus territorios como «zonas libre de armas nucleares», en otoño de 1981, comprendían a más de la mitad de la población inglesa. Qué significa esto operativamente, no está nada claro. No hay duda de que a nivel nacional, poseen los medios de coerción mediante la fuerza con armas ofensivas, mediante la larga –o media- distancia en la que disponen sus misiles nucleares las autoridades locales, y también por medio del soborno con la promesa de ofrecer un buen trato. Pero donde más se tiene que hacer contra la voluntad de las personas afectadas, es contra la credibilidad de estas armas ofensivas -algo muy distinto de la credibilidad de la defensa, en el sentido defensivo, del territorio propio de uno. Y esto puede significar que los gobiernos tendrán que depender de la cooperación de un mayor número de autoridades inclinadas en el conservadurismo, que a su vez, significa que habrá un mayor número de mortandad entre conservadores que entre progresistas en el caso de una guerra– debido a que las instalaciones de armas ofensivas serán las primeras en ser atacadas.

El movimiento pacifista ha traído consigo nuevos *empleos* a escena, por muy claro que pueda parecer que una profesión – como la de médico – piense en la perspectiva de una guerra nuclear. Esto se hace *en cuanto* a profesión, no como otro grupo de gente firmando un llamamiento a favor o en contra de algo. Y a partir de esto dar el paso es relativamente fácil para las organizaciones –granjas, fábricas, empresas, por mencionar solo unas pocas–. Todas estas tienen un rol que jugar en la construcción de la paz y en la prevención de conflictos, en términos de no ser ofensivos, no contribuir a las políticas ofensivas, de ser un factor en el incremento de la seguridad a través de la defensa defensiva y el crecimiento de la invulnerabilidad.

En breve será historia cuando reclamábamos que la Educación para la paz era solo una cuestión de estar *informado*, como de aceptar u oponerse a la política gubernamental, cualquiera que sea esta. Es verdad que más allá de la objeción de conciencia (o lo contrario, elegir la guerra como nuestra profesión), hay poco más de lo que un individuo pueda hacer. Pero muchos individuos pueden hacer más cuando están concienciados y organizados. Ellos, incluso pueden contribuir a mantenerse fuera del lado de un agresor, como el movimiento por la paz que Vietnam nos enseñó. Pero incluso si como un grupo deberíamos ganar las elecciones, la paz se ve mucho más en la necesidad de adquirir un soporte estructural sólido y no contentarse simplemente con la mayoría parlamentaria. Y ahí es donde todo el trabajo a nivel intermedio, debe introducirse en forma de capítulos de libros de *Educación para la paz* y como parte clave de un programa de *acción pacífica*.

Nada de todo esto es para empequeñecer el significado de la Educación para la paz, en el sentido de conocer la naturaleza de la guerra y las posibilidades de paz. Pero percibimos una asimetría aquí: Mientras que la guerra es tan activa, tan llena de heroísmos y hazañas; la paz es más inactiva, incluso aburrida –como el dibujo de un niño podría representar ovejas pastando frente a un león un día de verano-. La paz solo puede ser atractiva si enlazamos la educación con la acción. Huelga decir que esta acción tendrá un inicio controvertido; La paz y la Educación para la paz son profundamente políticas. Tenemos que pagar por todas las generaciones de secretismos en esta materia con la falta de formación en el diálogo entre todas las partes afectadas, preocupándose principalmente por las nociones de guerra, paz, seguridad, defensa, vulnerabilidad. Y vivir cuestionándose algunos supuestos y nunca preguntarse sin al menos tener una respuesta preliminar, incluidos los supuestos y las cuestiones planteadas en este artículo.

2. Un punto de llegada: PAZ es igual a equidad por armonía dividido a trauma por conflicto

Durante sesenta años, la teoría y práctica de la paz se pueden resumir en:

$$PAZ = \frac{\text{Equidad} \times \text{Armonía}}{\text{Trauma} \times \text{Conflicto}}$$

En resumen: Existen cuatro teorías centrales, cuatro tareas políticas y cuatro temas de educación en base a las que cualquier educación verdadera se debería preparar para una práctica guiada por la teoría general.

Pasar el denominador y numerador derecho a la izquierda, significa, lo siguiente:

- *Mediar* aceptablemente y sostenidamente resoluciones de los conflictos;
- *Conciliar* las partes trabadas por algunos traumas del pasado;
- *Empatizar* con todas las partes divididas por las líneas divisorias sociedad/mundo;
- *Construir* la cooperación para un beneficio equitativo y mutuo.

La mediación es verbal, está basada en el diálogo con las partes, pero sus cuatro tareas son muy concretas y prácticas. Está hecha para hacedores y no sólo para habladores; para las personas prácticas como los funcionarios. De ahí la gran pregunta: ¿Es la teoría, la práctica y la enseñanza de la paz *compatible* con el espíritu militar —independientemente de su definición— y las muchas culturas militares que hay en el mundo, o no?

Pensadores tan diversos como Nietzsche y Gandhi vieron a los militares como un ejemplo de *espíritu del cuerpo* y de *la disposición al sacrificio*, incluso en sus propias vidas. Para Gandhi la *kshatriya,* sistema político-militar de castas, era un modelo a seguir: quería guerreros no-violentos con la misma perseverancia, algo que es también indispensable en la mediación. Promover, protegerse de la amenaza, tiene una mediación paralela: No proponer ninguna solución, ninguna acción que no pueda ser revertida. Sin embargo, a pesar de estar bien intencionados, podemos estar equivocados.

El genio militar líder del siglo pasado, Vo Nguyen Giap, es un historiador que acaba de morir en Hanoi a la edad de 102 años. A finales de 1989 tuve una larga conversación con «*mon général*» por la victoria sobre los franceses, los estadounidenses, y el empate con los chinos. Bueno, él estuvo coordinando todo eso, terminando con mucha paz en Vietnam. Su respuesta fue:

> contra los vietnamitas un enemigo tiene que luchar contra toda la población, no solo con los «hombres en edad militar»; contra Vietnam el enemigo tiene que conquistar cada parte que sea autosuficiente, pues no solo funciona producir un efecto dominó contra su «capital»; y destacar que la historia vietnamita tiene 2000 años de formación con la china.

Una segunda pregunta: ¿Es la paz compatible con las civilizaciones?

Es problemático para el Occidente que colonizó el mundo y que cuenta con la hegemonía global de EE.UU.; esto además plantea un problema para todos los imperios, como el soviético y el *han* chino con sus vecinos. Y para Japón al desacelerar la reconciliación. Se plantea que menos islamismo puede ser visto como defensa contra el secularismo occidental. Y mucho menos para el budismo, excepto como religión del Estado. Pero los Estados, a excepción de los más grandes, están disminuyendo en relevancia, por lo que es el patriotismo ciego el que está dispuesto a pelear en una guerra. Aun así, se nos plantea como un problema que Occidente y EE.UU. sigan viéndose tan superiores y excepcionales para el diálogo entre las civilizaciones iguales. Aprenderán que la alternativa es el aislamiento.

Como los militares, los mediadores piensan en términos de propósitos, capacidades y circunstancias de todas las partes, incluyendo la conducta y las actitudes violentas hacia las incompatibilidades entre sus valores e intereses, que son sus objetivos finales. Nuestra experiencia nos dice: no existe ninguna parte carente de algún valor o interés verdadero; aunque colisionen con los intereses de alguien, nuestra propia forma de ser, por ejemplo. Hay que construir sobre esto de manera creativa.

El camino de la mediación pasa a través de la búsqueda de algunos cambios mínimos en la realidad para que los objetivos legítimos de todas las partes estén razonablemente reunidos para mejorar las relaciones; la ruta militar a menudo pasa por un cambio radical en la otra parte -la muerte- por lo que no renuncian a su consecución de objetivos aunque sea pasando por nuestro camino. Los mediadores intentan conectarse, para cerrar lo bueno en todos los lados, la mente militar puede intentar forzar la incapacitación en la otra. Un problema fundamental: los mediadores construyen en lo bueno, que es legítimo para todas las partes, en busca de nuevos puentes, para consolidar las relaciones. Sin embargo, las balas militares no son lo suficientemente inteligentes para atravesar lo malo y salvar lo bueno. Matan a todas las personas, irreversiblemente, por cierto. Por lo tanto, si algo de violencia se considera indispensable, que sea no letal por favor.

A pesar de todo, recientemente los militares también se han destacado en el medio para evitar la muerte, crear y mantener la paz. Mantener pacíficamente vías de mediación e ideologías militares deben estar en todas las civilizaciones. Todo esto resulta una gran experiencia de aprendizaje.

Añadir a todo ello, la policía, la no violencia, las técnicas de mediación a la pericia militar; hacerlos tan numerosos como para constituir una alfombra azul entre las partes no sólo los cascos azules; dónde podríamos tener un 50 por ciento de mujeres, sumando las enfermeras, los médicos, las oenegés que entregan alimentos, y añadir a ello el componente humanitario a la R2P. Pero todas estas habilidades tienen que ser enseñadas, entrenadas y aprendidas; pues las habilidades no son innatas.

Ahora, un segundo vistazo a la fórmula en vista a lo anterior.

La paz se basa en relaciones de equidad, relativamente horizontales. ¿Puede un ejército tradicional y vertical ser bueno en eso? La pregunta subestima la cantidad enorme de cooperación militar de forma horizontal; entre aliados, las ramas de las fuerzas militares, los comandantes en el mismo nivel, entre soldados rasos, en una crisis real entre todos ellos.

La paz se basa en la empatía, la comprensión profunda de todas las partes. Sun Tzu hizo que fuera una parte básica de la mente militar; lo que es nuevo sería la búsqueda de los puntos fuertes, lo bueno, en lugar de las debilidades, lo malo, en otros -y al revés para uno mismo-. Algo que es muy similar.

La paz se basa en la reconciliación, en la limpieza del pasado, en la construcción de un futuro. La experiencia reciente apunta a los veteranos de ambos bandos, que lo están haciendo mejor que los políticos, compartiendo sus experiencias de cómo se veía desde el otro lado, cuestionando los juicios de la guerra. ¡Veteranos, adelante!

La paz se basa en la identificación del conflicto subyacente, la búsqueda de soluciones en lugar de participar, teniendo en el otro lado en una búsqueda violenta por la victoria. *La solución que está orientada en lugar de la victoria orientada*. Pero en esto también existe la victoria de la paz sobre la guerra. Los militares de todas las partes podían iniciar un diálogo sobre el problema, en la búsqueda conjunta de soluciones más que en los encuentros violentos. El enemigo puede estar al otro lado, pero sin existir la idea de un enemigo. En

este escenario existen lagunas, pero no son insalvables. Se necesita dedicación, sumado a las habilidades y conocimientos, entrenados, algo que es muy conocido por los militares.

La ONU ha propuesto para las mismas personas llevar dos cascos: Una boina azul de la ONU, y el casco de su propio ejército. *Generales, estamos en el camino.*

3. Referencias bibliográficas

Galtung, Johan (2008a) *La meta es el camino: Gandhi Hoy*, Puebla, México, Transcend University Press (www.transcend.org/tup).

— (2008b) *Juan sin Tierra. Autobiografía. En el sendero de la paz a través del mundo*, Puebla, México, Transcend University Press.

— (2008c) Sobre la psicología de la Reconciliación, en Mayor Zaragoza, Federico et alii, *Historia y Reconciliación*, Managua, Nicaragua, Instituto 'Martín Luther King', pp. 167-187.

— (2008d) Peace, Music and the Arts: In Search of Interconnections, in Urbain, Olivier (ed.) *Music and Conflict Transformation: Harmonies and dissonances in Geopolitics*, The Toda Institute for Peace and Global Policy Research, London, I.B. Tauris & Co. Ltd, pp. 53-60.

— (2009a) *50 Años: 25 paisajes intelectuales explorados*, Pueblo, México, Montiel & Soriano.

— (2009b) Violence, Peace and Peace Research, in Bufacchi, Vittorio (ed.) *Violence: A Philosophical Anthology*, Basingstoke, Hampshire, UK, Palgrave MacMillan, pp. 78-109.

— (2010) The Transcend Method in Conflict Mediation Across Levels: Conflict Literacy and Competence as an Approach to Peace, in *European Psychologist*, Vol. 15, nº 2, pp. 82-90.

— (2011a) Prefase, in Aase, Marie et alii, *SABONA: En busca de buenas soluciones. Aprendiendo a resolver conflictos*, Puebla, México, Montiel & Soriano Editores, pp. 9-14.

— (2011b) The UN, Peace and Peace Education, in *Peace Education*, Vol. 17, pp. 3-4.

— (2012) Un circulo vicioso: desigualdad-crisis económica-desigualdad, en Tezanos, José Félix (ed.) *Los Nuevos Problemas Sociales*, Madrid, Sistema, pp. 521-544.

3.1. Webgrafía

Galtung, Johan (2013) *La geopolítica de la Educación para la Paz*, dice:
www.transcend.org/tms/2013/10/the-geopolitics-of-education-for-peace-2/

AGRADECIMIENTOS • ACKNOWLEDGEMENTS
* La traducción de este artículo ha sido realizada por Francisco Jiménez Aguilar.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCCESS INFO
Recibido: 27/11/2013 Aceptado: 07/02/2014

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER
Galtung, Johan (2014) La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto, *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 9-18.

SOBRE EL AUTOR • ABOUT THE AUTHOR
Johan Galtung ha sido Fundador de International Peace Research Institute, Oslo 1959 y de la publicación *Journal of Peace Research,* 1964. Fundador de TRANSCEND, A Peace and Development Network. TRANSCEND: A Network for Peace, Development and Environment; TRANSCEND Peace University; TRANSCEND University Press; TRANSCEND Research Institute, y un largo etcetera de construir la paz.

Paz neutra: Una ilustración del concepto

Neutral Peace: An illustration of the concept

Francisco Jiménez Bautista
Universidad de Granada, España
fjbautis@ugr.es

Abstract

This paper attempts to define and explain the concept of *neutral peace* as a category of analysis useful in reducing the cultural and/or symbolic violence. The underlying method is the interconnection of speech, language and dialogue to transform conflicts searching peace, where converge nonviolence and assertiveness, as personal attitude generated in oneself, peace and security in others, respect and reflection rather than negative reactions that are arranged against dialogue, education, research and fieldwork as a form of action-research exercise. The neutral peace develops a neutral peace education, where the cornerstone is neutralize from the thesis that «education is learning to criticize» and becoming the most important tool and instrument when it comes to eliminate conflicts and violence.

Keywords: Education, peace, neutral peace, cultural violence and symbolic peace.

Resumen

Este artículo intenta definir y explicar el concepto de *paz neutra* como una categoría de análisis útil para reducir la violencia cultural y/o simbólica. El método que subyace es la interconexión de habla, lenguaje y diálogo para transformar conflictos buscando la paz, donde confluye la noviolencia y la asertividad, como actitud personal que genera en uno mismo, sosiego y seguridad y en los demás, respeto y reflexión más que reacciones negativas que se disponen contra el diálogo, la educación, la investigación y el trabajo de campo como una forma de ejercer la investigación-acción. La paz neutra desarrolla una Educación neutral para la paz, donde la piedra angular es neutralizar desde la tesis que «educar es aprender a criticar» convirtiéndose en la herramienta e instrumento más importante a la hora de eliminar los conflictos y las violencias.

Palabras claves: Educación, paz, paz neutra, violencia cultural y violencia simbólica.

creative commons | Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

1. Fundamentación teórica: Punto de partida, el valor de la neutralidad

En este artículo pretendemos realizar un desarrollo de los planteamientos de la *paz neutra* como eliminadora de las violencias culturales y simbólicas. Dicha paz se presenta hacia la comprensión de los conflictos y los fenómenos sociales a partir de construir un paradigma pacífico que nos permite analizar diversos fenómenos mediante la lupa de la paz y la configuración que implica el carácter interdisciplinar de acercarnos a la realidad social. Lo esencial de la paz neutra es neutralizar los elementos violentos (culturales y/o simbólicos) que habitan en los patrones culturales que posee cada sociedad para organizar sus relaciones entre los individuos, la familia, los grupos y la sociedad en su conjunto (Jiménez, 2009a, 2009b y 2011).

1.1. El valor de la neutralidad

Vivimos en una sociedad de extremos. Por ello, lo primero que tenemos que saber es que la neutralidad no existe dentro de los constructos humanos. Ni siquiera las denominadas ciencias exactas gozan de esa supuesta neutralidad porque si observamos, ni la neutralidad ni la objetividad existen. Los seres humanos percibimos de modo distinto desde nuestros parámetros y valores, que son así y no de otro modo porque han sido desarrollados mediante una socialización en una cultura específica, en palabras de Johan Galtung (1993: 15) «El mundo no es neutral. Los hechos normalmente no se dividen en pacíficos o violentos […]».

No debe entenderse como una contradicción la idea «no es posible conseguir una cierta neutralidad. El mundo no es neutral. La sociedad no es neutral. El ser humano no es neutral», para inferir lo siguiente «luego trabajemos por una Cultura de paz para neutralizar las formas de violencia cultural y/o simbólicas». Por todo ello, no debemos deducir que las dos premisas son contradictorias. Seguimos los planteamientos de Pascal cuando afirmó: «Lo contrario de una verdad no es el error, sino una verdad contraria», aunque preferimos la versión que hace Bohr de este pensamiento pascaliano: «Lo contrario de una verdad trivial es un error estúpido, pero lo contrario de una verdad profunda es siempre otra verdad profunda» (Morin, 1996: 14).

O mejor aún, como señala Jürgen Habermas (1982) no hay conocimiento, ni lenguaje, que no tenga en su base un interés fundamental tras él. Igualmente, según Hans Gadamer (1995) siempre hablamos desde un prejuicio, entendido como una preconcepción, desde la que pensamos y que debemos hacer siempre explícita para ser conscientes de nuestro propio punto de vista. Como nos enseñan estos filósofos contemporáneos, no hay ningún problema en reconocer que tenemos intereses y preconcepciones en nuestro discurso y en nuestra realidad, el mayor prejuicio sería, sin embargo, el de creer que no tenemos prejuicios y que nuestro discurso es completamente puro o neutro, eso no existe y si pudiera existir tampoco sería deseable. Por eso es muy importante desde dónde partimos y cómo queremos exponer nuestras ideas sobre la paz neutra.

Ciertamente, no todos los intereses son moralmente legítimos. Por eso, el interés que nos debería guiar para desarrollar una Cultura de paz sería el interés emancipatorio, que tendría claramente que ver con la búsqueda de esa paz y esa justicia. Pero eso es también un pre-juicio, una pre-concepción que guía u orienta nuestra visión del mundo. Hay que superar la visión ilustrada-positivista de que no debemos tener pre-juicios, de que nuestra teoría o discurso debe ser aséptico, neutral, libre de toda valoración o concepción previa. Antes, al contrario, si queremos defender la paz debemos comprometernos con ciertos intereses o prejuicios, aunque estos sean de carácter racional y humanamente legítimos.

Por ello, no queremos que confundan el adjetivo «neutral» con el verbo «neutralizar». La paz neutra pretende neutralizar en nuestros espacios de convivencia todo signo de violencia cultural y/o simbólica que no significa ser neutral con tales violencias, sino todo lo contrario: supone tomar partido, ser parcial, tener un interés muy concreto por trabajar frontal y radicalmente en contra de ellas (las violencias culturales y/o simbólicas). Existe todo un conjunto de críticas sobre la neutralidad e incluso se llega a afirmar que «la neutralidad en las ciencias sociales es un Mito» (Alonso, 1989: 13). Por ello, es obligado señalar ¿Qué entendemos por «neutralidad» científica? ¿A quién le interesa que las ciencias sociales sean neutrales?

Tanto el científico natural ante la realidad física como el sociólogo o antropólogo ante la sociedad tiene como tarea fundamental la observación y medición de su propio objeto de estudio con el objetivo de llegar a formulaciones teóricas cada vez más generales, las cuales podrían convertirse en leyes generales. Hacer ciencia social era, ante todo, aprender a observar y medir la realidad. El verdadero científico social tiene que desnudarse de sus más íntimas valoraciones para poder captar la realidad tal como es en sí. Por tanto, afirmamos de forma rotunda las dos tesis de partida en este artículo:

a) Primera tesis. *No existe ninguna sociedad neutral, ninguna persona es neutral, y por lo tanto, la neutralidad no existe (esta tesis es la que nos anima a trabajar por ella), ya que la tarea humana es neutralizar los espacios, las culturas, los signos, los mitos, los símbolos, las identidades, etc., de violencias culturales y simbólicas.*

El reconocimiento de que la neutralidad no existe. En este sentido el concepto de paz, recupera la utopía al entender la neutralidad como una aspiración. Por qué no existe la neutralidad, es por lo que luchamos por ella, por qué en la neutralidad está la paz. Además, es cierto que la neutralidad social no existe ni se podrá alcanzar, al menos con cierta plenitud. Pero también es cierto que, *como aspiración utópica* a la que toda sociedad debe tender, el concepto y la práctica efectiva de la paz neutra puede llevar a mejorar considerablemente las relaciones intra e intersociales (dentro de la propia cultura consigo misma y entre diferentes culturas o sociedades). Esta idea recurre al multi-inter-transculturalismo como paradigma pacífico sobre el que se respalda la paz neutra e incluso pensamos que se debería tender a un mayor respeto al mestizaje, es decir, una *paz mestiza*, *paz hibrida* y *paz amalgamada*.

Este rasgo se constata con el hecho de que en países avanzados, como EE. UU. y Canadá, cada vez se reivindican más espacios para la identidad cultural de los grupos que la componen (Kottak, 2001). Hay una tendencia entre sus ciudadanos a construir una cultura neutral, caracterizada por una actitud de comprensión y tolerancia hacia la cultura del «otro», que se manifiesta en relaciones solidarias y una valoración positiva de la diferencia como elemento enriquecedor propio.

b) Segunda tesis que defendemos*: Desde nuestro punto de vista, la neutralidad es la base de toda relación social ya que con el respeto al «otro» se desvalorizan las distintas formas de violencia (directa, estructural y cultural y/o simbólica).*

El talante activo de la paz neutra aparece cuando se verbaliza el sustantivo. La tarea es neutralizar (los espacios de violencia cultural y/o simbólica). No es un concepto atravesado por la violencia, sino que su lucha está en hacernos comprender lo importante que son los valores y los principios que nos mueven a actuar desde el seno de la sociedad que nos culturiza. La tarea es neutralizar los elementos violentos que habitan en los patrones que posee cada sociedad para organizar las relaciones entre los individuos, las familias, los grupos y la naturaleza.

Por todo ello, pensamos que la neutralidad tiene un gran valor dentro de las relaciones sociales, además, indispensable en los tiempos que corren, donde podemos señalar violencia de género, violencia racial, violencia ambiental, etc. Pensemos que la discriminación social nace de una vejación de unos sobre otros en el mismo contexto: el «otro» merece menos que «yo» porque no trabaja lo que debiera (es pobre, inmigrante o negro), es decir, pertenece a otra cultura inferior. En estos escenarios parece necesario poner en juego el concepto de *paz neutra* y lo vamos a argumentar con algunos ejemplos de experiencias personales para que ustedes puedan entenderlo y que pretendan hacer reflexionar y ser útil al lector de este artículo sobre dicho concepto. Sin olvidar, que un concepto es una «representación mental general y abstracta de un objeto concebido por el espíritu» (Giroux y Tremblay, 2011: 74).

Por ejemplo, *¿Cómo se justificó la esclavitud de los negros en EE. UU. en el siglo XIX?* Por la supuesta inferioridad de la raza. *¿Cómo se justificó la muerte de los judíos por parte del régimen nazi?* Por la inferioridad de la raza. Porque el equívoco en que se encuentra la cultura islámica supone un peligro para la humanidad. A esto debemos añadir una doble manipulación: se habla del Islam como si fuese algo monolítico, cuando en realidad tiene tantas concreciones y realidades como lugares en que se suele dar desde Marruecos hasta Indonesia.

La paz neutra debe ser entendida como un concepto que posee un potencial mayor cuando pensamos que vale tanto para las relaciones personales como en lo macro-social. Es decir, no es sólo intentar establecer un diálogo igualitario entre grandes culturas, sino procurar que la convivencia cotidiana se asiente en valores como la empatía, la tolerancia, la diversidad, la solidaridad, etc. Puede parecer que la idea de paz neutra parece entroncar con la idea, por ejemplo, de tolerancia, la cual está muy cerca del pensamiento de un

dejar estar, cuando parece mucho más acertado exigir una tolerancia activa, un tener que implicarse en los problemas del «otro» es la única manera de que la paz neutra contribuya a una forma importante de reducir los conflictos, sobre todo en su manifestación estructural –Amin Maalouf (2004) suele señalar: «[…] no quiero que se me tolere, quiero ser un ciudadano de pleno derecho». Nosotros decimos, «*Transformar conflictos para buscar la paz*», que en palabras de Mayor Zaragoza,

> Tenemos hoy la fundada esperanza de que, por fin, el siglo XXI sea el siglo de la gente, de la emancipación de los ciudadanos, de la voz del pueblo, del tránsito de súbditos imperceptibles, anónimos, a interlocutores, a actores, de la nueva gobernanza (Mayor, 2005: 1).

Según señala Mayor Zaragoza, este nuevo comienzo es una nueva etapa en la historia de la humanidad, que requiere un cambio en la mente y en el corazón, un nuevo sentido de la interdependencia global y de la responsabilidad social. En este sentido, lo que nos debe de motivar de la paz neutra es que no se conforma con describir o estratificar un tipo de paz y llegar a estudiar, analizar y diagnosticar alguna conclusión, sino que sube un escalón más y se implica en la neutralización de los conflictos, es decir, que pretende mediar y eliminar las formas constitutivas de violencia cultural y simbólica. Es decir, una paz neutra «activa».

En el Cuadro 1, se pretende constituir un ejemplo de mapa conceptual para que en todo momento sepamos en el escenario pacífico que nos movemos. No debemos olvidar qué tipo de violencia (Jiménez, 2004, 2009b, 2012) se debe considerar y poder trabajar en los espacios de violencia que nos ha tocado vivir. Por ello, planteamos nueve tipos de paces: 1ª Generación (negativa, positiva y neutra); 2ª Generación (social, gaia e interna) y 3ª Generación (Multi-Inter y Transcultural), se pueden cruzar entre ellas para visualizar distintas perspectivas que construyan todo un universo de paz.

Cuadro 1. *Violencia y Nuevas paces para la paz*

VIOLENCIA	PAZ/PACES			
Etapas	1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase
1ª Violencia directa	Negativa	Social	Multicultural	Cultura de paz
2ª Violencia estructural	Positiva	Gaia	Intercultural	
3ª Violencia cultural/ simbólica	*Neutra*	Interna	Transcultural	
	Cultura de paz			

Fuente: Jiménez (2004: 40)

El Cuadro 1 es la reflexión de veinte años de trabajo, que además, está registrada de forma sucinta en la primera *Enciclopedia de Paz y Conflictos* en español que se ha realizado en la Universidad de Granada y donde han participado más de cien profesores de todo el mundo. Dichos conceptos han sido debatidos en profundidad y constituyen un referente para construir un marco teórico de *Estudios para la paz* (López, 2004).

Lo que nos proponemos no es tarea fácil, ya que debemos trabajar en cambios de constructos mentales occidentales que impiden la adquisición de nuevos conceptos, mediante una mente abierta ante nuevas formas de pensamientos (complejo y pacífico), cuestión que suele ser muy difícil para su realización, ya que cada uno de nosotros porta un bagaje personal y colectivo del que nos cuesta librarnos, por eso es interesante plantear otro tipo de visiones del mundo.

1.2. La cultura oriental, como valor pacífico

Johan Galtung suele señalar que los conflictos no se resuelven, sino que se transforman. Este autor suele utilizar muchos ejemplos de la cultura china que provienen del *Tai-chi*, como arte milenario practicado por varios millones de personas en el mundo entero. Uno de los presupuestos básicos del *tai-chi* es que si un obstáculo se interpone en el camino que lleva hacia donde uno dirige la energía, la solución no es atravesarlo, sino bordearlo, para así no olvidar cual es el objetivo primordial y no quedar dándose cabezazos contra un muro de piedra. La neutralidad debe ser entendida desde esta perspectiva, es decir, busca de forma creativa la manera de reducir los conflictos y buscar otros caminos que no nos lleven a la violencia. La creatividad es necesaria para evitar los enfrentamientos. Es muy interesante cómo se plantea desde la cultura china y su relación con la armonía.

Cuadro 2. *Las conexiones con el mundo chino con la armonía*

6	1	8
7	5	3
2	9	4

Fuente: Elaboración propia

Si uno observa el Cuadro 2, se podrá ver si se mira en vertical, horizontal o se cruzan los cuadros, siempre nos da 15, por ello esta idea constituye un esfuerzo por buscar la armonía que nos suele dar el pensamiento chino a buscar otros caminos para llegar a nuestros fines. El mismo valor, por eso tenemos que trabajar en buscar la armonía, que nosotros llamamos neutralizar. Si las matemáticas construyen una realidad pacífica de números, quizás estos planteamientos constituyen la suma de la cultura neutra, constituye como un mediador (+ ± -) que nos ayuda a neutralizar la sociedad en la que cada ser humano puede vivir.*

Otra visión puede ser la del Taoísmo, como modelo antropológico de una visión del mundo con un pensamiento de complementariedad de ideas y no con el pensamiento dicotómico occidental que enfrenta las ideas, ya que

> […] según la visión del Universo es siempre dual. Cualquier cosa está formada por dos elementos opuestos pero complementarios: el Yin y el Yang. Pero mientras que la ciencia intenta enfrentarse a la naturaleza de una forma objetiva, separándola del observador; el taoísmo intenta observarla subjetivamente, viendo al observador y a lo observado como dos elementos inseparables e íntimamente ligados (Bielba y Zabaleta, 2005: 13-14).

La idea es pasar de lo positivo a lo negativo, es decir, uno no vive sin su contrario y se concreta con otro elemento que nos viene de China del (yin-yang), en forma el (*Thao*), es decir, la observación relajada y consciente de nuestro entorno pero sin inferir en él un sentido positivo o negativo. *¿Por qué no sucede esto en Europa?* En Europa se ha perdido el tercer elemento, nadie vive sin su contrario, *¿Por qué no somos un poco más neutrales?*

Todo proceso se podría poner en tres niveles: *negativo*, *positivo* y *neutro*. Esto podría ser visto de forma lineal, es decir, como un proceso en constante cambio. Pero deberíamos verlo de forma espacial y temporal, donde encontráramos lo neutral, sería verlo como algo muy concreto. Aquí podríamos añadir el caso de la Interculturalidad y ver cómo se construye en nuestras sociedades. Igual sucede con el conjunto de paces que se señala en el Cuadro 1.

¿Por qué esta aclaración? Es increíble constatar la facilidad con que muchas personas inventan un concepto de paz, pareciera que todo el mundo tiene que tener su concepto en propiedad. En un reciente congreso realizado en Barcelona, observé con qué soltura muchos ponentes tenían su concepto de paz para mi asombro personal. Igualmente cuando utilizo algún artículo en prácticas con los alumnos/as sobre temas de paz (Jiménez, 2009b), me llama la atención que algunos alumnos proponen rápidamente su concepto adjetivado de paz. Yo siempre me hago la misma pregunta, es decir, esos ponentes, investigadores o alumnos ¿serían capaces de escribir más de dos folios sobre dicho concepto?

¿Por qué ésta observación? Sencillamente porque si pretendemos construir unos *Estudios para la paz* tenemos que ser conscientes de la importancia que implican las precisiones sobre categorías y conceptos ya que todo conocimiento avanza poco a poco pero con un cierto *orden* (desde dónde venimos, hacia dónde vamos, es decir, esto nos lo dan los fundamentos de la evolución de la Investigación para la paz) y, cómo no, una cierta *disciplina* al escribir y conceptualizar distintos conceptos. Este artículo pretende explicarles, quizás con osadía, la posibilidad de construir un concepto con una cierta cientificidad, para no convertirnos en marcos teóricos reiterativos y sin sentido. En este artículo intentaremos responder por lo menos a las siguientes cuestiones, que pueden constituir un buen ejemplo de avance en los *Estudios para la paz*:

- ¿Qué es la paz neutra?
- ¿Por qué una paz neutra?
- ¿Cómo plantear una paz neutra?
- ¿Cómo avanza la paz neutra?
- Elementos que forman la paz neutra.
- Muy especialmente, algunos ejemplos donde funciona la paz neutra, aquí conectaríamos con la *praxis*, imprescindible en la Investigación para la paz.

1.3. La Investigación para la paz y su relación con las Ciencias Sociales

La tercera etapa, donde vive la paz neutra, a la manera de Dogan y Pahre, es ineludible hacer una aclaración: *en primer lugar*, se debe «educar» al niño, al estudiante al ser humano en la Investigación para la paz en el lenguaje de su disciplina como formación básica para que obtenga la pericia especializada (Dogan y Pahre, 1993: 41). No obstante, una vez alcanzado ese nivel de destreza, es donde los investigadores deben ampliar su horizonte en dirección a subdisciplinas, categorías y conceptos contiguos, esto es, la *hibridación o amalgama* como estrategia de investigación.

Los *Estudios para la paz*, como otros ámbitos de interés en las ciencias sociales y humanas, han transcurrido por diversas fases de desarrollo: a) Fundacional b) Expansión c) Especialización-fragmentación y c) Hibridación o amalgama, que los han configurado con un patrimonio específico y un capital acumulado gracias al aporte de numerosos científicos que contribuyeron a forjar el cuerpo central de dichos estudios.

Cuadro 3. *El 'ciclo vital' de las disciplinas sociales*

Fase 1. Fundacional	Formación de un patrimonio científico originario 'capital adquirido'. Sería el momento de anclaje o formación de un 'núcleo disciplinar' inicial.
Fase 2. Expansión.	Enriquecimiento del patrimonio inicial mediante la contribución de numerosos científicos.
Fase 3. Especialización	Fragmentación de las disciplinas en numerosas sub-disciplinas según criterios diversos.
Fase 4. De hibridación y amalgama.	Recombinación de especialidades o de fragmentos de disciplinas vecinas.

Fuente: Dogan y Phare (1993), elaboración propia

Pese a que advertimos la importancia de la perspectiva histórica, no pretendemos realizar un análisis exhaustivo de las diversas fases, sino marcar algunos puntos fuertes de su propio desarrollo que nos ayuden a comprender de la mejor forma posible las fases de la Investigación para la paz (*Peace Research*) y Estudios para la paz.

Por todo ello, los distintos institutos universitarios, escuelas y universidades que trabajan con currículos que consideran estas disciplinas y subdominios especializados en Investigación para la paz, es decir, los conflictos, la paz y la violencia, sin olvidarnos de la guerra, no se conectan entre ellos para realizar esfuerzos en debatir distintos planteamientos y conceptos de análisis. La paz neutra es un concepto de análisis que se construye neutralizando la violencia (cultural y simbólica) del aprendizaje de unos valores establecidos intersubjetivamente, de un diálogo constructivo y deconstructivo a la vez, para llegar a la construcción de una Cultura de paz.

Sin embargo, la expansión del patrimonio científico de la *Investigación para la paz* ocasiona fragmentaciones sucesivas «al ampliarse una disciplina se divide y la mayor parte de los segmentos se convierten en sectores nuevos de investigación más o menos independientes» (Dogan y Pahre, 1993: 69). Por ejemplo, lo que en su origen representó el estudio del Derecho se convierte en derecho y ciencia política; la antropología se divide en antropología, física, lingüística, arqueología y prehistoria, cultural. Hoy es interesante esa mezcla de grado entre Derecho y Empresariales, por ejemplo.

Por ello, en la fase de especialización la paz es una de las prácticas sociales que todo el mundo reconoce, pero que pocos pueden definir satisfactoriamente. *¿Qué es la paz? ¿Qué es la Cultura de paz? ¿Qué es el Derecho Humano a la paz?* A pesar de éste y otros cuestionamientos, todavía hoy los científicos sociales y humanos no se han puesto de acuerdo acerca de la naturaleza de la misma, de forma que la mayoría de las definiciones, propuestas por tal o cual (*peace research*), no han sido aceptadas por consenso.

Por ello, en los años noventa, la caída del Muro de Berlín y el final de la Guerra Fría constituyen un periodo donde el análisis de la paz negativa y positiva como alternativa a las violencias directas y estructurales se une a las discusiones sobre la violencia cultural y simbólica más sutil y legitimadora que los otros dos tipos de violencias (Galtung, 1990, 1996 y 2003a; Tortosa y La Parra, 2003 y Jiménez, 2007 y 2012).

En este escenario de ruptura de finales de los noventa o quizás finales del siglo XX, es donde se enmarca el concepto de *paz neutra*. En un mundo en crisis y sin perspectivas de saber cuál es nuestro camino. La idea de paz neutra avanza en paralelo con la violencia cultural. Recuerden el mes de agosto de 2011 donde la economía y las «primas de riesgo» se han metido en las cocinas de todo del mundo y en especial en las del sur de Europa, por no decir de España. Este mundo en crisis, hay dos formas de enfrentarlo desde la desidia y la apatía social de los seres humanos vencidos o por el contrario desde una actitud de paz neutra activa y positiva, donde todas estas crisis no dejan de ser un conjunto de oportunidades para mejorar.

La evolución de los conceptos de violencia y paz discurren paralelos y en íntima conexión. Cuando el estudio de los conflictos se hace más complejo, se amplía el concepto de *violencia*, entendiendo ésta como todo aquello que, siendo evitable, impide el desarrollo humano; comprende no sólo *la violencia directa (física, verbal o psicológica)*, sino también la denominada *violencia estructural* (pobreza, represión, alienación, contaminación ambiental, entre otras). Cabe mencionar el concepto de *violencia cultural* para señalar a todo aquello que en el ámbito de la cultura legitime y/o promueva tanto la violencia di-

recta como la violencia estructural. La violencia cultural es la fuente sísmica de las demás violencias (directa y estructural). La violencia cultural vive en la superestructura, por ello, su carácter materialista la lleva a un esfuerzo por neutralizar (reducir y anular) los conflictos y ubicarse en un territorio neutral con todo tipo de interacciones (Jiménez, 2012).

Frente a la violencia cultural es posible situar la *paz neutra* que configura y *entiende un marco diferente de acción caracterizado por la implicación activa de las personas en la tarea de reducir la violencia cultural* (*simbólica*) que, según Galtung, se legitima mediante el silencio y de la apatía social. Este autor indica, de forma sucinta, que la paz «se define como la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad» (Galtung, 1996: 13-14).

Johan Galtung lo que nos señala es que la existencia de conflictos no significa necesariamente la ausencia de paz (cualquier cosa cuando se opta por la no violencia). *La empatía* se entiende como el acto de compartir cognitiva y emocionalmente, entender, sentir las pasiones del «otro» sin estar necesariamente de acuerdo con todo ello. *Creatividad* como la capacidad para ir más allá de las estructuras mentales de las partes en conflicto, abriendo nuevos caminos de concebir la relación social en la formación del conflicto. Y la *no violencia* que como señala el Dalai Lama, tiene dos direcciones: si puedes, ayuda y sirve a los seres; si no puedes, al menos no les perjudiques (Lama, 2001: 51).

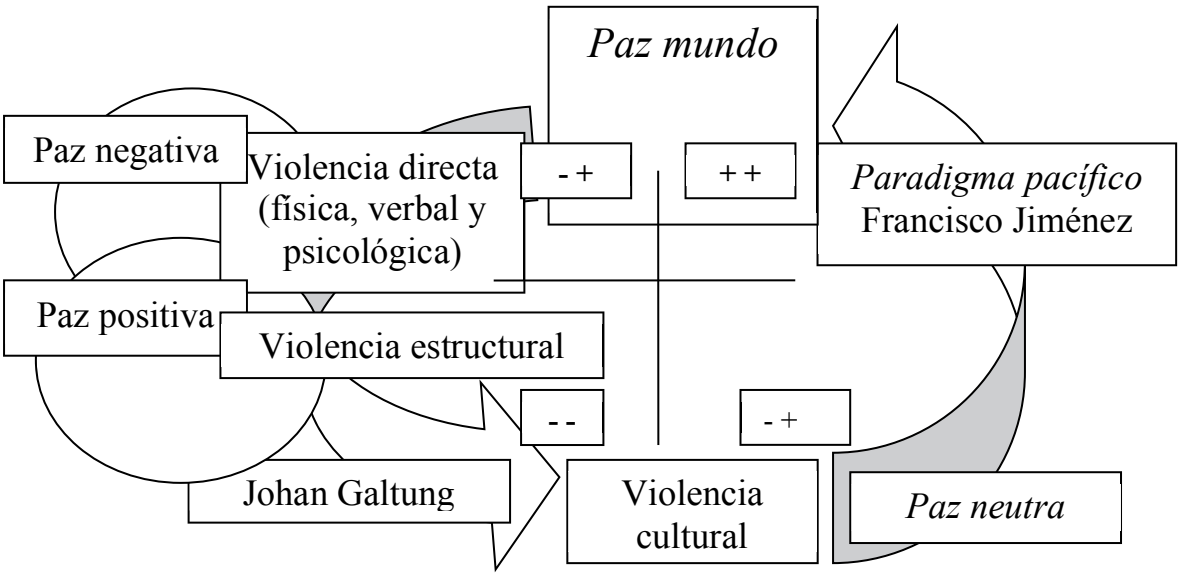
2. Metodologías: habla, lengua y diálogo

Partimos de las premisas de Pierre Bourdieu (2003) cuando afirma que los problemas de la metodología de los investigadores de las Ciencias Sociales y Humanas van más allá de lo puramente metodológico, requiere de la vigilancia epistemológica a lo largo de todo proceso. Concordamos con él en que ninguna técnica es inocente, ni imparcial por como lo suponen los que trabajan con el método científico tradicional o desde el empirismo dogmático.

Es muy importante comprender, aprehender y contribuir a transformar la realidad a partir de la práctica: *transformar conflictos para buscar la paz* (Jiménez, 2011). Una herramienta que aquí concebimos para construir conocimiento que ponga en común el punto de vista del actor-investigador (*etic*) y el punto de vista del actuante-sujeto (*emic*) para interactuar en pro de la transformación de un tipo de conflictos alimentados por las condiciones de producción de la violencia cultural y simbólica.

Decía Platón que la fuente del saber no está en la memoria sino en el diálogo entre preguntas y respuestas. Johan Galtung tiene una simple y eficaz fórmula para concebir el diálogo: *la formula se llama preguntar*. Un signo que evidencia que esto es el paso que dan las partes del uso del signo de exclamación al signo de interrogación, es decir, cuando nacen las preguntas por las causas, por el mal que sintieron, etc. De estas preguntas brotarán algunas constataciones de cara al presente: *se hubiera podido evitar, se hubiera podido controlar*, etc. Serán de estas constataciones entre el pasado y el presente que se propone un futuro diferente.

Figura 1. *Estrategia metodológica que nos lleva al paradigma pacífico*



Fuente: Elaboración propia

Esta metodología que intentamos desde una transformación de conflictos es una constante dialéctica entre pasado y futuro. El diálogo es el vehículo para ir hacia atrás y hacia adelante en este polo doble. En general el desarrollo es suave a partir de este punto, lo que se necesita son buenas piezas de información e ideas, jugando en la identidad, cultura, diversidad e isomorfismo. Esta metodología considera el diálogo como la parte más importante del conocimiento general de los conflictos, usando de forma oportuna la identidad, cultura, símbolos y especialmente los isomorfismos y de forma especial sus habilidades personales. Las partes del conflicto traen consigo el conocimiento profundo y específico de dicho conflicto. De esta forma se encuentran y dialogan con iguales. Ambos tienen algo que dar al otro. Todo esto pasa por el diálogo, mediante la palabra, dirá Galtung:

> El lenguaje es simple, cuestionar sin examinar, con un tono de voz equilibrado y placentero. Trata de evadir todas las palabras de negación como "no", "pero", "sin embargo"; ellas instigan defensas en la otra parte. ¡Y cuida tu lenguaje corporal! Ninguna expresión de aburrimiento como ver tu reloj y no tomes la postura de un profesor enderezando tu espalda y viendo diagonalmente a la otra parte, o agresivamente viéndolo fijamente con los ojos e incluso señalándolo, o inclinando tu cuerpo hacia delante como un animal frente a su presa. Las emociones negativas como estas deberán por lo menos, no ser expresadas con el lenguaje corporal. Siéntate de un modo relajado, inclinándote hacia atrás como en un buen sofá para una conversación, las piernas juntas, paralelas o cruzadas, una sobre la otra. Y atención en el código de vestuario: neutral (Galtung, 2004: 226).

Galtung sugiere, además, que para evitar complicaciones los diálogos podrían también ser organizados preferiblemente sólo entre hombres o sólo entre mujeres. Igualmente queremos señalar la importancia de la *investigación participativa* en la producción de conocimientos. *¿Cómo podemos confrontar el conocimiento científico y el popular de la paz*

neutra? Por ello, debemos construir un modelo del proceso de producción de conocimientos, definiendo formas para su socialización. Desde una investigación participativa existen varios momentos metodológicos esenciales: *problematización-reflexión-acción*. Como señalan Gabarrón y Hernández,

> Esos momentos iterativos se instrumentan a través de la técnica de círculos de estudio, que son pequeños grupos populares de analfabetos/as organizados basándose en varios procedimientos y (en especial) con las preguntas o palabras generadoras; siempre en el contexto de su principio rector: la dialoguicidad (Gabarrón y Hernández, 1994: 15-16).

Esto nos llevará a una Investigación-Acción Participativa (IAP). El objetivo último de esta forma de investigar es la transformación de la realidad social, para nosotros, transformar conflictos para buscar la paz, y la mejora del nivel de vida de los seres humanos que pueden estar inmersos en una realidad conflictiva y violenta. Por ello, la paz neutra implica insertar nuevas estrategias de acción no violenta, que nos involucran a todos a trabajar por un mundo mejor. Podemos destacar los siguientes campos de acción:

a) *Empatía con el «otro»: el diálogo*. Trabajar por la paz neutra supone emplear como método el *diálogo*, donde el lenguaje es la base de la comunicación humana, pues esto convierte a la comunicación en un fenómeno complejo y neutro, objeto de estudio desde los diferentes paradigmas que rigen las distintas disciplinas del saber, lo cual da paso a varios enfoques y teorías cuyos giros o centros de interés se han ido desplazando hacia la interpretación. Muchos de los recursos sociales son obligaciones impuestas desde «arriba hacia abajo», sin tener en cuenta las necesidades peculiares de cada uno de los seres humanos al que va dirigida cada propuesta.

Un método basado en el *diálogo* intenta comprender las palabras y usar el lenguaje como eje de la resolución, gestión y transformación de conflictos porque a través de él se da el intercambio de percepciones, pensamientos, informaciones, órdenes, sentimientos, valores, emociones, abusos de poder, confianza, cooperación, intrigas, tanto al interior y exterior de los sujetos, como de las organizaciones.

De igual forma, los medios deben ser acordes y coherentes con la meta y los fines. Todo ello nos llevará a una cultura neutral, de mestizajes, hibridaciones y amalgamas como los elementos que estructurarán nuestras relaciones personales en un futuro donde se presentan nuevas formas de violencia cultural y simbólica. Es a través de las construcciones mentales, de la deconstrucción del lenguaje, como se puede ayudar a reducir la violencia (cultural, estructural y directa) y por ello se debe utilizar como método el diálogo, en palabras de Gandhi, «con el puño cerrado no se puede intercambiar un apretón de manos».

En ese contexto intelectual anterior, cuando apareció, en 1990, el concepto de *violencia cultural* acuñado por Galtung, se vio como una vez más el concepto de violencia avanzaba con mayor rapidez que el concepto de paz, ya que muchos intelectuales suelen trabajar y describir formas de violencia, sin hacer el mismo esfuerzo para presentar la realidad social desde la óptica de la paz.

Una cultura neutral que implique una cultura de paz debe nacer, en primer lugar, de una actitud de *empatía*, es decir, de comprender la cultura del *otro* para adquirir una posición *tolerante* hacia otras culturas y llegar a valorar así las *diferencias* como algo positivo y enriquecedor, sin olvidar que la solidaridad representa el último espacio por conseguir.

b) *Atención al lenguaje*. El lenguaje es una facultad humana que se expresa en conocimientos, habilidades, actitudes y dominios de redes de mitos, signos, símbolos y códigos portadores de significados, en unos contextos determinados. Por todo ello, el lenguaje posibilita la interacción y coordinación de las acciones de los seres humanos en un flujo de sensibilidades, actitudes, vivencias, pensamientos y hábitos. Sin olvidar que desde la biología «el lenguaje es el producto de la relación entre el sistema neuro-cerebral y un conjunto de relaciones socioculturales y ambientales de todo ser humano» (Maturana, 1997: 66-68), la construcción epistemológica de/para la paz debe traspasar el ámbito de la fragmentación y amalgama (Jiménez, 2009a), para erigirse en objetivo interdisciplinar, en fruto de relaciones teórico-*práxicas*.

El ser humano es *un ser bio-socio-cultural* capaz de crear lenguajes y símbolos mediante los cuales teje un conjunto de estructuras de interacción, que le permiten expresar su pensar, sentir y actuar con el mundo natural, consigo mismo y con otros seres humanos. Es a partir del lenguaje como se construyen las relaciones interpersonales, intrapersonales, colectivas, organizacionales, educativas y virtuales en un mundo donde es necesario construir la paz.

El fenómeno de la comunicación humana en la filosofía ha estado asociado al estudio de la relación pensamiento-lenguaje. Esto es evidente en las discusiones y concepciones de la comunicación en lo físico, lo biológico y el sentido común, con concepciones fundamentales en paradigmas desde la lingüística, la dialógica, la ontología, la epistemología o el pragmatismo, entre otras. Igualmente sostenemos, con Lull y Neira (2012), que los organismos sobreviven y florecen en el mundo porque tienen la habilidad de comunicarse efectivamente: *la comunicación dirige el cambio biológico y cultural*. Igualmente, Darwin señala que las emociones y el lenguaje son herramientas que los seres humanos utilizan para sobrevivir.

En Occidente, según Gadamer (2003: 308-322) la comunicación humana ha estado asociada a la relación lenguaje-pensamiento, ya que comparten la misma raíz gramatical de logos (λογοσ). Esta raíz ha tenido varias interpretaciones, a saber:

- Logos (λογοσ) se asocia al verbo (λεγείν) que significa reconocer, reunir. Este significado agrupa un núcleo diverso de sentidos asociados al pensar lógico, elegir y contar.
- Logos (λογοσ) filosóficamente está asociado con el decir inteligente, lo que se relaciona con palabra, concepto, idea, pensamiento; con todo lo que se diga, pero que no equivale a operaciones mentales desde lo psicológico.
- Logos (λογοσ) significa principio inteligible por medio del cual se engendra o crea un ámbito que permite la visión con sentido de la realidad. En esta perspectiva logos

(λογοσ) no es lo que se dice, sino aquello que posibilita el decir, el pensamiento, la palabra, las experiencias personales, etcétera.

Gadamer (2003: 490) suele señalar que «el logos fluye, en calidad de diálogo a la boca, […] pero es claro que lo fónico no puede pretender para sí ningún significado de verdad propia», porque ésta no está en las cosas, sino en el mundo de las ideas, razón por la cual las palabras son simples signos. En palabras de Paul Ricoeur el discurso como diálogo comunica algo de lo humano, en cuanto

> […] tiene un carácter auto-referencial del interlocutor, muestra el mundo de lo subjetivo diferente a lo objetual, […] son actos reflexivos de habla en los que el sujeto de autorreferencia a sí mismo diciendo algo de sí, de su mundo social o del natural (Ricoeur, 1971: 84).

En la actualidad se considera que *la palabra* muestra, en *el diálogo*, un horizonte de lo humano que se ubica en una relación histórico-socio-cultural concreta desde la cual se dan los actos comunicativos. En tal sentido, el lenguaje es diverso: hablado, escrito, icónico, sonoro y digital, plurilingüe y con diversidad de funciones relacionadas con lo gramatical, semántico, lógico, epistémico, pragmático, estilístico, expresivo, retórico y administrativo. Existe, por lo tanto, una permanente tensión entre lo polisémico y lo unívoco. Para Mijail Bajtín el lenguaje tiene múltiples funciones e intencionalidades:

> Las palabras en su uso están contextualizadas generando en los hablantes diferentes reacciones. En la comunicación discursiva, las palabras en los hablantes toman multitud de formas de reacción-respuesta. Las palabras en los hablantes están impregnadas y modeladas por ideas generales, ajenas y propias; por puntos de vista, valoraciones, acentos, matices, contextos», que debemos tener conciencia de su importancia a la hora en enfrentarnos al «otro» (Bajtín, 1998: 67-68).

Debemos entender la comunicación como fuente de entendimiento. La paz neutra se desarrolla en torno a dos aspectos relevantes para la convivencia de nuestra sociedad: el *multi e interculturalismo* y el *género*. Por ejemplo, estos dos aspectos se revelan en el plano comunicativo, donde nuestros lenguajes se han construido apoyándose en ideas preconcebidas de miedo a lo diferente, escondiéndose tras ello relaciones de poder. Como señala Jean-François Brient: «Es a través de la reapropiación del lenguaje y, por tanto, de la comunicación real entre las personas que surge de nuevo la posibilidad de un cambio social» (Brient, 2009).

Cuando nos relacionamos estamos acostumbrados a juzgar al «otro» por su manera de vestir, su manera de hablar, su manera de relacionarse o por sus defectos, en muchas ocasiones. No nos relacionamos sin prejuicios. Los prejuicios no serían malos si no fueran relativos a una categorización de las clases sociales, género, religión, cultura, etc., es decir, relacionados a un rango económico porque nos permiten identificar a una persona, verla

tal y como es. En este siglo XXI estamos tan impregnados por nuestro sistema que tenemos que deconstruir muchas ideas que nos hemos apropiado como inherentes a nuestra naturaleza humana. La paz neutra nos ayuda a reflexionar sobre el uso del lenguaje y su poder de transformación pacífica de conflictos que nos pueda ayudar a desarrollar nuevas facultades y potencialidades para enfrentarnos a todos los conflictos diarios.

Igualmente señalamos la importancia de la comunicación en la educación, para neutralizar la violencia cultural, como señala Martín Barbero, que si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el lugar decisivo de su cruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades pues desde los mestizajes que desde ella se traman es desde donde se vislumbra y expresa, toma forma de futuro (Martín, 2003).

Este mundo necesita en los tiempos que nos ha tocado vivir, frente a la violencia y viviendo la paz, gente implicada en esta realidad, gente participativa, cooperativa, activa, en palabras de Vicenç Fisas, «[…] hemos de educar también para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alineación cultural y política» (Fisas, 1998: 5). Esto es, Educando para la paz [neutra].

Así pues, las palabras muestran la vida y la diversidad del ser que las habita y cómo se ha edificado. El lenguaje en los seres humanos fluye en un trasfondo de emociones que constituyen la posibilidad del consenso y la coordinación de las acciones. Como seres humanos vivimos en comunidades que existen como redes de conversaciones entrecruzadas de diferentes tipos: de acciones de informaciones, de quejas y disculpas de acuerdos no cumplidos, de deseos y expectativas, de mando y obediencia, de evaluaciones y, en general, tantas como *diálogos* existen en la vida diaria entre los sujetos hablantes. Como señala Gadamer,

> La palabra 'fenomenología' no significa por lo tanto únicamente 'descripción de lo dado', sino que implica también desvelar aquello que sirve para ocultar y que no tiene por qué consistir únicamente en falsas construcciones teóricas (Gadamer, 1998: 17).

Empero, *¿cómo neutralizar nuestros esquemas mentales para poder encontrarnos con esos* «otros» *distintos?* Sostenemos que la construcción y los avances hacia una paz neutra demandan cambios profundos que sólo podrán realizarse por medio de la transformación social y cultural.

La violencia cultural opera «cambiando el color moral del acto» y actúa en imaginarios antropológicos fuertemente arraigados en el inconsciente colectivo. La paz neutra actuaría mediante el diálogo, coherencia de fines y medios, empatía, como el catalizador de las manifestaciones de violencia cultural operantes en las instituciones que utiliza Johan Galtung en su libro *Violencia cultural* (2003b): religión, ideología, lenguas, arte, ciencias empíricas, ciencias formales, cosmología. Nosotros añadimos todos los elementos que operan en la superestructura que le parece la cultura, el ocio y el tiempo libre, etc.

Como señala Martínez Guzmán: «La idealización matemático-experimental heredada de la tradición galileana ha olvidado el mundo de la vida en donde se constituyen genuinamente las relaciones entre los seres humanos y ha imposibilitado el desarrollo de las ciencias humanas» (Martínez, 2001: 81). Dejamos de lado que una verdadera epistemología para la paz es su capacidad de denuncia, de movilización, de ruptura con relaciones injustas, donde podamos hacer prevalecer ese componente emotivo inherente a la naturaleza humana y del que adolece, en buena medida, el paradigma científico a través de una pretendida racionalidad de las relaciones humanas.

Este es el reto que debe plantearse una reflexión sobre la paz. Debe tener un carácter polifónico, es decir, superar el discurso *etnocéntrico*, *jerárquico* y *dominante* en una *sociedad meritocrática* de la sociedad occidental –androcéntrica y blanca– con una propuesta en la que múltiples voces puedan expresarse y ser escuchadas. Se debe anteponer la comprensión del «otro» como requisito para la producción de conocimiento, algo que desde el discurso científico parece no contemplarse. La paz neutra debe tener siempre un carácter global y armonioso con los seres y la naturaleza.

Para operar, la *paz neutra* necesita actuar con verdaderos cambios dentro del paradigma científico y cultural en el que nos movemos hoy en día y fundarse en metodologías del tipo de la Gestalt, donde se neutralicen los modos «unívocos» y «preestablecidos» de acercarnos a comprender la realidad, para construir un paradigma pacífico. Intentar buscar puntos de encuentro entre razón y emoción. Como señala Joseph LeDoux (2000), existe una fuerte interacción entre la parte encargada de las emociones (amígdala) y la zona responsable del pensamiento racional (córtex) que es constante, y las vías que los unen, muy complejas de comprender. Igualmente, los experimentos de Antonio Damasio (1994) han demostrado que si se seccionan las vías que van de la amígdala (emociones) al córtex (razón), aunque el ser humano mantenga la inteligencia lógica intacta, sus decisiones suelen ser erróneas. Nuestro cerebro necesita al corazón para pensar, es decir, la razón necesita neutralizar el corazón para poder manejarlo.

Para Bohm (1996) el diálogo no es discusión ni debate ni mediación ni negociación. Estas formas de comunicación se caracterizan por la búsqueda explícita de un objetivo, ya sea éste ganar, conocer cuál es la opinión prevaleciente, evitar que se rompa la interacción o ceder mutuamente para seguir avanzando. Como señala, Leiva-Lobos *et alii,*

> Por ejemplo, en el debate existen emociones de competencia y ambición por ganar. En cambio, en el diálogo se trabaja con el otro, no contra él. Por lo tanto, las emociones resultantes no son ni un resentimiento por perder ni una euforia por ganar un argumento. Las emociones subyacentes a la interacción comunicativa son centrales para determinar si estamos viviendo un diálogo o no (Leiva-Lobos *et alii,* 2008: 15).

En nuestro concepto de paz neutra, el diálogo puede verse como un fenómeno situacional que en su interior alberga observadores que se transforman mutuamente a través de su participación en una dinámica comunicativa con ciertas características contradictorias. En efecto, en la práctica reconocemos que el diálogo no pretende resolver problemas, sin

embargo, los resuelve; el diálogo no pretende cambiar a las personas, sin embargo, las cambia. En palabras de Leiva-Lobos *et alii,*

> Estas características dificultan el hallazgo de una definición de diálogo si se insiste en el uso de una lógica que no admita polos opuestos, tal como las que utilizan comúnmente las ciencias duras. Afortunadamente encontramos salidas a este en apariencia callejón sin salida en la sistémica moderna (Leiva-Lobos *et alii,* 2008).

En esta sistémica moderna es donde quiere situarse la paz neutra, entender las bases que la sustentan y comprender la importancia de recuperar el paradigma pacífico que sustenta dicho concepto. Por ello, es necesario poder adentrarse en el paradigma de la complejidad, donde se propone una percepción distinta de analizar la realidad y afrontar el conocimiento:

> El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus, significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por eso, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad (Morin, 1999: 24).

La paz neutra nos lleva de la complejidad a una visión holística de las interacciones humanas, «cuando decimos complejo no estamos calificando la realidad como podríamos estar calificando nuestra existencia como complicada, ni difícil, etc., sino que estamos sustantivando las particularidades de la esencia holística de la realidad sin hacer una negación de lo que es como es,…» (Jiménez y Rueda, 2012: 236). Desde la perspectiva de la complejidad, la paz neutra ve desde otra óptica el conflicto. De esta forma los conflictos no toman una carga negativa incluso ni positiva. Los conflictos están en el mismo entramado reticular en el que se encuentran la violencia y la paz, su grado de acercarse a la violencia o a la paz dependerá de la resolución, gestión y transformación de los conflictos. Los conflictos se convierten en la fuerza motriz de las relaciones humanas. Por ello, la paz neutra queremos presentarla como la fuerza motriz del cambio de paradigma (pacífico) en los Estudios para la paz.

3. Discusión: La evolución de la paz neutra

La evolución de la paz neutra implica dudas y la paz mostrada de forma aséptica se nos presenta como un instrumento necesario para recomponer nuevas formas de enfrentarnos a las injusticias que existen dentro de nuestra sociedad. Esa *paz aséptica*, libre de prejuicios ideológicos es lo que podemos denominar paz neutra.

La paz total y absoluta no existe ya que ésta debe convivir con el conflicto y su regulación pacífica empatiza e implica la capacidad humana de desear la noviolencia, la capacidad humana de empatizar y la capacidad creativa del ser humano para desarrollar sus potencialidades y actuar en consecuencia. Estos serían los «ingredientes» que definirían la paz neutra, añadiendo el diálogo como instrumento de acercamiento a la realidad y una metodología de intervención para cambiarla.

Igualmente, los trabajos que hasta ahora se han venido publicando en temas de paz, carecen de ejemplos prácticos capaces de fundamentar la teoría basada en hechos reales, sin olvidar los valores para construir el triángulo de la Teoría de la paz. Todo ello (teoría, hechos y valores) nos puede llevar a construir el concepto de paz neutra. Sin embargo, para definir el concepto de paz neutra se parte de la realidad firme y diaria y desde ella se elabora el discurso que vislumbra qué es la paz (concepto y contenido), para qué sirve la paz (objetivos), cómo conseguirla (metodología) y cómo puede avanzar a través de procedimientos neutrales y plurales.

a) ¿Qué es la paz neutra? La paz neutra constituye una implicación activa y personal para reducir la violencia cultural, pero ante todo *la paz es un proceso gradual*, un acuerdo a comprometer a sus actores bajo un conjunto de normas y reglas fruto del diálogo, nacidas sobre principios como la honestidad, la igualdad, la libertad, la justicia o la responsabilidad.

La paz neutra tiene en su término un sonido curioso. *¿Qué se incluye y qué se excluye con él?* No entiendo por qué a las personas no les gustan determinadas palabras y las rechazan de plano, sin hacer un esfuerzo por analizarlas desde su raíz y lavarlas de adherencias que han ido recibiendo a lo largo de la historia. Por ello, es necesario esta labor pedagógica de explicitar, como hace el Diccionario de la Real Academia Española (2001) donde distingue entre neutro(a) y neutralizar (en similitud con razón y racionalidad) siguiendo los siguientes matices:

- *Neutro* (Del lat. *neŭter*, *neŭtra*, ni uno ni otro), este valor intermedio es el que consideramos un espacio donde se encuentra la paz, de forma adjetivada.
- *Neutralizar*, el matiz de *neutralizar* implica varios significados que nos ayudan a comprender el verdadero valor que pretendemos darle dentro de la categoría de análisis y que es el eje central de la idea de paz neutra:
- *neutro*, tra (Del lat. Neûter, neûtra, ni uno ni otro).
  1.- adj. Indiferente en política o que se abstiene de intervenir en ella.
- *neutral* (del lat. Neutrâlis)
  1.- adj. Que no participa de ninguna de las opciones en conflictos.

- *neutralizar* (verbo)
  1.- tr. Contrarrestar el efecto de una causa para la concurrencia de otra diferente u opuesta.
  2.- Anular, controlar o disminuir la efectividad de algo o de alguien considerados peligrosos.

Tenemos que pensar que la paz y la violencia no se producen en un cien por cien en ninguna de las dos partes, sino que existen graduaciones entre una y otra; ese espacio que no existe, ese espacio intermedio de paz que tenemos que construir es lo que denominamos *paz neutra.* Que podemos sintetizarla de la siguiente forma:

> […] un esfuerzo intelectual (empático, no violento y creativo) para eliminar la violencia cultural defensora y justificadora de las violencias directas y estructurales […] y que como […] la paz total y absoluta no existe ya que ésta debe convivir con el conflicto y su regulación pacífica empatiza e implica la capacidad humana de desear la no violencia, la capacidad humana de empatizar y la capacidad creativa del ser humano para desarrollar sus potencialidades y actuar en consecuencia. Estos serían los ingredientes que definieran la paz neutra, añadiendo el diálogo como instrumento de acercamiento a la realidad y una metodología de intervención para cambiarla (Jiménez, 2011: 19 y 177).

b) *¿Por qué una paz neutra?* La *paz neutra* y la *paz positiva* son dispositivos morales y *práxicos* que previenen la violencia (cultural y estructural) y sus formas, la *paz negativa* se encarga de actuar cuando el acto «cruel» se ha producido y lo hace adoptando medidas que distancian a la víctima del victimario.

c) *¿Cómo plantear una paz neutra?* La metodología para conseguir la paz desde dentro (paz interna) hasta aquellas esferas donde se produce la interacción social (paz social) es un proceso muy complejo, continuo y de carácter integral. No es posible utilizar el mismo método en distintas realidades aunque la meta sea siempre la búsqueda de acuerdos o consensos. El *diálogo* es la herramienta clave o procedimiento inicial para la construcción de una Cultura de paz dentro del concepto de paz neutra. El diálogo constructivo, sincero, responsable, empático, que nos hace comprender al «otro» nos parece que es un primer paso en cualquiera de los ámbitos donde la paz neutra se quiera desarrollar.

Gadamer critica en su libro *El inicio de la filosofía occidental* (1995), la creencia en la posibilidad de un conocimiento que se pretenda separado de su objeto. La separación de «sujeto» y «objeto» es un prejuicio al amparo de un tercer elemento, el «método». Es decir,

> De esta misma cultura deriva la 'agresividad' de la ciencia moderna que siempre quiere dominar su objeto mediante un método, excluyendo así la participación mutua entre objeto

> y sujeto, que es lo más elevado de la filosofía griega y, al mismo tiempo, el fundamento de nuestra participación en lo bello, lo bueno, lo justo, en los valores de la comunidad humana. El modelo del conocer es el diálogo y no el encuentro entre un sujeto autónomo y un objeto dominado, que es el postulado de la ciencia moderna y también, en cierto sentido, la muerte de la metafísica (Gadamer, 1995: 76-77).

El método que subyace a todos estos cambios de perspectivas es el diálogo, la transformación (resolución o gestión) pacífica de los conflictos para buscar la paz, sin él no puede haber avance, el diálogo tarde o temprano abre las puertas. Los medios deben ser acordes con los fines, hay que eliminar al demagogo que predica doctrinas que sabe que son mentira a gente torpe y los intereses mezquinos que tiene todo ser humano. La utilización de la noviolencia junto con la asertividad son las herramientas que debemos utilizar en cada ser humano.

La importancia de entender la paz neutra nos lleva a luchar contra esta neutralización de la ciudadanía que es la base de una nueva forma de democracia, la democracia dirigida, que es la que Estados Unidos pretende exportar al mundo. Una democracia sin ciudadanos, porque estos, atemorizados y desocializados, se alejan de la política y dejan las manos libres a los gobernantes para que puedan, de este modo, imponer la agenda de las grandes corporaciones mundiales. Para Wolin (2008) el totalitarismo invertido es una forma perfeccionada del «arte de moldear el apoyo de los ciudadanos sin dejarles gobernar». Una ciudadanía apática «redunda en una política dirigida más eficiente y racionalizada»

La paz neutra debe luchar contra lo arcaico, los mitos, lo religioso que aporta certidumbre y ayuda a «neutralizar el poder de los mundos». Hay muchos mundos, como el sistema-mundo (Wallerstein), sociedad-mundo (Morin), ambiente-mundo (Leff), cultura-mundo (Lipovetsky-Serroy), paz-mundo (Jiménez), etc., que se enfrentan al mercado-mundo, representado por el poder corporativo que necesita estos factores (lo arcaico, los mitos, lo religioso), para que sus procesos de cambio no descarrilen. Aquí es donde la paz neutra se vuelve más útil, ya que en estos marcos se produce una transmutación doble del poder corporativo y del Estado. El primer cambio, «se vuelve más político» y el segundo cambio, «más orientado al mercado».

El objetivo de esta triple alianza: poder corporativo, Estado y políticos, imponen una determinada realidad: *establecer como verdadero lo que de hecho no lo es*. Por eso la mentira se adueña de la escena y la paz neutra se vuelve imprescindible. Señala Wolin (2008) las palabras de Bush «una de las partes más difíciles de mi trabajo es vincular a Irak con la guerra del terrorismo». Por eso, Sheldon Wolin pone de manifiesto «en el fondo, mentir es la expresión de una voluntad de poder. Mi poder aumenta si una descripción del mundo que es producto de mi voluntad es aceptada como real». Y la mentira, ciertamente, debilita a la democracia, por ello es muy importante utilizar la paz neutra, neutralizando todas estas mentiras que nos vienen de los medios de comunicación y de la «casta» de los políticos.

La paz neutra intenta ser una paz gradual y silenciosa donde desarrolla un clima de aprender a criticar en el diálogo, la comunicación, el respeto al «otro» como principal

objetivo. El diálogo como objetivo final, donde se produzca una convivencia solidaria y respetuosa. *¿Dónde y cómo se aprende a dialogar?* Sin lugar a dudas la respuesta es: dialogando. Acompañar y escuchar comprensiblemente al «otro», con mayor o menor grado de especificidad, estar dispuesto a conocer otras cosas, a comprender a «otros» respetando su privacidad su intimidad. No basta con estar expectante, sino que también hay que responder con actitudes, con gestos y con palabras. *¿Y cómo se aprende la convivencia?* Para aprender a convivir deben cumplirse determinados procesos como: interrelacionarse, interactuar o intercambiar con «otros»; comprometerse y asumir responsabilidad con «otros»; compartir propuestas; discutir, intercambiar ideas y opiniones diferentes con «otros»; disentir y aceptar que mis ideas o las de los otros puedan ser diferentes, reflexionar, etc.

De esta manera se puede y se debe aprender a dialogar y a generar vínculos no sólo con quienes comparto gustos e ideas, sino también con aquellos/as cuya postura ante la vida es distinta, quizás opuesta a la mía y con quienes tengo que convivir cotidianamente y muchas veces compartir tareas. Esto me somete a la solidaridad. Es decir, hemos pasado por el siguiente camino: *empatía, tolerancia, diversidad y solidaridad* (Jiménez, 2009a: 123-180).

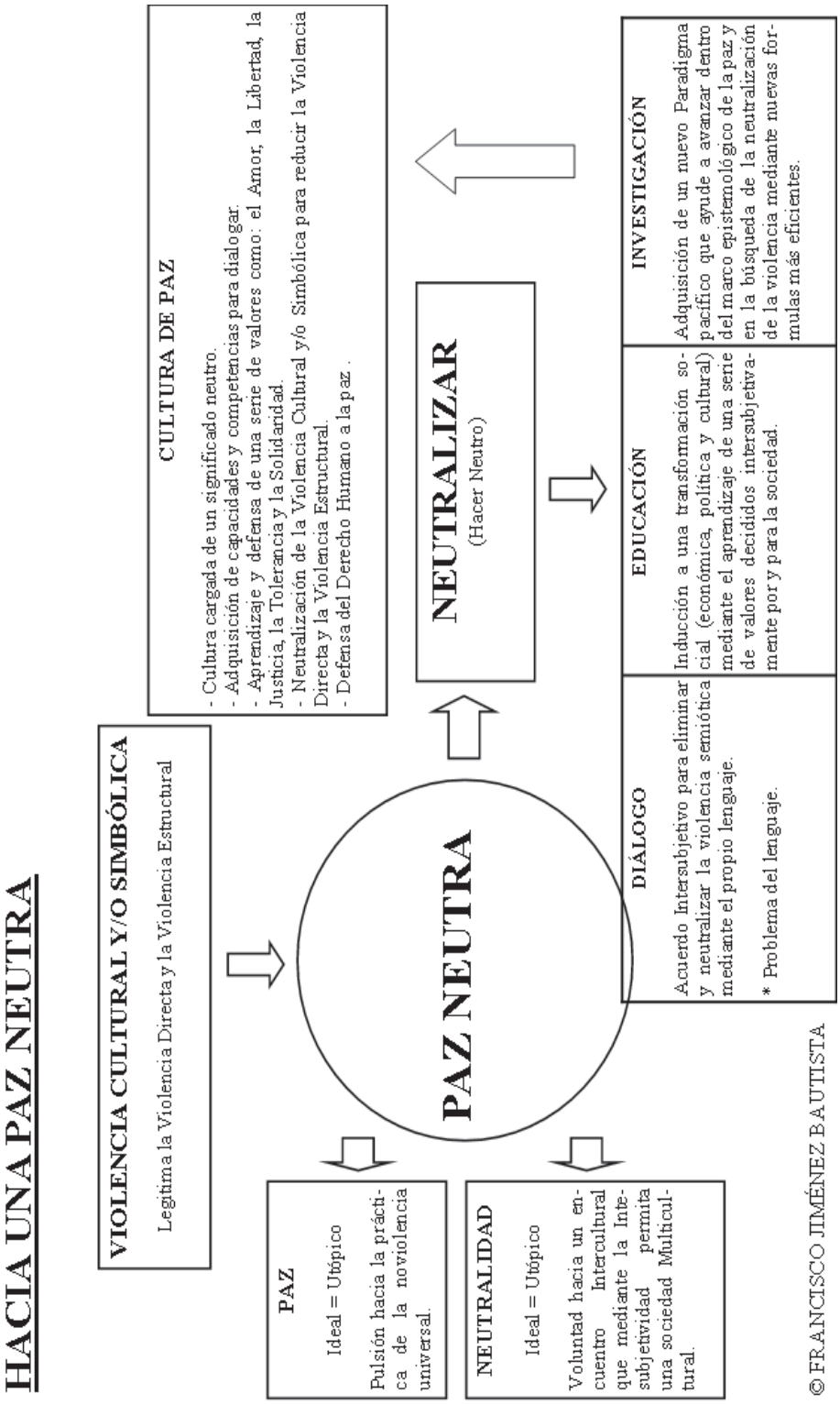
d) *¿Cómo avanzar hacia la paz neutra?* Creo que la Cultura de paz invita a una reflexión continua sobre sí misma. No consiste en un proceso acabado sino cíclico o en continuo movimiento. La paz neutra es una aportación conceptual que, desde el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España), en su tarea de llevar a cabo una Investigación para la paz construye escenarios pacíficos que pueden incidir en la creación de un *giro epistemológico*, o mejor aún, un *giro hermenéutico* (Gadamer, 1998) que termine elaborando *un nuevo paradigma pacífico* donde la paz neutra constituya el centro de dicho paradigma. Además, pretende describir un ámbito de paz hasta ahora no cubierto por los conceptos de paz negativa y paz positiva. La paz neutra se entiende como todo el proceso que ayuda a eliminar la violencia cultural (entendemos por violencia cultural todo aquello que desde la superestructura legitima o promueve la violencia directa (física, verbal y psicológica) y la violencia estructural que se articula bajo las formas de pobreza, desequilibrio, alienación, marginación, etc.) (Jiménez, 2012).

Este concepto de paz se presenta como una evolución lógica que pretende incorporar a los términos ya consolidados de paz positiva y paz negativa. Su oportunidad viene justificada por:

- *Primero* la ausencia de una terminología específica en el lenguaje de la *Investigación para la paz*. Además, en la idea de construir un proceso (por ejemplo, paz negativa, positiva y neutra) de hacer las paces como evolución en las distintas etapas que conforman los *Estudios para la paz*.
- *Segundo*, la necesidad de hacer frente a un nuevo tipo de violencia, reconocida y definida por Johan Galtung (2003b), como es el concepto de *violencia cultural*.

Todo ello se reduce a la Figura 2, donde dicho mapa conceptual nos ayuda a visualizar los elementos que interactúan dentro del concepto de paz neutra:

Figura 2. *Hacia una Paz neutra: sus implicaciones*



Fuente: Elaboración propia

- *Primero*, no debe olvidarse que la paz y la neutralidad es un anhelo utópico, es ese deseo que tenemos de vivir en total armonía desde un mundo interior (paz interior) y exterior (paz social). La paz podemos considerarla como un estado puro de conciencia donde los egos y las vanidades son neutralizadas, es decir, donde podemos estar en un estado espiritual.
- *Segundo,* lo que incide es la violencia cultural, debemos trabajar para eliminarla. La paz neutra busca en la neutralidad las formas de eliminar la violencia cultural y/o simbólica y la utiliza como un instrumento para crear paz/destruir violencia, de forma que se convierta en un encuentro intercultural, que busca la *paz intercultural*.
- *Tercero*, implica desarrollar y trabajar por el diálogo, la educación y la investigación. Muy importante desarrollar una Educación neutral para la paz. La paz neutra investiga la violencia y el conflicto ya que es algo que está presente en nuestra vida cotidiana. Si algo tiene el ser humano además de conflictos, son las emociones que, al ser inherentes en la naturaleza humana, sería bueno trabajarlas dentro de una Educación neutral para la paz, buscando educar desde la crítica que activa el «yo» en comportamientos empáticos, tolerantes y solidarios. Es decir, el diálogo como herramienta pacífica y la educación como «campo de batalla».
- Por último, la *cultura neutra*, que nos ayuda a eliminar conflictos y violencias en las sociedades complejas que nos ha tocado vivir. Su importancia radica en buscar mecanismos donde la convivencia sea un instrumento a desarrollar dentro del ámbito del ser humano. Al final la Cultura de paz constituirá el instrumento más dinámico a la hora de eliminar las distintas formas de violencia.

4. Resultados: la praxis de la paz neutra

En las Ciencias Sociales, como en toda forma de conocimiento humano, suele operarse mediante el establecimiento de códigos binarios, clasificando la realidad hasta reducirla a códigos binarios según: diferencias, semejanzas, comparación, oposición, parentesco, etc. Pensamos que la ciencia tiene una finalidad cognitiva y otra de *praxis*. Sabemos que lo cognitivo está referido a la descripción (el cómo) y a la explicación (el porqué); mientras que la *praxis* se orienta a la predicción y a la previsión (para qué).

4.1. Algunos elementos que definen la paz neutra

La paz neutra intenta establecer relaciones sociales y simbólicas de los individuos, es decir, no es una paz de acción, sino más bien una no acción de actos violentos, como principio noviolento de la no-cooperación al modo de Gene Sharp (1973), encaminada a la resolución de conflictos de forma noviolenta (López, 2010), a través de la Cultura de paz (Jiménez, 2008), consiguiendo demostrar los beneficios de una acción pacífica en lugar de una violenta.

Sin embargo, olvida que las manifestaciones culturales son representaciones que mantienen la jerarquización social, convirtiéndose en organizaciones del pensamiento social.

Por lo que debemos reflexionar acerca de las representaciones culturales y una en particular, el lenguaje. La concepción del lenguaje como agencia «como una acto prolongado, una representación con efectos» (Butler, 2004: 24). Butler nos presenta el lenguaje como la condición de posibilidad del sujeto y no simplemente como instrumento de expresión. Si la violencia simbólica se ejerce a partir de unos mecanismos de poder que constituyen al sujeto, debemos pensar en el lenguaje como uno de estos mecanismos. Es muy importante comprender que no podemos abordar la paz neutra sin abordar el poder, que nos suele definir Michel Foucault, como:

> […] la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de las luchas y enfrentamientos incesantes las transforman las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas y las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional, toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales (Foucault, 2007: 113).

Uno de esos poderes es la representación cultural de los grupos en estos supuestos debates polifónicos. En estos debates, la violencia (cultural y simbólica), a pesar de no ser manifiesta, estaría latente (personalmente considero que inevitablemente hay violencia en todas las relaciones sociales) y, siguiendo a Foucault, este diálogo transformaría las relaciones de poder, creando nuevos sistemas de dominación, estos podrían ser pacíficos. Además, la paz neutra presenta los siguientes objetivos:

- La construcción de la paz, definida como una capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad y utilizar de forma correcta el lenguaje por parte de los seres humanos que se mueven en el mundo alternativo o por los que no suelen hacer el esfuerzo de aclarar los conceptos que utilizan en cada momento.
- Reducir la violencia cultural, definida por Johan Galtung (2003a) como un mecanismo que se usa para legitimar la violencia directa o estructural, que neutraliza los espacios de violencia cultural por medio del lenguaje (lenguaje = valores + principios: empatía, tolerancia, diferencia y solidaridad).

Cuando nos enfrentamos a dos culturas concretas y vemos cada una de las historias que la han construido, construimos dos mundos paralelos y enfrentados, sería conveniente ver los puntos de encuentro o la historia común que dichas culturas tienen y desde aquí construir nuevas realidades. La *paz neutra* como un marco conceptual que permite la coexistencia del otro de forma constructiva, no como una tolerancia «en negativo», sino como una actitud abierta y de encuentro en «terrenos comunes», donde puedan crecer los seres humanos.

La *educación* totalmente neutral es algo muy difícil y, por lo tanto, se produce en ese proceso la transmisión de determinados valores, análisis y el cuestionamiento del «otro» y al mismo tiempo se plantean valores considerados como deseables. Se puede observar como estos factores ayudan a fundamentar determinadas conductas consideradas aceptables por encima de otras.

Igualmente, el *lenguaje neutro* puede parecer una tarea casi imposible. Sin embargo, Lévi-Strauss (1997) piensa que existen unas estructuras básicas comunes en todas las culturas, esto no quiere decir que el hecho de existir estas construcciones mentales no facilite que en la práctica sea una tarea sencilla descubrir dichas estructuras lingüísticas de los grupos sociales, como consecuencia del cambio constante de las culturas. Sin olvidar el trabajar en el reconocimiento y respeto a la diferencia como factor esencial para mi propia existencia y como un hecho que permite mi propia identidad nos lleva al esfuerzo que se debe hacer es construir y explicitar unas estructuras lingüísticas neutras e intentar ocuparlas para establecer un diálogo que evite el conflicto en el conocimiento popular (Jiménez, 2011).

En nuestras vidas diarias se pueden ver unos espacios de violencia cultural que son (o pretenden ser) neutralizados por la *paz neutra*; así se observa que el lenguaje juega un papel muy importante en los mecanismos que implican la desigualdad de género, de forma que con la utilización del lenguaje se puede llegar a hacer invisible a la mitad de la población (las mujeres). Es decir, se trataría de llenar de contenido el universo simbólico del lenguaje, un contenido no discriminatorio que promueva valores de justicia e igualdad social.

4.2. Algunos ejemplos de paz neutra

Algunos ejemplos de paz neutra a escala *micro, meso, macro y mega,* pueden ser los siguientes:

a) *El lenguaje*. Muchos ciudadanos pertenecen a otra religión, tienen otro idioma y, con frecuencia, no somos conscientes de construir un espacio neutral de paz, basado en una convivencia, en el respeto, la tolerancia, en aprender el valor de la diferencia, descubrir e intercambiar distintas formas de ver el mundo utilizando –un lenguaje neutral–, participar en otras costumbres, etc., llegando a la amistad, convirtiéndose en un espacio positivo de paz entre distintos seres humanos.

El lenguaje es imprescindible para neutralizar la violencia y hay que utilizarlo apropiadamente. Dar el significado exacto a cada término que utilizamos además de ir eliminando poco a poco los términos con elevada significación violenta y añadiendo otros valores positivos implícitos. También es imprescindible en lo referente al trato entre personas y sociedades o etnias. Quizás un buen ejemplo e interesante fue un discurso del alcalde Maragall en el *Forum de 2004* en Barcelona celebrado en el Palacio de la Música impartiendo un discurso en inglés, quizás por las personas que estaban presentes era oportuno

antes que en catalán o español, para evitar conflictos buscamos un punto intermedio que puede generar menos conflictos, entre el nacionalismo español y catalán.

b) *En el ámbito personal*, los espacios neutrales de paz se pueden encontrar en la vida de las personas, de cada ser humano, por ejemplo, cuando una persona de religión católica se cambia a otra religión (por ejemplo, evangelista, budista o musulmana), que es capaz de dar respuesta a los conflictos que su religión (la católica) ya no es capaz de darlos.

Un buen ejemplo es la vida de los estudiantes de cualquier universidad (caso de los alumnos ERASMUS) que conviven con otros estudiantes son espacios neutrales de paz, que son generadores de situaciones de empatía y respeto de otras culturas y religiones. Igualmente, cuando vivimos con otras personas o nos relacionamos con otras, el concepto de paz neutra, sería poder vivir en las mismas condiciones que nuestros semejantes, sin jerarquizar ni diferenciar ningún aspecto de la vida. Por último, se suele utilizar el diálogo para tomar cualquier decisión y para llegar a un consenso entre distintos seres humanos.

c) *El ámbito familiar*. En la familia surgen constantemente conflictos, especialmente entre padres e hijos y entre los propios hermanos u otros miembros de la familia, intentamos resolver siempre por la vía pacífica. En muchos casos es la madre o el padre, quien se esfuerza por neutralizar la situación violenta, al presentarse como mediadores e interceden en construir un espacio neutral de paz frente a diferentes intereses. Es importante pensar que su actitud –de muchos padres– es una implicación activa y educadora, sobre todo a través del ejemplo, a favor de la paz.

d) *Todos los espacios no institucionales*, como, por ejemplo, los espacios públicos, escenarios de la vida cotidiana: el ámbito comunitario (el barrio, donde de ordinario se dan las relaciones y se establecen con mayor consistencia, podría ser el lugar más adecuado para construir espacios de interacción y encuentro entre distintos colectivos). En nuestro entorno hay multitud de asociaciones que luchan directamente, con la palabra y actos pacíficos, por la desaparición de las desigualdades sociales, por ejemplo de los inmigrantes. Anotamos aquí, en su mayor o menor importancia el Movimiento 15 M, todos los grupos de indignados que protestan de forma pacífica en la sociedad española actualmente.

Otros ejemplos de estas instituciones se pueden encontrar en: la universidad, parroquias, grupos políticos y religiosos, Cruz Roja, colegios educativos, ONG y cualquier institución que trabaje en la defensa de los Derechos Humanos, es decir, por la dignidad del ser humano. Es esencial constar que la *paz neutra* debe instalarse en las diversas prácticas locales o micro-espaciales para que constituyan una realidad social nueva. Es en la práctica cotidiana, en el nivel *micro*, donde se relaciona el ser humano, donde esta paz neutra ha comenzado a ser efectiva: el ámbito doméstico, la escuela, el barrio o la comunidad son los espacios idóneos para construir una paz neutra que nos lleve a una *Cultura de paz*.

Por último, existen muchos ejemplos a *escala meso y macro*. Se tiene que ser consciente de la relevancia de la neutralidad en las relaciones internacionales, ya que suelen buscar

una cierta legitimidad. Tenemos los ejemplos de Suiza y Costa Rica que constituyen no una decisión política individual de estos Estados, sino una condición política aceptada por todos los demás. Los Estados son neutrales al respetar la pluralidad de ideologías, creencias, culturas, religiones, etc., con los límites que imponen las constituciones y las normas jurídicas y éticas de dichos países. Por ello, el carácter neutral y la neutralidad son una condición que se adquiere o se gana para usar la legitimidad necesaria respecto a otros actores, así como para reforzar el papel de intervención o no en tales conflictos.

Existen algunos ejemplos dignos de señalar para entender el concepto de paz neutra. El caso de los Caracoles de Chiapas, México representa un ejemplo real de paz neutra (Jiménez, 2006), donde una paz y un equilibrio constante construido a través del diálogo y la acción, el pensar y hacer propio del método de los Caracoles. Una lucha basada en la autonomía del poder y el respeto de todas las diversidades étnicas y culturales, donde la unión no se entiende como suma de las partes sino como comprensión, comunicación respetuosa y profundamente solidaria. Como señala el Comandante Javier «El Proyecto de los Caracoles abre nuevas posibilidades de resistencia y de autonomía de los pueblos indígenas de México y del mundo, una resistencia que incluye a todos los sectores sociales que lucha por la democracia, la liberad y la justicia de todos». Los Caracoles de Chiapas articula y propone un proyecto alternativo de organización (intelectual y social) que arranca de lo local y lo particular para avanzar en lo nacional e incluso llegar a lo global.

El segundo ejemplo de paz neutra lo constituyen las Comunidades de paz en Colombia. Una realidad de resistencia civil, como pueden ser la Comunidades de paz de San José de Apartado, en la zona entre Córdoba y el Uraba antioqueño donde las FARC, los paramilitares y el ejército han provocado muchos asesinatos y violencia. El planteamiento de la Comunidad de paz parte de dos premisas:

- *No colaborar con ningún actor armado*. La Comunidad de paz tiene como principio no colaborar con ningún actor armado, así sea las Fuerzas Armadas del Gobierno.
- *Desafío al Gobierno*. El gobierno ha interpretado las declaraciones de la Comunidad de paz como un desafío a la soberanía nacional.

Ante esto, ¿cómo funcionan los principios de paz neutra en la Comunidad de paz?, se plantea con los siguientes elementos a destacar:

- La neutralidad como mecanismo de protección frente a los actores armados, sin dar espacio a la guerra y contemplando la solución negociada del conflicto armado.
- La solidaridad como principio que fortalece los lazos comunitarios.
- La libertad como principio de autonomía individual para expresar la no colaboración con los actores armados.
- Respeto a la pluralidad.
- Defender el derecho a disentir y plantear alternativas a la violencia.

¿Qué se pretende desde la paz neutra dentro de las Comunidades de paz? ¿Qué significado tienen todos esos principios, pues romper con la lógica de la violencia y la dominación externa? Alatorre suele introducir las siguientes ideas:

> La frágil viabilidad de las Comunidades de Paz se juega en torno a la posibilidad o imposibilidad de manejar la neutralidad ante los grupos armados. El concepto mismo de neutralidad ha sido objeto de muchas críticas. En ocasiones, se ha preferido hablar de 'cultura de paz' o de 'derecho a la no violencia'. El intento de un gobernador de establecer por decreto la neutralidad de todo un municipio contribuyó a desvirtuar su significado. La guerrilla no puede aceptar fácilmente que el pueblo se declare neutro, cuando en teoría la lucha guerrillera está al servicio de los intereses populares. […] Uno de los elementos que ha favorecido a las Comunidades de Paz es el hecho de que todas las cartas están sobre la mesa. Todas las iniciativas relevantes se dan a conocer a los grupos armados. Todo se habla y todo se pacta (Alatorre, 1999).

Existen muchas formas de paz neutra en los pueblos indígenas de América Latina, con una larga experiencia, de cinco siglos, de lucha y resistencia sin crear máquinas guerreras. Por ejemplo, el Movimiento Armado Quintín Lame en el sur de Colombia. El Quintín Lame fue creado por las comunidades indígenas, en la década de 1980, para defender sus territorios históricos de las incursiones criminales del ejército y de los paramilitares, pero también de la guerrilla. Cuando las condiciones cambiaron, el grupo armado se disolvió y sus integrantes se reinsertaron en sus comunidades que en realidad nunca habían abandonado.

En definitiva, la gente, el pueblo, la sociedad civil, la multitud, que busca construir su propio espacio y su propio tiempo en la confrontación del poder. Las abuelas, las madres, las mujeres, todas ellas representan el mejor símbolo de paz neutra, al renunciar a la violencia y neutralizar de forma pacífica la violencia cultural. Los ejemplos son muchos, la de las Madres de la Plaza de Mayo en Buenos Aires, que iniciaron su lucha a contracorriente. La lucha de sus hijos donde incorporan nuevas formas y elementos diferentes de lucha noviolenta donde la cultura y los símbolos ocupan un lugar primordial y la paz neutra se hace presente. El fenómeno más reciente de las Damas de Blanco en Cuba, no hay un conflicto cultural, pero sí una forma pacífica de lucha contra un sistema judicial y penitenciario que puede ponerse en duda en algunos casos.

En España podemos destacar el grupo terrorista ETA, la violencia cultural se puede identificar como la ideología de la violencia, llegando a reclamar la independencia del País Vasco, utilizando la violencia directa y asesinando a seres humanos. Son formas de violencia que por sí se deslegitiman. Sin embargo, la violencia simbólica podría ser el caso de un dirigente político que en un pleno municipal de cualquier Ayuntamiento del País Vasco, no condene un acto terrorista. Podríamos añadir algunos ejemplos más, pero estos nos pueden ayudar a entender cómo funciona y cómo se puede trabajar desde la paz neutra en escenarios donde la violencia se hace realidad todos los días.

5. Alternativas: el punto de llegada: una Educación [neutra] para la paz

Lo primero que necesita la paz neutra es la Educación. En los *centros escolares* y en la Universidad se están promoviendo, por ejemplo, las figuras de los «mediadores» de conflictos. Son alumnos, profesores o padres, que de manera voluntaria reciben una pequeña formación y son los responsables de «mediar» de manera «neutral» en los conflictos que puedan surgir en el centro o en la universidad, entre cualquier miembro de la comunidad educativa.

Es un error olvidar que la educación es el instrumento más importante y necesario a la hora de formar seres humanos capaces de esforzarse en el ejercicio de esta paz neutra. Sólo con un mayor y mejor conocimiento y con un profundo adiestramiento en el análisis y pensamiento crítico, se puede conseguir vencer esta violencia cultural, simbólica y sutil que está instalada entre nosotros. Por ello, los datos y las teorías no valen mucho si no están adecuadamente interpretados. Donde,

> La información no es conocimiento; es decir, el problema no reside en la cantidad de información de que disponemos, sino que reside en la falta de entendimiento, de comprensión, que muchas veces queremos construir desde la teoría con unos hechos concretos, sin ser conscientes de que lo importante son los valores y los principios (Jiménez, 2004: 36-37).

Lo anterior, en palabras de Clifford Geertz, nos recuerda que los significados culturales (símbolos) por ejemplo, significan una religión para las personas de una determinada sociedad o cultura. Todos estos significados (que conllevan valores y principios) entre dos culturas distintas si no son comprendidos por las dos partes podemos caer en alguna forma de violencia. Lévi-Strauss, suele expresar esa idea con una metáfora:

> Somos, dice Lévi-Strauss, como pasajeros de los trenes que son nuestras culturas, cada uno viaja sobre sus propios raíles, con su propia velocidad y en su propia dirección. Los trenes que corren junto al nuestro, en direcciones similares y a velocidades no muy distintas a la nuestra, nos son al menos visibles cuando los miramos desde nuestros compartimentos. Pero aquellos trenes que van por una vía oblicua o paralela y circulan en dirección opuesta, no lo son. Nosotros percibimos sólo una imagen vaga, fugaz, apenas identificable, normalmente un contorno borroso en nuestro campo visual, que no nos proporciona ninguna información sobre sí misma y solamente nos irrita porque interrumpe nuestra plácida contemplación del paisaje que sirve de telón de fondo a nuestra ensoñación (Geertz, 1996: 78-79).

Otro ejemplo en las reformas de leyes de educación (ya van cinco) durante el periodo de la democracia. Los cambios que se han realizado (de la LOE respecto a la LOGSE) y los de la actual *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), han sido y serán muy superficiales, donde pretende destinar más tiempo a las materias básicas

contar con más profesores y reclamar más esfuerzos a estudiantes y docentes. Se enseña para ser evaluado. Se aprende para ser evaluado. Por lo que la evaluación será la clave del nuevo sistema educativo.

Nosotros pensamos que es un error. Enseñar y aprender para ser evaluado como si fuera un modelo teleológico donde las pruebas externas nos mejoran a todos. No obstante, nosotros partimos de la premisa «Educar es criticar», y ello implica poner en práctica una *Educación en valores*, la construcción de actitudes que estimulen el diálogo como vía privilegiada en la resolución de conflictos con una finalidad educativa. Pero para que esto sea posible, por un lado, habría que fomentar un fuerte desarrollo de la autonomía y la autoafirmación de cada individuo y, por otro lado, hay que ayudarles a comprender que los conflictos son procesos naturales que nos ayudan a clarificar intereses, percepciones, valores y que satisfacen necesidades, pasando a ser procesos creativos y constructivos que gradualmente deben ayudar a controlar y a desarrollar al ser humano.

La dificultad que tiene la *Educación en valores* es que ésta tiene que venir necesariamente acompañada del ejemplo. Es decir, la *Educación en valores* no puede hacerse con la transmisión de conceptos e ideas, sino que debe venir dada e imbricada en la propia vida e implicada en los educadores y en el sistema educativo. Se olvida que la plasticidad y maleabilidad del ser humano hacen que su energía pueda encaminarse hacia uno u otro sentido (paz o violencia) y la educación es el pilar donde debe apoyarse cualquier intento de construir un modelo antropológico de culturas de hacer las paces. *Educar implica aprender a criticar de forma pacífica*; aquí es donde se produce un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un buen ejemplo podría ser el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia en 2002, donde se señala que una Educación en valores es muy importante en la Cultura de paz,

> El aprendizaje de una ciudadanía democrática, dirigida a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, facilitando los conocimientos y competencias necesarias para hacer posible una participación activa; creando las posibilidades de diálogo y de reflexión, de resolución no violenta de los conflictos, así como los espacios de consenso, comunicación y de interacción que susciten la toma de conciencia de los derechos y deberes de cada uno, de las normas de comportamiento y de los valores compartidos, así como de las cuestiones éticas implícitas en cada una de nuestras acciones y en las problemáticas actuales. Formación que orientada a la construcción de la Paz debe considerarse como un proceso constante en tres dimensiones estrechamente ligadas: *una dimensión cognitiva* (asimilación de ideas, conceptos, sistemas, etc.), *una dimensión social* (conjunto de actitudes propias de las prácticas democráticas ejercidas en distintos momentos y en todas las etapas de la vida) y *una dimensión afectiva* (reconocimiento e interiorización de valores) (Junta de Andalucía, 2002).

La educación debe desmitificar el pensamiento único que exige un tipo de crítica que rechace los sistemas cerrados de la nueva mitología totalizante. Utilizar justamente

las contrafiguras del pensamiento único: la modestia como método, el mestizaje como proyecto, la duda como motor de búsqueda, la racionalidad ilustrada como euromoneda alternativa y el pluralismo democrático como única utopía posible, etc., esto es quizás el modo de construir una Unión Europea donde todos tengamos cabida.

La educación y la cultura hay que cultivarla, desde una propuesta de paz neutra plantea una interesante paradoja, por tanto, lo que propone es justamente la neutralidad en ámbitos como la educación y la cultura, aboga por la militancia en pro de la paz, de manera que se privilegien las emociones, los valores, los sentimientos, las actitudes que construyen una Cultura de paz y un verdadero Derecho Humano a la paz.

6. Algunas consideraciones finales

Primera, estamos acostumbrados a realizar los análisis desde la paz o la violencia de forma intencional y citando aquellos autores que pueden ayudar mejor a justificar nuestras teorías. Todo no es blanco (paz) o negro (violencia), pero quizás habría que moverse en una escala de grises (conflictos) objetivos y neutrales y no construir las teorías desde los extremos. Hagamos las teorías desde los centros neutrales para ir reduciendo los extremos.

Segunda, la capacidad de neutralizar la violencia cultural y/o simbólica la determina la paz neutra que constituye una propuesta ambiciosa que pretende actuar desde el diálogo, la búsqueda de consensos y la educación integral y neutral.

Tercero, es importante trabajar para una Antropología *para* la paz que podría convertirse en una Antropología *de* la paz. La preposición (para o de) constituyen un salto cualitativo dentro de la disciplina. En primer lugar, la Antropología para la paz sería la base de la Investigación y el establecimiento de una epistemología científica necesaria para su desarrollo; en segundo lugar, una Antropología de la paz, sería el reconocimiento por parte de la comunidad científica de que tal disciplina existe y de que su apuesta en práctica es necesaria.

Cuarto, es interesante constatar y poner atención al binomio paz neutra y neutralidad por los significados que conllevan ambos términos. Lo interesante es que ambos conceptos puedan ir complementados y al mismo tiempo puedan ser antagónicos. Es decir, se alaba la neutralidad objetiva (como función moderada de resolución de conflictos), ya que ayuda a mantenerse al margen de los impulsos y consigue una actitud más justa.

Por último, la paz neutra es motivadora para las personas que ven el abismo de la jerarquización de las relaciones sociales, el término neutro que rivaliza con la importancia de la subjetividad, nos lleva a saber que neutralizar un conflicto implica una meta de llegar a un punto entre los actores, donde la violencia no les afecta a ellos de ninguna forma. La paz neutra es un estatus de creación de un concepto cargado de potencialidad y fertilidad en el sentido de la *praxis.* Una paz que adquiere un carácter propio, un modus operandi exclusivo, una existencia intransferible e independiente.

7. Referencias bibliográficas

Alatorre, Gerardo (1999) *La experiencia de las Comunidades de Paz en Colombia*, Bogotá, Red Nacional de Constructores de Paz en Colombia.

Alonso, José A. (1989) *El Mito de la Neutralidad*, México, Ediciones y Distribuciones Hispánicas.

Bajtín, Mijail (1998) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

Bohm, David (1996) *On dialogue*, London, Routledge.

Bourdieu, Pierre (2003) *El oficio de científico*, Barcelona, Anagrama.

Bielba, Adriana y Zabaleta, Igor (2005) *Taoísmo. La Religión del Equilibrio*, Madrid, Edimat Libros.

Brient, Jean-François (2009) *De la servidumbre moderna*, Documental.

Butler, Judith (2004) *Lenguaje, poder e identidad*, Madrid, Síntesis.

Damasio, Antonio R. (1994) *Descartes' error. Emotions, Reason, and the Human Brain*, Nueva York, Avon Books.

Dogan, Matei y Pahre, Robert (1993) *Las nuevas ciencias sociales: la marginalidad creadora*, México, Grijaldo.

Fisas, Vicenç (1998) *Educar para una Cultura de paz*, Barcelona, Cátedra UNESCO para la paz y los Derechos Humanos de la UAB (Quaderns de Construcció de Pau, nº 20).

Foucault, Michel (2007) *Historia de la Sexualidad. 1. La voluntad de saber*, México D.F., Siglo XXI.

Gabarrón, Luis R. y Hernández Landa, Libertad (1994) *Investigación participativa*, Madrid, CIS.

Gadamer, Hans-Georg (1995) *El inicio de la filosofía occidental*, Barcelona, Paidós.

Gadamer, Hans-Georg (1998) *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra.

Gadamer, Hans-Georg (2003) *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme.

Galtung, Johan (1990) Cultural violence, *Journal of Peace Research*, nº 3, vol. 27, pp. 291-315.

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

Galtung, Johan (1996) *Peace by Peaceful Means*, Londres, Sage/PRIO.

Galtung, Johan (2003a) *Paz por medios pacíficos*, Bilbao, Bakeaz.

Galtung, Johan (2003b) *Violencia cultural*, Bilbao, Gernika Gogoratuz (Documento de Trabajo núm. 14).

Galtung, Johan (2004) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*, México, Transcend-Quimera.

Geertz, Clifford (1996) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

Giroux, Sylvain y Tremblay, Ginette (2011) *Metodología de las Ciencias Humanas*, México, F.C.E.

Harbermas, Jürgen (1982) *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.

Jiménez Bautista, Francisco (2004) Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, nº 34, enero-abril, México, pp. 21-54.

Jiménez Bautista, Francisco (2006) Paz neutra y la realidad indígena como constructora de espacios neutrales de paz, *Espacios Públicos*, nº 17, México, pp. 352-366.

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

Jiménez Bautista, Francisco (2008) *Cultura de paz*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

Jiménez Bautista, Francisco (2009a) Saber pacífico: la paz neutra, Loja, Ecuador, UTPL.

Jiménez Bautista, Francisco (2009b) Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. Esp., México, pp. 141-190.

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

Jiménez Bautista, Francisco (2012) Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, nº 58, Vol. 19, enero-abril, México, pp. 13-52.

Jiménez Bautista, Francisco y Rueda Penagos, Zoraida (2012) Hacia un Paradigma pacífico: la paz mundo, la paz compleja y la paz neutra, *Ra Ximhai: Revista Científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible,* nº 3, Vol. 8, pp. 223-243.

Junta de Andalucía (2002) *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

Kottak Conrado, Phillip (2001) *Antropología. Una exploración de la diversidad humana con temas de cultura hispana*, Madrid, McGraw-Hill.

Lama, Dalai (2001) *Compasión y No Violencia*, Barcelona, Kairós.

LeDoux, Joseph E. (2000) Emotion circuits in the brain, *Annual Review of Neuroscience*, nº 23, pp. 155-184.

Leiva-Lobos, Edmundo, Antillanca, Héctor y Ponce, Héctor (2008) Un marco sistemático para orientar el diseño de artefactos del diálogo, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, nº 47, mayo-agosto, México, pp. 11-37.

Levi-Strauss, Claude (1997) *Antropología estructural*, Barcelona, Altaya.

López Martínez, Mario (Dir.) (2004) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Tomo I y II, Granada, Editorial Universidad de Granada/Consejería de Educación y Cienica/ Junta de Andalucía.

López Martínez, Mario (2010) *Política sin violencia. La noviolencia como humanización de la política*, Loja, Ecuador, UTPLoja.

Lull, James y Neira, Eduardo (2012) *The Language of Life. How Comunication Drives Human Evolution*, Estados Unidos, Prometheus Books.

Maalouf, Amin (2004) *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza Editorial.

Martín Barbero, Jesús (2003) *La educación desde la comunicación*, Bogotá, Norma.

Martínez Guzmán, Viçent (2001) *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria.
Maturana, Humberto R. (1997) *La realidad: ¿objetiva o construida? Volumen I: Fundamentos biológicos de la realidad*, México, Anthropos.
Mayor Zaragoza, Federico (2005) *La fuerza de la palabra*, Madrid, Adhara Publicaciones.
Morin, Edgar (1996) Por una reforma del pensamiento, *El Correo de la UNESCO*, París, febrero, pp. 10-14.
Morin, Edgar (1999) *Los siete Saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO/Santillana.
Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, Madrid, 22ª edición.
Ricoeur, Paul (1971)The model of the Text: Meaningful Action Considerec as a Text, en Rabinow, Paul & Sullivan, William M. (Eds.) *Interpretive Social Science. A Reader*, Berkeley, University of California Press.
Sharp, Gene (1973) *The Politics of Nonviolent Action*, Boston, Porter Sargent.
Tortosa Blasco, José María y La Parra Casado, Daniel (2003) Violencia estructural: una ilustración del concepto, *Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, nº 131, Cáritas, Documentación Social, pp. 57-72.
Wolin, Sheldon S. (2008) *Democracia S.A. La democracia dirigida y el fantasma del totalitarismo invertido*, Barcelona, Icaria.

AGRADECIMIENTOS • ACKNOWLEDGEMENTS

* Agradecer al profesor Pedro San Ginés, las ideas de la cultura y el pensamiento chino que constituye el mundo oriental sobre la importancia de neutralizar los conflictos.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCCESS INFO
Recibido: 15/03/2014 Aceptado: 29/04/2014

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER
Jiménez Bautista, Francisco (2014) Paz neutra: Una ilustración del concepto, *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 19-52.

SOBRE EL AUTOR • ABOUT THE AUTHOR
Francisco Jiménez Bautista, Diplomado en Ciencias Humanas y Licenciado en Filosofía y Letras (sección Geografía e Historia) por la Universidad de Granada; Doctor en Humanidades por la Universidad de Almería. Profesor Titular de Antropología Social e Investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España. Sus líneas de investigación son: Teoría e historia de la paz y los conflictos; Antropología urbana y ecológica; y, Conflictos culturales, migraciones, racismo y exclusión social. Entre sus múltiples artículos y libros destacan: *Juventud y Racismo* (1997); *Las gentes del área metropolitana de Granada. Relaciones, percepciones y conflictos* (2004); *Hablemos de paz* (2007), *Saber pacífico: la paz neutra* (2009); *Antropología urbana, exclusión social y conflictos educativos* (2010) y *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz* (2011).

La Paz en el País Vasco. Una interpretación desde los significados sociales

Peace in The Basque Country. An Interpretation from Social Meanings

Xavier Mínguez-Alcaide
Universidad del País Vasco, España
xavier.minguez@ehu.es

Ramón Alzate Sáez de Heredia
Universidad del País Vasco, España
ramon.alzate@ehu.es

Manuel Sánchez De Miguel
Universidad del País Vasco, España
manu.sanchez@ehu.es

Abstract

The study goal is to identify key elements for the peace building in the Basque Country from the visions of the citizenship. Following this objective, the paper presents a psycho-social approach to the building of peace in the Basque Country from meanings socially constructed. The study was developed on the basis of 60 interviews made to people of different sectors from the Basque society, and analyzed from a qualitative analysis. The results aim at 7 central elements for the construction of peace in the Basque Country: the ETA end; changes on antiterrorist and penitentiary policy of the Spanish State; to repair of integral way to the victims of human rights violations committed by ETA and compatible groups, the terrorism of *tardo-francoist* groups, and the Spanish state; dialogue, negotiation and agreements; the paper of the civil society for peace; the work by memory; psycho-social changes. Finally, this concludes about the needs to approach the construction of peace in the Basque Country being followed a complex optics and considering the social, political and psycho-social dimensions.

Key words: Basque conflict, building peace, interpretative fhenomenologycal analysis, complexity.

Resumen

El objetivo del estudio es identificar elementos claves para la construcción de la paz en el País Vasco desde las visiones de la ciudadanía. Siguiendo este objetivo, el artículo presenta una aproximación psicosocial a la construcción de la paz en el País Vasco desde los significados socialmente construidos. La investigación se desarrolló en base a 60 entrevistas realizadas a personas de distintos sectores de la sociedad vasca, y analizadas a partir de un análisis cualitativo. Los resultados apuntan a 7 elementos centrales para la construcción de la paz en el País Vasco: el fin de ETA; cambios en la política antiterrorista y penitenciaria del Estado español; reparar de manera integral a las víctimas de vulneraciones de derechos humanos cometidas por ETA y grupos afines,

creative commons Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

por el terrorismo tardo-franquista y por el estado español; diálogo, negociación y acuerdos; el papel de la sociedad civil para la paz; el trabajo por la memoria; cambios psicosociales. Por último, se concluye acerca de la necesidad de abordar la construcción de la paz en el País Vasco siguiendo una óptica compleja y teniendo en cuenta las dimensiones sociales, políticas y psicosociales.

Palabras Clave: Conflicto vasco, construcción de paz, significados, análisis interpretativo fenomenológico, complejidad.

1. Introducción

El objetivo general de presente estudio versa en identificar elementos clave para construir un escenario de paz en el País Vasco, partiendo de las visiones sobre la misma existentes en la ciudadanía vasca. El artículo presenta una breve revisión sobre el conflicto etnonacional, y sobre las orientaciones fenomenológica y cultural de la psicología social, donde adquieren una relevancia central los significados socialmente construidos de los fenómenos de la realidad. En segundo lugar, muestra una visión general del conflicto vasco a partir de una serie de elementos centrales, tales como las diferentes formas de violencia, las identidades colectivas o la vulneración de necesidades humanas básicas. Posteriormente, se explican los elementos metodológicos del estudio, desarrollado a partir de 60 entrevistas semiestructuradas implementadas con personas de diferentes ámbitos de la sociedad vasca. En cuarto lugar, se presentan los resultados relativos a los significados sobre 7 cuestiones centrales para la paz en el País Vasco, como son el fin de ETA, cambios en la política antiterrorista y penitenciaria del estado español, reparar de manera integral a las víctimas de vulneraciones de derechos humanos cometidas por ETA y grupos afines, por el terrorismo tardo-franquista y por el estado español, el diálogo, negociación y los acuerdos, el papel de la sociedad civil para la paz, el trabajo por la memoria, y cambios psicosociales para la paz. Por último, se presentarán una serie de conclusiones sobre las diferentes dimensiones que implica la paz en el País Vasco.

1.1. El conflicto etnonacional

El estudio de los conflictos etnonacionales presenta un amplio bagaje en ciencias humanas y sociales como la sociología, la antropología (p.ej. Horowitz, 1985; Smith, 1993, 2004; Stein, 2001), y la psicología (Hadjipaulov, 2004; Kelman, 2008; Rouhana, 2004; Rouhana y Bar-Tal, 1998). Los conflictos violentos entre colectivos que tratan de destruirse mutuamente por cuestiones raciales, culturales, religiosas o étnicas, han tomado diferentes denominaciones, como conflictos de raíz profunda (Burton, 1987, 1990), conflictos sociales prolongados (Azar, 1990) o conflictos intratables (Kriesber, 1993; Coleman, 2003); en el presente artículo se hará uso del concepto conflicto etnonacional, ya que se parte de la nomenclatura y desarrollo teórico propuesto por autores como Bar-Tal (2007) o Rohuana (2004).

Desde un punto de vista antropológico, Stevenhagen (2001) indica que el origen de los conflictos etnonacionales puede ser muy antiguo o relativamente reciente, ya que la cristalización étnica vinculada a las movilizaciones etnonacionales –el proceso donde un grupo étnico asume su autenticidad y toma conciencia de la necesidad de construir un estado/nación para asegurar su propio devenir– puede haberse producido con mucha anterioridad o en los momentos inmediatamente previos a las movilizaciones nacionalistas (Smith, 1993). Por otro lado, Gurr (2000) afirma que el elemento común a todos los conflictos etnonacionales es el reclamo de soberanía política de un grupo nacional o minoritario a un estado nación concreto, aunque los motivos principales para el estallido de dichos conflictos puede estar vinculado a elementos religiosos, raciales, lingüísticos o territoriales.

Desde la perspectiva de las Necesidades Humanas Básicas –NHB–, los conflictos se producen por la no satisfacción de unas NHB que no son negociables por parte de los colectivos enfrentados (Burton, 1990; Galtung, 2003; Kelman, 1997). En el caso de los conflictos etnonacionales, se considera que un elemento central es la amenaza a la identidad étnica y nacional de los colectivos, así como el miedo a que dicha identidad desaparezca (Rothman, 1997), y la frustración de no poder mantenerla y desarrollarla en unas condiciones de seguridad y justicia. Tal y como afirman Rouhana y Bar-Tal (1998: 767) «hasta que estas necesidades no estén satisfechas, el conflicto (etnonacional) no podrá ser resuelto».

Siguiendo la propuesta de Kriesberg (1993, 1998), Bar-Tal (2007) expone que los conflictos etnonacionales se definen por su elevada *duración* e implicación de varias generaciones, el uso de la *violencia* con un elevado número de muertes y destrucción, la puesta en liza de *grandes recursos*, la percepción social generalizada que lo define como *irresoluble*, la afectación a todos los aspectos de una sociedad, y su carácter existencial, lo que se define como *totalidad*, la *centralidad* en la vida individual y colectiva, y la *percepción suma-cero*, que hace referencia a la percepción según la cual la supervivencia o el logro de los propios objetivos y/o la propia identidad colectiva sólo son posibles a costa de los objetivos y/o la identidad del otro.

1.2. Un acercamiento a la paz desde los significados

Colocar la Paz en el centro de la investigación, sustituyendo al conflicto y la violencia es uno de los pilares de la teoría de la Paz Imperfecta propuesta por Muñoz (2001). El autor sostiene que la búsqueda de una *idea* de paz debe partir de la diversidad de significados que ésta puede tener en distintos individuos, momentos históricos, sociedades y culturas. La paz es concebida como un fenómeno con múltiples significados, lo que nos conduce a verla como una cuestión relativa, de grado, y dependiente de la realidad social donde se aborda. En este sentido, la Paz adquiere un carácter fenomenológico, siendo de gran importancia los significados socialmente construidos, ya que los diferentes grupos sociales, culturales, nacionales, etc., desarrollan diferentes significados sobre la paz en términos globales, así como en relación a sus propios contextos. Así, el autor afirma que

se deba hablar de *paces* en plural más que de Paz, partiendo de las múltiples visiones sobre el fenómeno y de las diferentes formas a través de las cuales se han regulado situaciones de conflicto de manera no violenta.

Desde el estudio del comportamiento humano a través de la psicología, nos encontramos dos corrientes que han puesto el énfasis en los significados que los seres humanos tenemos sobre los fenómenos sociales: la psicología fenomenológica (Giorgi, 1995) y la psicología cultural o popular (Bruner, 1991). Desde la perspectiva fenomenológica se enfatiza la conciencia de los eventos de la realidad, es decir, la subjetividad con la que las personas los dotan de sentido a partir de sus vivencias y visiones (Sartre, 1984; Smith, 2008; Smith, Harré y Van Langehnove, 1995). En la relación dialéctica entre los eventos del mundo social y la conciencia, se construyen los fenómenos de la realidad de una manera histórica, social y culturalmente determinada (Packer, 2007). El interés fenomenológico se centra en la conciencia del objeto social más que del objeto en sí mismo como realidad externa (Giorgi, 1995). Así, el objetivo de la psicología fenomenológica es la interpretación del objeto intencional concreto tal y como es experienciado desde la subjetividad de las personas en una situación concreta, basándose en las descripciones de los fenómenos desde las diferentes experiencias y vivencias.

Por su parte, la psicología cultural se basa en un enfoque interpretativo del conocimiento de los fenómenos sociales, donde la construcción de los significados en el ambiente social, y el rol protagonista de la cultura humana, son sus ejes principales. Según Bruner (1991), la psicología cultural –o popular– se nos muestra como la vía a través de la cual los seres humanos organizamos nuestras experiencias y conocimiento sobre el mundo social, una organización que es de carácter narrativo, siendo el lenguaje la herramienta con la que el ser humano construye sus realidades. El propio Vigotsky (1973) afirma que el significado es la unidad del pensamiento verbal que se materializa en el discurso. Así, el significado nos permite acercarnos de manera fehaciente a las formas como las personas y grupos construyen sus propias interpretaciones sobre las experiencias vividas, y sobre cómo construir el futuro.

En el propio ámbito de la investigación para la paz, Lederach (1995) sostiene una perspectiva constructivista de la construcción de paz, donde la intersubjetividad es un elemento fundamental. Para el autor, la construcción de significados socialmente compartidos sobre la paz y el conflicto se producen en la interacción continuada en el medio social y cultural, por lo que dichos significados compartidos están vinculados al conocimiento acumulado por el colectivo social, y por tanto, forman parte de su propio acervo cultural. La intersubjetividad en la construcción de la Paz significa construir nuevos relatos desde interacción de los significados existentes. En una situación de conflicto, atender a los múltiples significados es necesario para visualizar el conocimiento acumulado sobre le conflicto y la paz, pudiéndose identificar los diferentes elementos imprescindibles para la paz a nivel social. Además, compartir los significados sobre la paz en sociedades divididas, mediante el establecimiento de espacios de diálogo intersubjetivo, facilita ampliar y reformular los significados para avanzar en el desarrollo de visiones compartidas sobre la convivencia y el futuro en común.

2. El caso de estudio: el Conflicto del País Vasco

El conflicto del País Vasco puede considerarse un conflicto etnonacional de gran complejidad que presenta distintas dimensiones (Gurr, 2000; Smith, 1993; Horowitz, 1985). El conflicto vasco presenta una dimensión histórica, ya que se han sucedido diferentes etapas donde la disputa por la soberanía sobre los territorios vascos ha sido un elemento esencial (Apalategi, 1992, 2006). Asimismo, presenta una dimensión político-ideológica, debido a la confrontación política entre las diferentes corrientes ideológicas y políticas que han sustentado los nacionalismos vasco y español. Otra dimensión fundamental del conflicto vasco es su vertiente étnico-cultural, siendo el desarrollo de identidades colectivas enfrentadas un elemento central. Por otro lado, el uso de la violencia con el objetivo de sustentar el poder sobre los territorios vascos ha sido un elemento que se ha estado presente en la historia del País Vasco tanto en el s. XIX como en el s. XX.

La manifestación contemporánea del conflicto vasco está vinculada a la actividad armada de ETA,[1] componente militar del Movimiento de Liberación Nacional Vasco (MLNV). ETA nace en 1959 como continuación de la organización estudiantil de carácter nacionalista EKIN (Alvarez Enparantza, 1997), y desarrolla su ideario influenciada por la ideología de los movimientos de liberación nacional de los años 50-60 (Bilbao, 1996). Tras 50 años de existencia, con más de 850 muertes perpetradas, y habiendo condicionado la vida social y política vasca y española desde su creación, el 10 de enero de 2011 ETA envía un video y un comunicado al diario *Gara* en el que declara un alto el fuego permanente y de carácter general, que puede ser verificado por la comunidad internacional (ETA, 2011a). Posteriormente, tras la Conferencia Internacional de Paz de San Sebastián celebrada el 17 de octubre de 2011, conocida como la Conferencia de Aiete, el 20 de octubre de 2011 ETA declara el cese definitivo a su actividad armada (ETA, 2011b).

Un estudio previo sobre los significados acerca del conflicto vasco, desarrollado a partir del modelo psicosocial dinámico/sistémico del conflicto propuesto por Coleman y colaboradores (Coleman, 2006; Coleman, Vallacher, Nowak y Bui-Wrzosinska, 2007; Vallacher, Coleman, Nowak y Bui-Wrzosinska, 2010), nos indica que los elementos principales del conflicto vasco son cinco (Mínguez-Alcaide, 2013; Mínguez-Alcaide, Alzate y Sánchez, 2013).

- *Las diferentes manifestaciones de violencia ejercidas por ETA y grupos afines,*[2] *y por el Estado Español, con sus procesos de sufrimiento y victimización asociados.* A nivel estadístico, diferentes informes señalan que ETA y grupos derivados han causado alrededor de 850 muertes y 1800 heridos, 100 personas han muerto y 650 han sido heridas por las fuerzas de seguridad del estado español, además de 80 muertes y 320 personas heridas

1. Euskadi ta Askatasuna.

2. ETA V, ETA VI, ETA militar, ETA político-militar, Comandos Autónomos Anticapitalistas.

por parte de grupos parapoliciales (GAL)[3] y por el terrorismo tardo franquista,[4] y alrededor de 6000 pueden haber sido víctimas de torturas y malos tratos (Argituz, 2011; Martín Beristain y Páez, 2000).

- *La vulneración de las Necesidades Humanas Básicas*. El estudio indica la existencia de una estrecha vinculación entre la vulneración de las diferentes NHB, donde la vulneración de las necesidades de seguridad e identidad colectiva ocupan un lugar central.
- *La interdependencia negativa entre las identidades colectivas vasca y española*, es decir, la percepción según la cual la supervivencia de la propia identidad colectiva solamente es posible a costa de la desaparición de la otra (Kelman, 1997, 1999; Rothman, 1997).
- *Cuestiones ideológicas y políticas*. El conflicto vasco presenta una contradicción nacional acerca de cuál debe ser el estatus político, jurídico y administrativo de los territorios vascos. En este contexto, se plantea una lucha por el poder entre los poderes del estado español, los partidos políticos centralistas y nacionalistas, y el MLNV, siendo el independentismo vasco de izquierda y el centralismo español conservador los polos políticos del conflicto.
- *Violencia cultural y legitimación de la violencia*. La legitimación de la violencia del estado español se vincula a la ideología del estado nacional, según la cual el monopolio de la violencia del estado hace que éste pueda usar todos sus recursos para acabar con ETA y garantizar la unidad de España. Por su parte, la violencia de ETA ha sido justificada por su función defensiva, es decir, por ser una respuesta ante la historia de dominación del estado español sobre las provincias vascas, lo que supone un conflicto político y armando provocado por el estado español anterior a la existencia de ETA. Vinculado a ello, también se justifica a través de la necesidad de luchar por la supervivencia de la identidad vasca y la supervivencia del euskara.[5]

3. Método

3.1. Diseño

Para aproximarnos a cuáles deben ser las cuestiones centrales a tratar para avanzar en la construcción de paz en el País Vasco, se estableció un diseño de investigación inductivo-exploratorio de carácter cualitativo, basado en el Análisis Interpretativo Fenomenológico -IPA- (Smith et al., 1995; Smith, 2003, 2008). Desde un punto de vista de la psicología cultural (Bruner, 1991), y con el objeto de obtener múltiples significados sobre la paz en el País Vasco que nos permitieran obtener una visión global de la misma, se desarrolló

3. Grupos Antiterroristas de Liberación. Agrupaciones parapoliciales que practicaron el denominado terrorismo de estado contra ETA y su entorno, entre 1983 y 1987.

4. Grupos parapoliciales de extrema derecha, tales como el Batallón Vasco Español o la Alianza Apostólica Anticomunista (Triple A), que atentaron contra miembros de ETA y su entorno, y contra otros grupos de izquierda en el estado español, entre 1976 y 1981.

5. Lengua vasca.

una entrevista semiestructurada en profundidad centrada en varias áreas de interés: a) el fin de la violencia; b) la reparación de las víctimas; c) cuestiones políticas; d) participación ciudadana y e) reconciliación y convivencia.

3.2. Participantes

En la investigación participaron 60 personas -27 mujeres y 33 hombres- de diferentes sectores de la sociedad vasca designados como ámbitos sociales de interés. Estos ámbitos sociales fueron: a) organizaciones y movimientos sociales -sindicalismo, paz y DDHH, cooperación al desarrollo, víctimas de ETA, presos de ETA y construcción nacional, otros-; b) educación; c) periodismo; d) sanidad; e) cuerpo funcionarial. Los/as participantes fueron clasificados según su adscripción ideológica y nacionalista, obteniéndose un 3% de nacionalistas españoles de ideología conservadora (NEC), un 32% de nacionalistas españoles de ideología progresista (NEP), un 23% no nacionalista (NN), un 30% de nacionalistas vascos moderados[6] (NVM), y un 10% de nacionalistas vascos radicales[7] (NVR). El rango de edad de los participantes fue de entre 25 y 71 años, con una media de edad de 42.

3.3. Procedimiento

Las 60 entrevistas fueron conducidas por el mismo entrevistador y se implementaron cara a cara, bien en la facultad de psicología de la Universidad del País Vasco, o en los puestos de trabajo o centros de las organizaciones de los/as participantes. El intervalo de duración de las entrevistas fue de entre 27 y 112 minutos, con una duración media de 47 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas en su totalidad. Las entrevistas se desarrollaron siguiendo los patrones del IPA (Smith, et al., 1995; Smith, 2003, 2008). Así, se puso el foco en los temas de interés de los investigadores, pero con la suficiente flexibilidad para dar entrada a cuestiones emergentes planteadas por los/as participantes, facilitando la aportación de significados sobre el conflicto y la paz en el País Vasco. Por otro lado, las entrevistas se implementaron a partir de preguntas generales, dando paso a preguntas más concretas en función de las narrativas, acompañando a cada participante en la construcción de su discurso mediante las técnicas de reflejo, reformulación y reinterpretación del discurso (Community Boards y Alzate, 2000), tanto en relación a los ámbitos de interés como sobre las cuestiones emergentes planteadas por ellos/as mismos.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y fueron analizadas siguiendo el Análisis Interpretativo Fenomenológico -IPA sus siglas en inglés- (Smith, et al., 1995; Smith, 2003, 2008), con la finalidad de dar sentido al conjunto de significados obtenidos sobre la paz en el País Vasco.

---

6. Nacionalistas vascos no vinculados al MLNV

7. Nacionalistas vascos vinculados al MLNV.

4. Resultados

Los resultados de los discursos se organizaron en 7 categorías de análisis:

- El fin de ETA.
- Cambios en la política antiterrorista y penitenciaria del estado español.
- Reparar de manera integral a las víctimas de vulneraciones de derechos humanos cometidas por ETA y grupos afines, por el terrorismo tardo-franquista y por el estado español.
- Diálogo, negociación y acuerdos.
- El papel de la sociedad civil para la paz.
- El trabajo por la memoria.
- Cambios psicosociales.

4.1. El fin de ETA

Una cuestión preponderante y unánime en los discursos de los/as participantes sobre la paz en el País Vasco fue la necesidad de que ETA finalice su actividad armada. Aun así, encontramos divergencias sobre la relevancia del final de ETA para la paz en el País Vasco, ya que se expresaron posiciones donde este hecho sería condición necesaria y suficiente para la paz, mientas que otros participantes afirmaron que el final de ETA es una condición necesaria pero no suficiente, es decir, considerándose que la paz en el País Vasco es un fenómeno que implica más cuestiones que el final de ETA. Que ETA finalice sus acciones armadas se ha mostrado en los resultados como una cuestión imprescindible para romper la espiral de violencia acción-reacción que se erige como uno de los núcleos del conflicto.

Los resultados señalan diferentes cuestiones vinculadas al final de ETA. En primer lugar, se expresa la importancia de cesar en el apoyo a la actividad armada de ETA por parte del sector social que lo ha apoyado, en especial la izquierda abertzale. La falta de apoyo social a una organización armada está considerada como uno de los elementos que permiten el estancamiento de los conflictos y favorecen su desescalada (Rubin, Pruitt y Kim, 1994).

Respecto al rol de las fuerzas de seguridad del estado con relación al final de ETA, en los resultados se aprecian tres visiones generales: una primera donde las acciones policiales deben ser el motor que propicie el fin de ETA, una segunda donde la acción policial es necesaria pero no puede ser la única vía para lograrlo, y una tercera donde se percibe que la acción policial es un elemento que favorece la perpetuación de la dinámica acción-reacción del conflicto.

Un aspecto relevante que nos indican los resultados, son las diferentes visiones sobre el rol que puede jugar el diálogo y la negociación en el fin de ETA. Por un lado, nos encontramos con percepciones negativas y positivas sobre una posible negociación entre el gobierno del estado y ETA, aunque de manera general se afirma que ésta debe centrarse únicamente en la forma del desarme, el tratamiento de los presos/as, y sobre las formas

de reincorporación a la sociedad de miembros activos de la organización armada, y de personas huidas por haber tenido vínculos con ETA en el pasado. Por otro lado, los resultados también señalan que todos los aspectos relacionados con el final de ETA como organización armada deben venir de manera unilateral, es decir, como iniciativa propia.

Otro elemento importante aportado por los/as participantes es la necesidad de que el final de ETA sea un final ordenado, es decir, que llegue un momento concreto en el que termine definitivamente la actividad armada de ETA, pero a su vez también se ha manifestado que el final de ETA no va ser una cuestión corta en el tiempo, sino un fenómeno de carácter progresivo que se va a producir en diferentes etapas.

4.2. Cambios en la política antiterrorista y penitenciaria del estado español.

Los resultados indican que, dentro de la construcción de paz en el País Vasco, es necesario que se promuevan cambios en la política antiterrorista mantenida por el estado español. En primer lugar, encontramos percepciones que señalan la necesidad de transformar mecanismos generados por los aparatos legislativo y judicial del estado, a través de los cuales se han producido detenciones y encarcelamientos motivados por actividades sociales y políticas. Entre ellas, se afirma la necesidad de derogar la aplicación de la Ley 6/2002, de 27 de junio, de Partido Políticos, o facilitar por otros cauces la participación política institucional de la izquierda abertzale. Aunque desde algunos planteamientos se indica que la ilegalización de partidos políticos y organizaciones sociales de la izquierda abertzale es una cuestión justa debido a su cercanía o vinculación con ETA, además es una política efectiva para lograr el final de ETA, de manera general se plantea la necesidad de que todos los planteamientos políticos participen en la vida institucional del País Vasco.

Por otro lado, en relación a los mecanismos de detención y encarcelamiento, los resultados apuntan hacia la necesidad de poner en marcha los protocolos internacionales de prevención de la tortura,[8] de tal manera que se garanticen los derechos de los detenidos. De igual manera se señala la necesidad de transformar los protocolos de incomunicación que permite la legislación antiterrorista.

En relación a la política penitenciaria y el tratamiento de los presos, los resultados nos indican la existencia de un continuo de posiciones sobre el cumplimiento de condenas por parte de los/as presos, aun siendo una opinión mayoritaria la necesidad de generar mecanismos para facilitar el objetivo último de la reinserción –Constitución Española, Artículo 25.2 (C.E., 1991). En los polos del continuo encontramos, por un lado, la opinión de que los/as presos deben cumplir íntegramente sus condenas, y el planteamiento de una amnistía general para los/as presos. Dentro del continuo de posiciones se señalan diferentes cuestiones como: aplicar diferentes medidas en función de la gravedad de los delitos cometidos, acercar a los/as presos a cárceles próximas a sus domicilios, transformando la política de dispersión, y aplicar la legalidad vigente en materia penitenciaria,

8. Ver el Protocolo de Estambul de la Oficina del Alto Comisionado por los Derechos Humanos de la ONU.

permitiendo la reducción de penas por buena conducta, la excarcelación de presos enfermos o con las terceras partes de sus condenas cumplidas.

También en relación a los presos/as, los resultados apuntan sobre la necesidad de no aplicar la Doctrina Parot,[9] ya que ésta permite la acumulación de penas y la permanencia ilimitada de presos en centros penitenciarios.

4.3. Reparar de manera integral a las víctimas de vulneraciones de derechos humanos cometidas por ETA y grupos afines, por el terrorismo tardo-franquista y por el Estado Español

Los discursos de los/as participantes nos indican que la reparación integral de las víctimas es un elemento central para la construcción de paz en el País Vasco, y que esta debe integrar acciones reparadoras de las instituciones con acciones que lleve a cabo la sociedad civil. Antes de enumerar cuestiones relevantes aportadas en relación a la reparación de las víctimas, encontramos diferentes visones acerca de quiénes son las víctimas reales del conflicto, donde unas sólo otorgan dicha categoría a las víctimas de ETA, y otras que señalan además como víctimas a personas que han sufrido la violencia de organizaciones parapoliciales de extrema derecha (Batallón Vasco Español, Triple A y GAL). Otras que también señalan como víctimas del conflicto a personas que han sufrido la violencia del estado a través de torturas, encarcelaciones preventivas y duraderas con posteriores puestas en libertad sin cargos, y a personas muertas o heridas en manifestaciones, incluyendo a miembros de ETA muertos a causa de la acción del Estado. Por último, también nos encontramos con posiciones que afirman como víctimas del conflicto a las víctimas del franquismo en Euskadi. De este modo, nos encontramos ante una problemática vinculada a la inclusividad de las diferentes víctimas de violaciones de derechos humanos, previa al establecimiento de medidas a desarrollar para reparar dichas vulneraciones, aunque es notoria la posición favorable a la integralidad de las medidas de reparación, sin que suponga comparar y equiparar los diferentes procesos de victimización.

A nivel general, los resultados señalan la necesidad de poner en marcha mecanismos de reparación integral de las víctimas basados en los principios de verdad, justicia y reparación, además de generar condiciones para la no repetición de los hechos, dignificar la memoria de las víctimas y resarcir a familiares y supervivientes. En este sentido, aparece como un aspecto a destacar la necesidad de clarificar todas las violaciones cometidas contra los derechos humanos, haciendo que los diferentes victimarios colaboren con la justicia para aclarar los crímenes no esclarecidos, y tomando en consideración las versiones de las víctimas acerca de las vulneraciones sufridas.

Un elemento señalado en los resultados como importante para la reparación de las víctimas, es la necesidad de reconocer el sufrimiento y el daño causado por parte de los perpetradores de violaciones de Derechos Humanos, en este caso, ETA, el Estado y los

9. Jurisprudencia establecida por el Tribunal Supremo de España el 28 de febrero de 2006, conocida con la Doctrina Parot, que permite la acumulación de penas y la permanencia ilimitada de presos en centros carcelarios.

miembros de organizaciones armadas de extrema derecha. Vinculado a esta cuestión, el perdón ha aparecido en los discursos de los/as participantes desde diferentes ópticas, desde aquellas que consideran la petición de perdón por parte de los victimarios como una cuestión indispensable para la reparación de las víctimas y la construcción de paz, así como para gozar de medidas penitenciarias –en el caso de los presos/as por delitos de terrorismo-. Otras no la consideran una cuestión indispensable pero sí positiva para la reparación de las víctimas y la reconciliación, y otras que consideran que no es una cuestión fundamental, y que en todo caso debe producirse desde la iniciativa personal, y por lo tanto, no debe ser burocratizado, ya que ello puede conllevar peticiones de perdón no genuinas –no siendo síntoma de ningún cambio en los perpetradores-, o que existan peticiones de perdón sin concesiones de perdón, y por lo tanto no reparador.

4.4. Diálogo, negociación y acuerdos

El diálogo y la negociación, como herramientas para afrontar las diferentes cuestiones que entraña la construcción de paz en el País Vasco, han estado presentes en los discursos de todos los/as participantes. Los resultados revelan la necesidad de diálogo en los diferentes ámbitos de la realidad vasca, desde el ámbito político hasta el puramente social, ya que se considera que la resolución y transformación del conflicto, y las posibilidades de generar un escenario de paz, convivencia y reconciliación, pasan por el diálogo a todos los niveles.

En cuanto a la necesidad de establecer una vía de diálogo y negociación para favorecer el final de ETA, los resultados nos muestran discursos diversos, desde aquellos que consideran imprescindible el diálogo y la negociación entre el gobierno del estado y ETA, para facilitar el desarme de la organización y el ajuste de la política penitenciaria, hasta los que consideran que no debe crearse ningún escenario de negociación entre ambos. De manera amplia, los discursos señalan que entre el gobierno del estado y ETA debería darse un espacio de negociación, solamente vinculado al desarme, a la situación de los militantes de ETA y a los presos/as, aunque también se ha encontrado que la cuestión penitenciaria debería ser negociada entre las formaciones políticas, incluyendo a la izquierda abertzale, o bien con los colectivos de presos/as y no con los miembros de ETA en activo.

A nivel político, se indica la necesidad de crear espacios de diálogo y negociación basados en la horizontalidad y la inclusividad, donde todas las sensibilidades políticas puedan dialogar sobre cómo construir un futuro de convivencia. También se señala que el diálogo y la negociación deben perseguir la búsqueda del bien común para la sociedad, y la creación de un marco que facilite la supervivencia de los signos centrales de la identidad vasca y la convivencia de las identidades vasca y española, y no la persecución de réditos partidistas, ya que se señala que los partidos políticos persiguen la obtención de réditos a través de sus discursos sobre la paz, donde se otorgan roles positivos a ellos mismos y negativos al resto de formaciones. Para ello, los resultados señalan la necesidad de un compromiso político genuino con la paz, la convivencia y el futuro, y se señala la necesidad de un cambio en las actitudes políticas basadas en la construcción de confianza en el otro,

el respeto a los diferentes proyectos políticos, la empatía con el diferente, la comprensión de los diferentes puntos de vista, la disposición al entendimiento, la generosidad con el otro, la humildad y la honradez para tomar conciencia de no poseer la verdad absoluta, y tener altura de miras para construir un escenario de convivencia política para el futuro.

Un aspecto importante encontrado en los discursos se refiere a la necesidad de llegar a acuerdos para superar la dimensión política del conflicto, es decir, lo relativo al estatus jurídico-político de los territorios vascos. Por un lado, encontramos discursos que aducen a la necesidad de que el estado reconozca la existencia de un conflicto político sobre la soberanía de los territorios vascos, para poder crear un escenario de negociación y acuerdo entre partidos políticos. En cuanto al contenido de los acuerdos se refiere, los discursos van más allá del estatus político y jurídico, y hablan de la necesidad de que los acuerdos estén basados en los derechos humanos, tanto aquellos de tipo identitario, como los de tipo económico y social. En lo relativo a la soberanía propiamente dicha, encontramos la necesidad de ceder desde las diferentes familias políticas, partiendo desde la no imposición de los máximos de cada una de las partes, la independencia por parte de las fuerzas soberanistas e independentistas vascas (PNV y EH Bildu), y la unidad indivisible de España por parte del estado español y las fuerzas constitucionalistas en Euskadi (PP, PSE, UPyD). En relación a esta cuestión, encontramos discursos que hablan de la necesidad de lograr acuerdos transversales, y otros que afirman la necesidad de que ninguna de las partes implicadas tenga capacidad de veto para que todos los proyectos políticos puedan ser llevados a la práctica, incluido el proyecto político independentista.

Entre las opciones de posible acuerdo entre diferentes, se habla de la concatenación de soluciones complementarias para los diferentes territorios que se establecieran a partir de acuerdos dentro de los mismos (Comunidad Autónoma del País Vasco, Navarra y País Vasco Francés), del establecimiento de un estado federal en España, se habla de la aplicación de la Disposición Adicional Primera de la Constitución Española de 1978 -según la cual las Comunidades Autónomas del País Vasco y Navarra podrían unirse en una sola administración-, o de la creación de una figura territorial alternativa y nueva en el marco de la Unión Europea. Un aspecto aportado por varios participantes se refiere a la necesidad de ser creativos a la hora de llegar a acuerdos que permitan satisfacer las necesidades identitarias de todos los ciudadanos/as que viven en los territorios vascófonos de España y Francia. Por último, en los discursos también se ha evidenciado la posibilidad de que terceras partes internacionales, con credibilidad y legitimidad para los diferentes partidos políticos, puedan realizar labores de mediación para facilitar el logro de acuerdos políticos.

Un aspecto relevante aparecido en los resultados se refiere al derecho de autodeterminación. Nos encontramos con posiciones favorables y desfavorables al ejercicio de dicho derecho, discursos que afirman la necesidad de que se articule desde los parlamentos de cada uno de los territorios,[10] y afirmaciones sobre la necesidad de tener en cuenta cómo aparece recogido en el derecho internacional.[11] De igual modo, los resultados indican que

10. Comunidad Autónoma del País Vasco, Navarra en el estado español, e Iparralde en el estado francés.

11. Derecho Internacional Público.

el ejercicio del derecho de autodeterminación no es sinónimo a elegir entre la dicotomía mantenimiento de *statu quo* vs. *independencia,* sino que puede llevarse a cabo planteándose diversas opciones para que la ciudadanía pueda elegir. Por último, los discursos señalan que en el caso de llevarse a cabo un proceso de estas características, sería imprescindible el respeto a la decisión mayoritaria por parte de todos los organismos institucionales y sectores sociales y políticos.

En cuanto al diálogo a nivel social se refiere, nos encontramos ante una opinión mayoritaria que considera que la participación ciudadana es una condición indispensable para la construcción de paz en el País Vasco. Se enfatiza la necesidad de generar espacios de diálogo entre personas con diferentes vivencias y visiones sobre el conflicto y la paz, espacios de diálogo social donde poder conversar acerca de los distintos aspectos que entraña la construcción de paz, y que los resultados de dichos diálogos sean trasladados a las instituciones y tenidos en cuenta en los posibles diálogos y negociaciones oficiales. Asimismo, los resultados nos muestran la posibilidad de crear espacios de diálogo en el que participen miembros de partidos políticos con personas de la sociedad civil, con tal de que la ciudadanía formara parte activa de la toma de decisiones de tipo político y social vinculadas a la paz, la convivencia y la reconciliación.

4.5. El papel de la sociedad civil para la reconciliación

Los resultados nos revelan la importancia de la sociedad civil a la hora de llevar a cabo un proceso de reconstrucción de la convivencia, entendiéndose que la construcción de paz implica la reconstrucción de un tejido social que se ha visto resquebrajado por el conflicto. Entre las afirmaciones encontradas, vemos una percepción amplia sobre la capacidad de las personas y colectivos de la sociedad civil para dialogar, comprenderse mutuamente, ponerse en el punto de vista del otro, y llegar a acuerdos que no se producen entre partidos políticos y en las instituciones.

Los discursos apuntan hacia la necesidad de generar espacios de diálogo en pueblos, barrios y ciudades con la finalidad de reconstruir la confianza social, tender puentes entre diferentes, posibilitar el entendimiento y la comprensión de las visiones del *otro*, sanar heridas que ha provocado el conflicto, desterrar el odio que ha estado presente en muchos pueblos y barrios, compartir el dolor y el sufrimiento entre personas victimizadas, y avanzar en la construcción de un marco de convivencia social. Un aspecto aparecido en los resultados indica la necesidad de que estos espacios de encuentro vayan más allá de la población vasca, proponiéndose la posibilidad de generar encuentros entre personas de diferentes territorios del estado, ya que se considera que es necesario un acercamiento social entre las sociedades vasca y española para favorecer una mayor comprensión mutua.

Los resultados también nos indican la necesidad de implicar a diferentes sectores sociales en la cuestión de la paz, entre los que destacan los medios de comunicación y el sector educativo. En relación al primero, se apunta a la necesidad de transformar el lenguaje beligerante que ha promovido el conflicto por otro de respeto y concordia a pesar de las divergencias en las opiniones políticas, hacer visibles las experiencias de paz que se están

llevando a cabo, y contribuir a generar una visión del País Vasco más acorde a la realidad y no tan centrada en los aspectos violentos y políticos del conflicto. Por lo que se refiere al sector educativo, desde los discursos se enfatiza la necesidad de crear mecanismos de educación para la paz en las diferentes etapas educativas, y de la implicación del mundo académico vasco en la construcción de paz.

4.6. El trabajo por la memoria

A pesar de las diferentes percepciones encontradas sobre el ritmo de la reconciliación en el País Vasco -fundamentalmente por diferentes visiones acerca de la magnitud de la fractura social-, los resultados muestran como el trabajo por la memoria es un aspecto central de una reconciliación centrada en el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento del sufrimiento provocado.

Los discursos de los/as participantes indican la presencia de diferentes posiciones sobre la construcción de la memoria, debido principalmente a los criterios de inclusión en la categoría de víctima, y a diferentes interpretaciones sobre los hechos del pasado, como por ejemplo la acción militar de ETA durante el franquismo o el propio franquismo.

A pesar de las diferencias entre puntos de vista, los resultados señalan la necesidad de que la memoria se construya como la verdad necesaria en un proceso de estas características, favoreciendo la reparación integral de las víctimas y facilitando garantizar una no repetición de los hechos. Así, se indica la necesidad del esclarecimiento y reconocimiento de todas las violaciones a los derechos humanos perpetradas, del daño y el sufrimiento provocados. Por otro lado, se apunta la importancia de que el trabajo por la memoria se realice desde una visión amplia de la historia, y que tenga como objetivo el cerrar las heridas del pasado, transmitir a las nuevas generaciones las violaciones a los derechos humanos cometidas, y garantizar que esa historia no vuelva a repetirse. Entre otras cuestiones, se afirma la necesidad de tener en cuenta la voz de todas las víctimas a la hora de construir un relato sobre los hechos sucedidos.

En cuanto a la interpretación subjetiva de los hechos, los discursos señalan la dificultad de construir un relato compartido sobre la historia, debido a que las interpretaciones están mediadas por cuestiones ideológicas, por los contextos sociales donde se desarrollan las memorias colectivas, y por la función defensiva que éstas tienen. A pesar de ello, también se indica la posibilidad de crear espacios sociales de diálogo centrados en el tema de la memoria, donde personas con diferentes interpretaciones del pasado puedan compartir sus visiones y acercar posiciones.

4.7. Cambios en aspectos psicosociales

Los conflictos de naturaleza profunda están mediados por infraestructuras psicosociales que se desarrollan durante los mismos y que, a su vez, propician su perpetuación (Bar-Tal, 2007). En este sentido, los discursos de los/as participantes han mostrado elementos de tipo psicosocial que deben promocionarse para facilitar la construcción de la

paz en el País Vasco. Algunas narrativas indican que el cambio en los aspectos cognitivos, emocionales, actitudinales y morales debe darse en una dialéctica entre el cambio individual y el cambio social, es decir, en interacción con los otros, y que tenga que ver con la transformación de las prácticas sociales.

A nivel cognitivo, un aspecto destacado en los resultados es la necesidad de transformar las lógicas y discursos vinculados a las distintas formas de legitimar la violencia, tanto los discursos que han legitimado y justificado la violencia de ETA, así como aquellos que han legitimado socialmente las prácticas violentas ejercidas por agentes y organismos del estado. Por otro lado, nos indican la importancia de transformar las visiones estereotípicas y prejuiciosas con las que se perciben los distintos grupos sociales y políticos por visiones más amplias del *otro*, que faciliten transformar las visiones demonizantes y deshumanizantes del enemigo, ya que éstas contribuyen a justificar y legitimar la violencia contra él. También se señala la necesidad de generar visiones más complejas del conflicto, que incluyan elementos de la visión que el *otro* tiene sobre el mismo.

En términos morales, encontramos la necesidad de llevar a cabo una reinclusión moral del enemigo al que se le ha negado la aplicación de las normas morales aplicables a cualquier ser humano, ya que nos encontramos ante procesos de exclusión moral de las personas y colectivos ajenos al propio grupo, y por lo tanto, ante su deshumanización. Por otro lado, se señala como importante la necesidad de construir conjuntamente y asumir en su totalidad una serie de valores pre-políticos de aplicación universal para toda la ciudadanía que sirvan de cimientos para construir el futuro de la convivencia a nivel social y político.

En cuanto a cuestiones emocionales, los resultados señalan la necesidad de empatizar con las personas que han sufrido, además de aplacar y gestionar las emociones de venganza, odio y rencor, y realzar las emociones positivas vinculadas a la esperanza y el optimismo.

5. Discusión

Los modelos del conflicto basados en la complejidad afirman que para abordar un conflicto, en primer lugar, es necesario ver el sistema, es decir, identificar las cuestiones centrales del conflicto y sus relaciones, todo ello desde una visión en red para ver todos los elementos por separado, y la vez la globalidad (Unger y Wills, 2006; Vallacher et al., 2010). Además, se señala la necesidad de hacer uso de diferentes niveles de análisis y diferentes marcos de interpretación, teniendo en cuenta los factores psicosociales, los de carácter económico y cultural, y los estructurales y políticos. El propio Lederach (1998) afirma que el requisito indispensable para favorecer la transformación de un conflicto es su comprensión. Los datos del estudio previo relativos a la estructura del conflicto vasco, donde las formas de violencia y victimización, y sus lógicas de justificación y legitimación, la vulneración de NHB, la interdependencia negativa de las identidades colectivas vasca y española, y elementos de naturaleza ideológica y política, junto con una estructura psicosocial notablemente polarizada, nos permiten ver el conflicto vasco como un sistema

complejo, ya que todos estos elementos se encuentran directamente relacionados entre sí. (Mínguez-Alcaide, 2013; Mínguez-Alcaide et al., 2013)

Desde la teoría de la Paz Imperfecta propuesta por Muñoz (2001) se concibe la paz como un fenómeno siempre inacabado, procesual, dinámico y múltiple, y se asocia el manejo de conflictos a la gestión de la complejidad, partiendo de una concepción del conflicto como sistema complejo (Muñoz y Molina, 2009). Coleman (2006) afirma que el manejo del conflicto significa manejar el caos, y por lo tanto, tratar de buscar un nuevo equilibrio dinámico para lograr y mantener relaciones pacíficas. En el caso que nos ocupa, inferimos que la transformación del conflicto en el País Vasco implica la construcción de nuevas formas de convivencia social y política, en un proceso dinámico que va a pasar por diferentes fases con diferentes velocidades. Este proceso requiere de poner en marcha mecanismos para buscar soluciones a sus dimensiones social y política, a todo lo relativo al final de ETA como organización armada incluidos los presos/as, y a las formas de violencia ejercidas desde el estado. De igual modo, es necesario generar herramientas para la reparación integral de las víctimas que han sufrido vulneraciones a los derechos humanos, siguiendo los principios de verdad, justicia y reparación. También se necesita transformar las dinámicas psicológicas que han sustentado el conflicto. En definitiva, se trata de buscar un nuevo equilibrio en las relaciones sociales y políticas dentro de las provincias vascas y de estas con el resto del estado español –y francés- que implique cambios a todos los niveles, y dirimir las diferencias políticas legítimas de manera pacífica y constructiva.

El manejo de la complejidad es la base de la propuesta sistémica de la transformación de conflictos desarrollada por el grupo de investigación *Dynamics of Conflict* (Coleman, 2006, 2012; Coleman *et al.,* 2007; Vallacher et al., 2010), y por la *Berghof Foundation for Peace Support* (Körppen, Schmelzle y Wills, 2008; Unger y Wills, 2006; Wills, Hopp, Ropers, Vimalarajah y Zunzer, 2006). En ambas propuestas, el punto de partida recae en la necesidad de romper las dinámicas relacionales que mantienen un conflicto en equilibrio, para posteriormente generar un nuevo equilibrio. Romper dichas dinámicas relacionales implica que elementos centrales que definen un conflicto deben transformarse para posibilitar el cambio en otros. Uno de los elementos que definen los conflictos profundos es la espiral de violencia que se genera entre las partes (Coleman, 2004), es decir, el proceso en el que el ejercicio de la violencia de una parte se retroalimenta con la otra. El final definitivo de ETA como organización armada, precedida de cuestiones como la falta de apoyo por parte de las bases de la izquierda abertzale, o de una importante presión policial, es uno de los fenómenos que debe contribuir a generar cambios en otros elementos del conflicto, tanto como la política antiterrorista y penitenciaria del estado, o la creación de espacios de diálogo institucional o extra-institucional entre las diferentes fuerzas políticas vascas para avanzar en las cuestiones relativas a la paz.

Además, nos encontramos que el ejercicio de las diferentes formas de violencia, ya sea directa o estructural (Galtung, 1969), tiene un gran impacto en las sociedades que las sufren. Generan una polarización social más o menos pronunciada implicando la polarización de las opiniones y creencias sobre el conflicto, influyendo en el desarrollo de percepciones demonizantes de los enemigos y rivales políticos, favoreciendo la cons-

trucción de discursos defensivos donde se realza la bondad, inocencia y rol de víctima del propio grupo, que salvaguarda la propia identidad, y produciendo una deshumanización y exclusión moral de los otros. El final de la espiral de violencia, así como la normalización progresiva de la vida política e institucional en el País Vasco, es un fenómeno que debe favorecer la transformación de esos aspectos de la dinámica psicológica que ha sustentado el conflicto, es decir, debe facilitar que a nivel social se vayan generando nuevas imágenes sobre los rivales políticos menos demonizantes y deshumanizantes, y sobre todo, que se desarrollen nuevas formas de valorar moral y éticamente las vulneraciones a los derechos humanos sufridas por las personas de colectivos sociales y políticos ajenos o rivales a los propios.

Los diferentes grupos implicados en conflictos de naturaleza profunda y etnonacional tienden a desarrollar diferentes visiones sobre cómo construir la paz, tanto en lo relativo a lo que significa la paz como a los contenidos, procesos y mecanismos concretos que debe incluir esa construcción de paz. El estudio desarrollado nos señala la existencia de diferentes percepciones sobre la paz en el País Vasco, y como estas visiones están mediadas por la ideología política y la identidad colectiva, y por el impacto que ha tenido el conflicto en la vida de las personas (Conejero, 2010). A grandes rasgos, de los resultados obtenidos podemos inferir que existen visiones negativas de la paz en el País Vasco (Galtung, 1969), es decir, visiones según las cuales la paz es vista como la consecuencia directa del final de la violencia directa ejercida por ETA. De manera general, estas visiones sobre la paz han aparecido vinculadas a posiciones políticas conservadoras y a una identificación nacional vasco-española. Por otro lado, vemos la existencia de otras visiones más imperfectas de la paz (Muñoz, 2001), que contemplan la necesidad de establecer una marco de convivencia pacífica entre las distintas identidades nacionales y políticas que viven en los territorios vascos, además de la superación de la violencia ejercida por ETA, y la ejercida por el estado español.

Seguir una óptica compleja del conflicto y la paz en el País Vasco nos brinda la posibilidad de tener en cuenta diferentes dimensiones y elementos concretos de esas dimensiones, y posibles vínculos entre éstas. En el presente estudio, el elevado número de significados aportados por los/as participantes nos muestran que la construcción de paz en el País Vasco presenta una serie de dimensiones concretas que deben ser abordadas, como son el final del componente violento del conflicto, la reparación de las víctimas, la dimensión política, la dimensión social y la dimensión psicosocial.

En relación a la dimensión violenta del conflicto, inferimos que el elemento central para construir la paz pasa por el final de ETA como organización armada y por poner fin a prácticas y políticas de estado de carácter violento, es decir, desde el asesinato, el secuestro, la extorsión, el amedrentamiento, o el acoso producidos por ETA, a la tortura, la judicialización por motivos políticos, o la utilización de una política penitenciaria de excepción por parte de los organismos del estado español, incluyendo la dispersión de los presos/as y la doctrina Parot, anulada por la Gran Sala del Tribunal Europeo de Derechos Humanos el 21 de octubre de 2013. La violencia del conflicto vasco ha condicionado la vida social y política, pero ante todo ha provocado un elevado índice de sufrimiento en

las personas que han sido victimizadas, por lo que la reparación a las víctimas se estima como un elemento central de la construcción de paz.

Es importante tener en cuenta la existencia de diferentes visiones acerca de quiénes son las verdaderas víctimas del conflicto en el País Vasco. Nos encontramos con percepciones donde las víctimas del conflicto son únicamente las víctimas de ETA, bien porque se comparte ideario político con ellas o algunas de ellas, o bien por estar totalmente en contra de ETA y la izquierda abertzale. Por el contrario, no hemos encontrado discursos que señalan que las verdaderas víctimas del conflicto son las provocadas por el estado, pero sí visiones incluyentes donde las víctimas se conceptualizan en función de si han padecido vulneraciones a los derechos humanos, y por lo tanto, se incluyen en la categoría de víctima a personas victimizadas por ETA y grupos afines, así como por los grupos del denominado terrorismo tardo-franquista y por el GAL, por las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado, incluso por el régimen franquista. En este sentido, la no inclusión de todas las víctimas en los procesos de reparación integral que se establezcan al efecto pueden ser un obstáculo para la reconciliación en la sociedad vasca.

Una visión amplia de la victimización, y una perspectiva histórica amplia del conflicto, nos permite incluir diferentes vulneraciones de los derechos humanos que han sucedido en el marco del conflicto vasco, y poder así establecer mecanismos de reparación integral de todas las víctimas basados en los principios de verdad, justicia y reparación que establece la legislación internacional Resolución 2005-35 de la ONU (Oficina del Alto Comisionado por los Derechos Humanos, 2005; Martín Beristain, 2010). El problema sobre la no inclusión en la categoría de víctima a víctimas con las que no se comparte ideario político, e incluso la negación del sufrimiento que han padecido personas no alineadas con uno mismo, requiere de generar una conciencia global sobre las vulneraciones de los derechos humanos cometidas por los diferentes perpetradores de violencia, lo cual puede generarse desde una visión de los hechos donde los testimonios de las víctimas sean tomados con verosimilitud y credibilidad. Un elemento esencial para que las instituciones competentes de una sociedad apliquen los principios internacionales de reparación integral, es incluir moralmente desde la clases dirigentes al rival o enemigo político que ha sufrido vulneraciones a sus derechos, y permitir superar la exclusión moral (Opotow, 1990, 2001) con que muchas víctimas han sido tratadas a nivel social, político e institucional.

Además del esclarecimiento de los hechos y de las responsabilidades, los resultados nos muestran la necesidad de un reconocimiento social, político e institucional de las víctimas para su dignificación, creando mecanismos de reparación simbólica.

Otro elemento relevante vinculado a la reparación de las víctimas y la construcción de la paz, es el reconocimiento del daño causado por parte de los diferentes perpetradores. Unido a la necesidad de reconocer el daño causado en varios discursos ha emergido la cuestión del perdón. Los resultados nos han mostrado diferentes visiones sobre el mismo, desde las que señalan que debería ser imprescindible la petición de perdón por parte de los miembros de ETA encarcelados para poder gozar de medidas penitenciarias, a otras que consideran que el perdón es una cuestión personal que puede ayudar a reparar a algunas

víctimas pero no a otras, y por lo tanto no debe ser incluido en la estructura burocrática relativa al tratamiento de los presos.

En cuanto a la dimensión política del conflicto vasco, vemos cómo el manejo de la confrontación nacionalista por el estatus jurídico y político de los territorios vascófonos es un elemento central, ya que nos encontramos ante la necesidad de crear un marco que garantice la convivencia nacional/identitaria entre las identidades nacionales vasca, española y vasco-española, es decir, un país para todos. La cuestión estriba en que garantizar la convivencia identitaria puede establecerse a partir de diferentes escenarios o estatus de carácter jurídico, administrativo y político, es decir, desde el mantenimiento del *estatus quo* de las provincias vascas en España y Francia hasta la construcción de un estado independiente. En este sentido, los resultados explicitan la necesidad de generar acuerdos incluyentes de carácter transversal sobre el estatus político de las provincias vascas, pero también la necesidad de que todos los proyectos políticos puedan ser desarrollados a través de cauces democráticos, incluida la independencia. Encontrar una solución al conflicto político vasco, tal y como se ha mostrado en los discursos, requiere de altura de miras, generosidad entre proyectos políticos, y mucha creatividad, ya que «para encontrar salida a muchos conflictos se necesita más creatividad» (Galtung, 2010: 17). La incompatibilidad de las aspiraciones entre grupos políticos nacionalistas españoles y vascos, hace plantear la posibilidad de generar alterativas al mantenimiento del *estatus quo* y la independencia, como podrían ser la creación de una figura territorial alternativa en el marco de la Unión Europea, que garantizara en su ordenamiento jurídico el apoyo al desarrollo y la convivencia de las diferentes formas de cultura e identidad nacional.

Por lo que se refiere a la dimensión social de la construcción de paz, es decir, a la reconstrucción de un tejido social que ha sufrido una fractura considerable a causa de la violencia política, los discursos han enfatizado la necesidad de crear espacios sociales de diálogo como fórmula de transformación social. Este énfasis reafirma la idea de reconciliación propuesta por Lederach (1998) según la cual la reconciliación es el lugar donde se transforman las relaciones y prácticas sociales marcadas por la desconfianza, la separación y el bajo índice de comunicación social, y se construyen nuevas formas de convivencia pacífica y sana en el seno de la ciudadanía. Los espacios de diálogo a nivel social deben propiciar el encuentro intersubjetivo para compartir visiones, vivencias y sentimientos en relación a lo sucedido, y traspasar las barreras sociales y comunicativas construidas a lo largo de los años de conflicto, con el objetivo último de construir conjuntamente el futuro desde la diferencia. En este sentido, la no creación de espacios sociales para la reconciliación puede ser un obstáculo para la misma, ya que la ciudadanía debe ser la principal protagonista de la misma.

Además, desde un punto de vista identitario, la reconciliación también se nos ha mostrado como la necesidad de favorecer el desarrollo de ambas identidades, de respetar y potenciar sus elementos propios, y de superar la incompatibilidad percibida de éstas (Bar-Tal, 2000; Kelman, 2001). La dimensión identitaria vinculado a lo cultural y lingüístico es una cuestión central del conflicto vasco, en gran medida debido a la represión de la cultura y la lengua vasca durante la dictadura de Francisco Franco. Por este motivo

se resalta la necesidad de superar las visiones exclusivistas y excluyentes de las identidades colectivas, además de la necesidad de garantizar la supervivencia del euskara como lengua autóctona de los vascos.

El diálogo social entre diferentes es una de las herramientas que puede contribuir a la transformación de los aspectos psicosociales que han sustentado el conflicto, enfatizándose la necesidad de generar cambios psicológicos desde la interacción con los otros, sobre todo en condiciones idóneas de seguridad, intimidad y no representatividad (Brown y Hewstone, 2005; Pettigrew, 1998; Pettigrew and Tropp, 2006). Según los significados aportados, la construcción de la paz en el País Vasco requiere de transformaciones de tipo estructural como las anteriormente mencionadas, pero de igual manera implica cambiar muchos elementos de tipo psicosocial que se han desarrollado con el conflicto.

En relación a la dimensión cognitiva, se enfatiza la importancia de ampliar las percepciones que las personas y grupos sociales tienen del conflicto y la paz, visiones mediadas por la relativa polarización social del País Vasco y por la incomunicación social, y sobre todo por la construcción defensiva de dichas visiones que refuerzan siempre al propio grupo. Es importante que las personas y colectivos entiendan los elementos centrales de los discursos sobre el conflicto y la paz diferentes al propio, incluyan cuestiones nuevas, y traten de interpretar desde diferentes puntos de partida cómo debe construirse la paz. Estos cambios pasan por transformar las visiones estereotípicas, prejuiciosas y polarizadas con que los diferentes grupos sociales y políticos se han percibido. Este cambio en la visión del otro es un elemento relevante para favorecer el cambio actitudes confrontacionales por actitudes de compromiso y colaboración para resolver los elementos que entraña el conflicto.

Por otro lado, en los discursos se enfatiza la importancia de superar las diferentes lógicas empleadas para justificar y legitimar la violencia, transformando los discursos que se han empleado socialmente y políticamente para legitimar a ETA, ya sea por cuestiones ideológicas, relacionales, históricas o identitarias, o las políticas y prácticas del Estado y de los grupos de extrema derecha.

En este sentido, es indispensable (re)humanizar y (re)incluir moralmente a las personas y colectivos rivales y/o enemigos, y (re)interpretar en términos morales las acciones violentas cometidas por el propio grupo anteriormente justificadas mediante los discursos legitimadores de violencia. Estos elementos psicosociales de carácter moral muestran una vinculación a los significados que han enfatizado la necesidad de transformar el clima emocional, superándose los odios que ha generado el conflicto por visiones empáticas del otro (White, 1984).

La construcción de un escenario de paz sostenible se ha convertido en el reto más importante de la sociedad vasca. Nos encontramos ante la posibilidad de generar cauces para crear nuevas formas de convivencia social y política, donde las diferencias legítimas se diriman mediante el diálogo y la búsqueda del bien común. Este estudio basado en los significados existentes sobre la paz en el País Vasco, nos muestra la necesidad de poner fin a la violencia política y dignificar a las víctimas a base de verdad, justicia y reparación. En este sentido, es importante enfatizar el papel de procesos de justicia restaurativa que

pueden favorecer la reparación integral de las víctimas. En esta orientación de la justicia, tanto las víctimas como los victimarios tienen un rol activo a la hora de favorecer la reparación, a la vez que se persigue su reintegración en la comunidad.

También nos señala la necesidad de que el diálogo y la búsqueda de acuerdos sean la base de la convivencia y la reconstrucción del tejido social, para que la paz sea sostenible en el futuro. Además de los aspectos de tipo social y político, se afirma que es necesario cambiar la forma de percibir, juzgar y actuar en relación a nosotros mismos y al *otro*, moviéndonos desde el odio, el rencor y el miedo hacia el reconocimiento y la empatía, cambiando el clima social polarizado que ha caracterizado el conflicto vasco; y de manera imprescindible, generar un clima de humanización de todas las personas que componen la sociedad vasca como base para construir los cimientos del futuro.

6. Referencias bibliográficas

Alvarez Enparantza, José Luis (1997) *Euskal Herria en el horizonte*, Tafalla, Txalaparta.

Apalategi, Jokin (1992) *Sociología de una nación en movimiento*, Vitoria, Instituto de Estudios sobre Nacionalismos Comparados.

Apalategi, Jokin (2006) *Los vascos, de la nación al estado*, Pamplona, Herritar Berri.

Argituz (2011) *Mapa (incompleto) de conculcaciones del derecho a la vida y a la integridad física y psíquica en relación a la violencia de motivación política,* http://www.argituz.org/documentos/inf/mapacastfinal.pdf [Consultado el 20/11/2012].

Azar, Eduard E. (1990) *The Management of Protracted Social Conflict, Theory and Cases*, Aldershot, Darmouth.

Bandura, Albert (1999) Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities, *Personality and Social Psychology Review,* Vol. 3, nº 3, pp. 193-209.

Bar-Tal, Daniel (2000) From Intractable Conflict Through Conflict Resolution to Reconciliation: Psychological Analysis, *Political Psychology,* Vol. 21, nº 2, pp. 351-365.

Bar-Tal, Daniel (2007) Sociopsychological Foundations of Intractable Conflict, *American Behavioral Scientist,* Vol. 50, nº 11, pp. 1430-1453.

Bilbao, Kepa (1996) *Crónica de una izquierda singular (De ETA-Berri a EMK/MC y a Zutik-batzarre)*, www.kepabilbao.com/descargas/Cronicadeunaizquierdasingular.pdf [Consultado el 16/02/2011].

Brown, Michael E. (1997) Causes and Implications of Ethnic Conflict, en *The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration*, Cambridge, Polity Press, pp. 80-100.

Brown, Rupert & Hewstone, Miles (2005) An integrative theory of intergroup contact, *Advances in Experimental Social Psychology,* Vol. 37*,* 255–343.

Bruner, Jerome (1991) *Actos de significado*, Madrid, Alianza Editorial.

Burton, John W. (1987) *Resolving Deep-rooted Conflict: A Handbook*, Lanham, MD., University Press of America.

Burton, John W. (1990) *Conflict: Human Needs Theory*, New York, St. Martin's Press.

C.E. (1991) *La Constitución, 1978*, Madrid, Tecnoc.

Coleman, Peter T. (2003) Characteristics of Protracted, Intractable Conflict: Toward the Development of a Metaframework-I, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology,* Vol. 9, nº 1, pp. 1-37.

Coleman, Peter T. (2004) *Polarized Collective Identities: A Review and Synthesis of the Literature,* New York, Columbia University.

Coleman, Peter T. (2006) Conflict, complexity, and change: A meta-framework for addressing protracted, intractable conflicts - III, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology,* Vol. 12, nº 4, pp. 325-348.

Coleman, Peter T. (2012) Conclusion: The Essence of Peace? Toward a Comprehensive and Parsimonious Model of Sustainable Peace, en *Psychological Components of Sustainable Peace*, New York, Springer, pp. 353-369.

Coleman, Peter T.; Vallacher, Robin R.; Nowak, Andrzej y Bui-Wrzosinska, Lui (2007) Intractable conflict as an attractor: Presenting a dynamical model of conflict, escalation, and intractability, *American Behavioral Scientist,* Vol. 50, nº 11, pp. 1454-1475.

Community Boards y Alzate, Ramón (2000) *Transformación del Conflicto: Curriculum para Bachillerato y Secundaria,* Bilbao, Editorial Mensajero.

Conejero, Susana (2010) *Emociones, Actitud hacia el Perdón y Tolerancia en un Contexto de Conflicto Intergrupal y Violencia: El Caso Vasco,* Tesis Doctoral.

ETA (2011a) Texto íntegro del comunicado de ETA donde declara su último alto el fuego, http://estaticos.elmundo.es/documentos/2011/01/10/comunicado_eta.pdf [Consultado el 08/02/2011]

ETA (2011b). Texto íntegro del comunicado de ETA donde declara su último alto el fuego, http://estaticos.elmundo.es/documentos/2011/10/20/comunicado_eta.pdf [Consultado el 12/11/2011].

Galtung, Johan (1969) Violence, Peace and Peace Research, *Journal of Peace Research*, Vol. 6, nº3, pp. 167-191.

Galtung, Johan (1990) Cultural Violence, *Journal of Peace Research*, Vol. 27, nº 3, pp. 291-305.

Galtung, Johan (2003) *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización,* Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Galtung, Johan (2010) The transcend method in conflict mediation across levels: conflict literacy and competence as an approach to peace, *European Psychologist*, Vol. 15, nº 2, pp. 82-90.

Giorgi, Amadeo (1995) Phenomenological psychology, en *Rethinking methods in psychology*, London, Sage, pp. 24-42.

Gurr, Ted Robert (2000) *Peoples Versus States: Minorities at Risk in the New Century*, Washington, D.C., United States Institute of Peace.

Haslam, Nick (2006) Dehumanization: An Integrative Review, *Personality and Social Psychology Review,* Vol. 10, nº 3, pp. 252-264.

Horowitz, Donald L. (1985) *Ethnic Groups in Conflict,* Berkeley, University of California Press.

Kelman, Herbert C. (1997) Social-Psychological Dimensions of International Conflict, en *Peacemaking in International Conflict. Methods & Techniques*, Washington, United States Institute or Peace Press, pp.190-237.

Kelman, Herbert C. (1999) The Interdependence of Israeli and Palestinian National Identities: The Role of the Other in Existential Conflicts, *Journal of Social Issues*, Vol. 55, nº 3, pp. 581-600.

Kelman, Herbert C. (2001) The Role of National Identity in Conflict Resolution: Experiences from Israeli-Palestinian Problem-Solving Workshops, en *Social Identity, Intergroup Conflict and Conflict Reduction,* New York, Oxford University Press, pp. 187-212.

Kelman, Herbert C. (2008) A social-psychological approach to conflict analysis and resolution, en *Handbook of conflict analysis and resolution*, London, Routledge, pp. 170-183.

Körppen, Daniela; Schmelzle, Beatrix y Wills, Oliver (2008) *A systemic conflict transformation. Exploring strengths and weaknesses,* Berlin, Berghof Research Center for Constructive Conflict Management.

Kriesberg, Louis (1993) Intractable conflict, *Peace Review*, Vol. 5, pp. 417-421.

Kriesberg, Louis (1998) Intractable conflicts, en *The handbook of interethnic coexistence,* New York, Continuum, pp. 332-342 .

Lederach, John Paul (1995) *Preparing for Peace. Conflict Transformation Across Cultures,* Syracuse, Syracuse University Press.

Lederach, John Paul (1998) *Construyendo la Paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas,* Bilbao, Bakeaz y Gernika Gogoratuz.

Martín Beristain, Carlos (2010) *Manual sobre perspectiva psicosocial en la investigación de derechos humanos*, Bilbao, Hegoa.

Martín Beristain, Carlos y Páez, Darío (2000) *Violencia, apoyo a las víctimas y reconstrucción del tejido social. Experiencias internacionales y el desafío vasco,* Madrid, Editorial Fundamentos.

Mínguez-Alcaide, Xavier (2013) *Una aproximación psicosocial al conflicto vasco. Construyendo la paz en espacio abierto*, Tesis doctoral.

Mínguez-Alcaide, Xavier; Alzate, Ramón y Sánchez, Manuel (2013) Una aproximación psicosocial al conflicto vasco desde la complejidad, *Universitas Psychologica* [En revisión].

Muñoz, Francisco A. (2001) *La Paz Imperfecta*, Granada, Editorial Universidad de Granada.

Muñoz, Francisco A. y Molina Rueda, Beatriz (2009) *Pax Orbis. Complejidad y Conflictividad de la Paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada.

Opotow, Susan (1990) Deterring moral exclusion, *Journal of Social Issues,* Vol. 46, pp. 173-182.

Opotow, Susan (2001) Social injustice, en *Peace, Conflict and Violence: Peace Psychology for the 21st Century,* Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall, pp. 102-109.

Packer, Martín (2007) Psicología interpretativa, en *Tratado de psicología social*, Madrid, Cisneros, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 338-360.

Pettigrew, Thomas F. (1998) Intergroup Contact Theory, *Annual Review Psychology,* Vol. 49, pp. 65-85.

Pettigrew, Thomas F. and Tropp, Linda R. (2006) A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol. 90, nº 5, pp. 751–783.

Rothman, Jay (1997) *Resolving Identity-Based Conflict in Nations, Organizations and Communities,* San Francisco, Jossey Bass Publishers.

Rouhana, Nadim (2004) Group Identity and Power Asymmetry in Reconciliation Processes: The Israeli-Palestinian Case, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, Vol. 10, nº1, pp. 33-52.

Rouhana, Nadim y Bar-Tal, Daniel (1998) Psychological dynamics of intractable ethnonational conflicts: The Israeli–Palestinian case, *American Psychologist,* Vol. 53, nº 7, pp. 761-770.

Rubin, Jeffrey Z., Pruitt, Dean G. y Kim Sung H. (1994) *Social conflict: escalation, stalemate and settlement,* New York, McGraw-Hill.

Sartre, Jean Paul (1984) *El ser y la nada: ensayo de ontología fenomenológica,* Buenos Aires, Losada.

Smith, Anthony D. (1993) The Ethnic Sources of Nationalism, en *Ethnic Conflict and International Security*, New Jersey, Princeton University Press, pp. 27-41.

Smith, Anthony D. (2004) *Nacionalismo*, Madrid, Alianza Editorial.

Smith, Jonathan A. (2003) *Qualitative Pyschology: A practical guide to methods*, London, Sage.

Smith, Jonathan A. (2008) *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*, London, Sage.

Smith, Jonathan A.; Harré, Rom y Van Langenhove, Luk (1995) *Rethinking methods in psychology*, London, Sage.

Stein, Janet G. (2001) Image, identity, and conflict resolution, en *Peace, Conflict and Violence: Peace Psychology for the 21st Century,* Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, pp. 93-111.

Stevenhagen, Rodolfo (2001) Los conflictos étnicos y sus repercusiones en la sociedad internacional, *Revista Internacional de ciencias sociales,* Vol. 157, pp. 126-140.

Unger, Barabara y Wills, Oliver (2006) *Systemic conflict transformation. Guiding principles for practitioners and policy makers working on conflict,* Berlin, Berghof Fundation for Peace Support.

Vallacher, Robin; Coleman, Peter T.; Nowak, Andrzej; y Bui-Wrzosinska, Lan (2010) Rethinking intractable conflict: The perspective of dynamical systems, *American Psychologist,* Vol. 65, nº 4, pp. 262-278.

Vigotsky, Lev (1973) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires, Pléyade.

White, Ralph K. (1984) *Fearful warriors: A psychogical profile of U.S.-Soviet relations*, New York, Free Press.

Wils, Oliver; Hopp, Ulrike; Ropers, Norbert; Vimalarajah, Luxshi y Zunzer, Wolfram (2006) *The Systemic Approach to Conflict Transformation. Concept and Fields of Application*, Berlin, Berghof Fundation for Peace Support.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCCESS INFO
Recibido: 26/11/2013 Aceptado: 23/02/2014

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER
Mínguez-Alcaide, Xavier; Alzate Sáez de Heredia, Ramón y Sánchez de Miguel, Manuel (2014) La Paz en el País Vasco. Una interpretación desde los significados sociales, *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 53-77.

SOBRE LOS AUTORES • ABOUT THE AUTHORS
Xavier Mínguez Alcaide, es Doctor en Psicología por la Universidad del País Vasco. Su labor profesional está vinculada al actual proceso de paz del País Vasco, y la realiza en la Asociación de Investigación Social Gune Irekiak y en el Grupo de Reflexión Demagun.

Ramón Alzate Sáez de Heredia, es Catedrático de Resolución de Conflictos de la Universidad del País Vasco, imparte docencia en distintas universidades a nivel internacional, y desarrolla labores de asesoría sobre convivencia. Es autor de diferentes publicaciones sobre resolución de conflictos y herramientas de diálogo con grandes grupos.

Manuel Sánchez de Miguel, es Profesor Doctor en la Universidad del País Vasco, Facultad de Psicología, y también Profesor invitado en la Universidad de Toulouse (France) en el Departamento de Psicología Social. Es autor de diferentes publicaciones e imparte a nivel de postgrado docencia en el ámbito de la comunicación y el conflicto.

Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural

Culture of Peace and Musical Education in contexts of Cultural Diversity

Sebastián Sánchez Fernández
Universidad de Granada
ssánchez@ugr.es

Amaya Epelde Larrañaga
Universidad de Granada
aepelde@ugr.es

Abstract

The cultural diversity of the world needs to education for the peace, working the values related to the Culture of Peace, like the respect, the justice, the equality, the tolerance and the interculturality. The fundamental aim of our research is to know and to value how the educational centers turn into the most suitable scenes to develop the education. For it we have realized a study in a center of Infantile and Primary Education of the Autonomous City of Melilla, the College Velázquez, with which we try to know the reality that is lived in the school centers of the city in the relative to the promotion of the Interculturality and the Culture of Peace between the pupils of different groups. We have used a qualitative methodology, which has allowed us to form a group of discussion with several teachers of different professional profiles. As more relevant result stands out than the music, in spite of the hourly restrictions that the legislation has established for this matter, it is one of the best resources to educate in values and to promote the Interculturality and the Culture of Peace.

Key words: Culture of Peace, Cultural Diversity, Interculture, Music, Musical Education, Primary Education.

Resumen

La diversidad cultural existente en el mundo lleva consigo la necesidad de educar para la paz, trabajando los valores relacionados con la Cultura de Paz, como el respeto, la justicia, la igualdad, la tolerancia y la interculturalidad. El objetivo fundamental de nuestro trabajo es conocer y valorar cómo los centros educativos se convierten en los escenarios más idóneos para desarrollar esta educación. Para ello hemos realizado un estudio en un centro de Educación Infantil y Primaria de la Ciudad Autónoma de Melilla, el Colegio Velázquez, con el que pretendemos conocer la realidad que se vive en los centros escolares de la ciudad en lo relativo al fomento de la Interculturalidad y la Cultura de Paz entre los alumnos de diferentes colectivos. Hemos utilizado una metodología fundamentalmente cualitativa, que nos ha permitido formar un grupo de discusión con varias maestras de diferentes perfiles profesionales. Como resultado más relevante destaca que la música, a pesar de las restricciones horarias que la legislación educativa vigente

creative commons Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

tiene establecidas para esta materia, es uno de los recursos más adecuados para educar en valores y promover la Interculturalidad y la Cultura de Paz.

Palabras clave: Cultura de Paz, Diversidad Cultural, Interculturalidad, Música, Educación Musical, Educación Primaria.

1. Introducción

1.1. Cultura de Paz y Educación

En la sociedad actual, el término *Paz* es acogido de diferentes maneras en función del estado que vive una nación, una comunidad o un individuo. Espontánea y superficialmente, puede referirse a una situación de tranquilidad y quietud, o como ausencia de guerras y violencia; en el plano político, dentro del derecho internacional, se trata más bien de una paz social, de la relación que existe entre quienes no se encuentran en guerra, haciendo referencia a las buenas relaciones existentes entre países y comunidades. En lo religioso, el deseo y necesidad de paz se relacionan mucho con las prácticas religiosas (Muñoz y Molina, 1998). Y en un plano individual, se refiere al estado interior de una persona desprovista de sentimientos negativos. Tal como dice Mayor Zaragoza (2013: 8), «la paz en casa es la paz de la comprensión, del respeto y del amor y la paz en la escuela se refiere a la amistad con los demás alumnos, sabiendo que todos son iguales en dignidad, que nadie es superior a otro». La conceptualización de la paz ha pasado por varias etapas a lo largo de la historia, desde la directa inexistencia del concepto por la ausencia de guerras y como consecuencia la despreocupación por la paz, hasta lo que se llama *Paz Positiva* que engloba todos los estados y planos citados anteriormente pues en ella «se pone de manifiesto la importancia de la construcción de una paz basada en la justicia social y el respeto a los derechos humanos […] y la búsqueda de estrategias para solucionar los conflictos» (Sánchez, 2011: 118).

En el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, Muñoz (2001) y Muñoz y Molina (2009), entre otros, defienden la concepción de *Paz Imperfecta* que permite concienciarnos de la capacidad de las personas de resolver conflictos de manera no violenta y de construir situaciones de paz en entornos violentos. Míguez (2003) defiende, a su vez, el derecho a una ciudadanía mundial que debe hacerse visible mediante una hospitabilidad universal, entendida como el buen trato que se debe recibir de cualquier sociedad y dar al nuevo componente de tu comunidad. Esta afirmación ratifica el Principio de Transformación Social que «implica el sostenimiento de un compromiso firme y continuado con el logro de un horizonte de paz al alcance de la humanidad en su conjunto» (Boqué *et al.*, 2013: 201).

Consideramos que todas estas percepciones son de suma importancia para ir construyendo la Cultura de Paz. La resolución 53.243 de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas define la Cultura de Paz en su artículo 1, «como un conjunto de valores, actitudes, tradi-

ciones, comportamientos y estilos de vida basados en una serie de principios y compromisos» (UNESCO, 1996).

Esta definición nos hace ver que las naciones y sus gentes deben vivir concienciadas en la necesidad de adquirir valores como la justicia, la equidad, la solidaridad, la tolerancia, la no discriminación, el respeto por la dignidad inalienable de la persona y los derechos humanos, y en la idea de que la violencia no resuelve conflictos y que ni siquiera disminuye sus consecuencias dramáticas.

Asimismo, la resolución de las Naciones Unidas en su Artículo 4 asegura que la educación «es uno de los medios fundamentales para edificar una Cultura de Paz», y adopta medidas que permitan consolidarla con la finalidad de que la convivencia pacífica llegue a convertirse en un estilo de vida para toda la población. Estas medidas velan por que los niños consigan la instrucción necesaria sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida, y que participen en actividades que inculquen estos valores para que aprendan a resolver conflictos por medios pacíficos (UNESCO, 1996).

En este contexto conceptual, cabe destacar algunas propuestas que ponen en relación la Cultura de Paz con el ámbito educativo. En 2001 se publica el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía que pone de manifiesto la importancia de la Cultura de Paz y su fuerte potencial educativo, basándose en tres principios: «Promover la paz como acción colectiva e individual, saber convivir con los conflictos y proponer soluciones creativas y pacíficas a los mismos y detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia» (Sánchez, 2013b: 58) y proponiendo cuatro pilares como base para desarrollar la Cultura de Paz: «el aprendizaje de una ciudadanía democrática; la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; la mejora del clima de convivencia y la prevención de la violencia» (Caño y Moncosí, 2013: 321).

En este sentido, Tuvilla (2013: 80) destaca estas tres dimensiones de la educación:

> El discurso y construcción de los valores que guían y se encarnan en las prácticas educativas (la educación es un fenómeno moral), la construcción de conocimientos y el uso adquirido de estos al servicio de los valores y de la sociedad (la educación es un fenómeno ideológico) y la capacidad de los centros para perpetuar las desigualdades o, por el contrario, servir de instrumento de transformación para alcanzar un mundo mejor (la educación es un fenómeno político).

1.2. La Diversidad Cultural como contexto educativo

Los movimientos migratorios que se suceden hoy en día en el mundo entero traen como consecuencia, y de manera destacada, la existencia de culturas diferentes conviviendo en un mismo espacio geopolítico. Este hecho se está convirtiendo en una característica común de todos los países que se ven obligados a tomar medidas adecuadas en diferentes aspectos sociales, políticos o educativos para una coexistencia pacífica inculcando, sobre todo, la Cultura de Paz.

En el ámbito educativo, la diversidad cultural existente en nuestro país ha obligado al uso de términos como Atención a la Diversidad que surge para dar respuesta a la individualización y universalización de los Sistemas Educativos. Ha sido necesario atender las características de cada estudiante de manera individualizada en un sistema en el que es obligatoria la escolarización de todos los ciudadanos, sea cual sea su procedencia (Sánchez, 2009).

Además la LOE[1] en el capítulo II del Título II habla de la necesidad de compensar las desigualdades. Por esta razón se han realizado compensaciones en diferentes aspectos entre los que se encuentran la atención educativa al alumnado extranjero, en vistas a facilitar su integración y la educación multicultural e intercultural como respuestas diferenciadas a la diversidad cultural.

En referencia a la multiculturalidad e interculturalidad destacamos la diferencia que expone Sánchez (2013a: 59) quien asegura que «la Multiculturalidad suele asociarse a la descripción de una característica de una determinada sociedad, grupo o individuo, resultando casi sinónimo de la propia diversidad cultural; mientras que la Interculturalidad se relaciona más con la integración de las aportaciones de los diferentes grupos y con sus relaciones interactivas».

Desde hace varios años, en los centros educativos existe diversidad cultural por lo que el docente trabaja los valores de la Interculturalidad y de la Cultura de Paz, en un contexto donde existen grandes rasgos interétnicos e interculturales y no debe solamente instruir y enseñar conocimientos, «sino educar también para la vida» (Binaburo, 2013: 254). «El Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia logró que en las aulas, en los centros y en la Comunidad Andaluza, el lenguaje de Paz tomara carta de naturaleza, desplegando múltiples acciones destinadas a cubrir las expectativas demandadas» (Martínez, 2013: 22); como consecuencia, es necesario estructurar buenos programas y actividades educativas sobre la Paz en las que participen los alumnos de diversas etnias de manera activa y con las que se inculque la convivencia en un ambiente de solidaridad, tolerancia y respeto, para que aprendan a coexistir en la Interculturalidad. «La educación intercultural no debe limitarse al descubrimiento de la diversidad, sino que debe producir en el alumnado la capacidad de actuar conforme a los derechos humanos e integrar en la formación de su personalidad, en las diferentes etapas de su desarrollo, la necesidad de luchar contra toda forma de discriminación» (Tuvilla, 2001: 24), dejando claras las relaciones que existen entre Cultura de Paz y Educación Intercultural.

1.3. Posibilidades educativas de la música en aulas culturalmente diversas

La música es una combinación ordenada de sonidos que forman un todo sonoro e inmaterial. Es una experiencia sensorial agradable o desagradable que influye poderosamente en los sentidos auditivo, visual, táctil,… (Glover, 2000) a través de la cual se manifiestan sentimientos, emociones e ideas. Es además un arte cuya ejecución nos va a

1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de Mayo.

gratificar con un desarrollo del sistema nervioso; además, facilita la abstracción, el razonamiento lógico y matemático, la imaginación, la memoria, el orden, la creatividad, la comunicación… Tal como dice Aróstegui (2007), desde la música es posible la formación integral de la persona, tanto de su faceta individual como social.

Siguiendo las últimas leyes educativas, LOE, LOCE Y LOGSE,[2] las actividades que engloban la Educación Musical son las siguientes: cantar canciones de diferentes estilos, realizar bailes y danzas que permiten el movimiento rítmico, la interpretación con instrumentos musicales escolares, improvisar pequeñas frases, crear composiciones infantiles y escuchar música diversa. Además se preparan actividades dos o tres veces al año para que puedan ser interpretadas en público y los familiares de los niños puedan ver y disfrutar del desarrollo íntegro de sus hijos, como son los teatros escolares, cuentos musicales, coros, etc., Maschat (2001) defiende la danza como la forma de expresión más completa por la relación existente entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas. Palacios (2001), a su vez, apoya la escucha atenta.

Por otra parte defendemos la música realizada en grupo, pues adquiere un valor todavía más educativo, permite la socialización y acerca personas entre sí, favorece el respeto por los demás y desarrolla la capacidad de adaptación al grupo. Aróstegui (2012: 39) lo defiende diciendo que «es necesario relacionar las ideas individuales a la visión del grupo» y Espinosa (2008: 183) que defiende el juego diciendo que el juego es siempre *jugar con* asegura que «el hombre social busca naturalmente compartir, comunicarse… y si las coordenadas de empatía, afectividad y comunicabilidad funcionan adecuadamente, la producción grupal puede resultar de alta rentabilidad».

Por todo lo expresado con anterioridad y la definición que anotan Boqué et al., (2013: 191) que consideran la educación «como instrumento de construcción de la cultura de Paz», nos lleva a pensar que la música trabajada en grupo puede fomentar la interculturalidad en un ambiente de diversidad cultural, más cuando esta diversidad cultural viene definida por la UNESCO como la «coexistencia de sociedades humanas o culturales dentro de un espacio concreto y sus expresiones», siendo las expresiones artísticas, algunas de las manifestaciones a las que se refiere (Enrique, González y Sánchez, 2008: 161), las cuales vienen definidas como «el conjunto de estrategias, normas y valores que la humanidad ha sido capaz de desarrollar para vivir en grupo y adaptarse a lo largo del tiempo a diferentes entornos y espacios. Estos valores, normas y estrategias se han convertido en costumbres y son compartidas dentro del grupo haciéndolas perdurar de generación en generación en procesos dinámicos» (Ortells y Segura, 2008: 67)

El niño antes de llegar al colegio por primera vez, tiene conocimiento de las canciones, bailes y danzas de la cultura que le ha visto nacer. Es música que proviene del colectivo al que pertenece, propia de su cultura y que constituye la base de su folklore musical. Es interpretada por el pueblo y para el pueblo, música para fiestas, para conmemorar un nacimiento o una muerte, música de bodas o para dormir a los niños. Este folklore se

2. LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre. BOE nº307 de 24 de diciembre. LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. BOE nº 238 de 4 de octubre.

inserta en sus hábitos y en sus códigos de conducta y conocimiento e influyen indiscutiblemente en su carácter y personalidad. A partir de aquí, en Educación Infantil y Primaria se comienza a trabajar la música, generalmente música en grupo atendiendo todas las enseñanzas mínimas que se señalan para la materia de Educación Artística. Toda esta formación se convierte en un importante recurso para fomentar la Interculturalidad y con ella, la Cultura de Paz.

En los centros educativos sobre todo en aquellos que se consideran más desfavorecidos existe, como complemento al currículo oficial de la materia de Educación Artística, un programa que, con la música como elemento principal, trabaja la diversidad cultural en todas sus ramificaciones. Es el programa MUSE; se trata de un programa formativo para niños de Educación Primaria ideado por Yehudi Menuhin,[3] con la finalidad de facilitar la integración social, prevenir la violencia y el racismo y fomentar el respeto a la diversidad cultural valorándolo como un elemento enriquecedor. Se trabaja la interacción entre culturas y el desarrollo de la creatividad y la imaginación a través de las artes y las disciplinas artísticas del currículo de Educación Primaria, siendo la música el elemento clave que conduce todo el programa. La Fundación Yehudi Menuhin España, fue creada por el propio maestro y puesta en marcha en diciembre de 1998. Las razones que llevaron a Menuhin a tomar esta decisión fueron sus preocupaciones de que la cultura desempeñase un papel destacado en la sociedad del siglo XXI, por la tolerancia ante la diversidad cultural, por la necesidad de adoptar medidas activas contra el racismo y la xenofobia y por el papel de las artes en la integración de niños de colectivos desfavorecidos. Actualmente el programa es impartido por especialistas preparados específicamente para el programa, que trabajan en colaboración con los tutores y maestros de música de los colegios. Las siguientes palabras de Yehudi Menuhin nos aclaran lo que entendía y sentía ante esta perspectiva:

> Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso, pero al menos se puede formar a los niños para ser respetuosos hacia las diferencias, que son lo único que nos permite aprender: Si todos fuéramos iguales, no podríamos ofrecernos nada unos a otros. Por eso no debemos temernos, tener miedo nos vuelve enemigos. Nos ha de empujar la necesidad de realizar nuestros sueños, que constituye el porqué de la vida. No deberíamos estar gobernados por el miedo a cumplir nuestras pesadillas.

1.4. Análisis desde una ubicación geopolítica singular: la Ciudad Autónoma de Melilla

Melilla, antiguamente conocida como Rusadir, es actualmente una Ciudad Autónoma de España, situada en el norte de África, a orillas del mar Mediterráneo, en la parte oriental de la península de Tres Forcas. Tiene una superficie de 12,5 km^2 y alberga una población de 83.762 habitantes, al término de 2012. Uno de los rasgos más importantes

3. Yehudi Menuhin, violinista y director de orquesta de origen ruso, con ascendencia judía y de doble nacionalidad, estadounidense y británica. Recibió entre otros premios el Premio de la Paz de los libreros alemanes en 1979 y junto con el ruso Mstislav Rostropóvich, el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia en 1997.

de Melilla es su diversidad cultural, que aunque es evidente en todo el país, sigue diferenciándola del resto por su ubicación y entorno geográfico.

En Melilla los dos colectivos mayoritarios son la comunidad cristiana y musulmana, seguidas de la judía, hindú y romaní. El 55% de la población censada es originaria de la península Ibérica, de idioma español y tradición religiosa católica. Otro 41% de los melillenses son de origen bereber y profesan la religión islámica, mayoritariamente autóctonos de la zona del Rif donde se asienta Melilla; su idioma materno es el tamazight; algo menos del 2% son habitantes de la comunidad judía, en su gran mayoría sefardíes, y además contamos con pequeñas comunidades de hindúes y romaníes. Otros pobladores de Melilla son inmigrantes comerciales, como la pequeña comunidad china que crece notablemente, a los que hay que añadir los inmigrantes en situación irregular provenientes del África Subsahariana y del Magreb.

Administrativamente, está dividida en ocho distritos, y demográficamente, la población ha registrado en los últimos cinco años, un incremento porcentual notablemente superior al registrado en el resto de España; la tasa bruta de natalidad por cada 1000 habitantes de Melilla es notablemente superior a la media española, casi el doble, e incluso la mortalidad es menor (Mayoral, 2003 y 2005).

La escolarización, a su vez, ha sufrido un crecimiento destacado pues el número de alumnos matriculados en enseñanzas no universitarias ha aumentado considerablemente en los últimos tres años. Según los datos aportados por el Ministerio de Educación,[4] durante el curso 2012-2013 ha habido un total de 19.243 alumnos matriculados en centros no universitarios frente a los 16.455 que se matricularon en el curso 2009-2010.

Esta pluralidad de orígenes trae como consecuencia que los centros escolares melillenses cuenten con una importante diversidad cultural,[5] entre la que se encuentra una comunidad muy numerosa cuya lengua materna no es el español sino el tamazight (Sánchez y Mohamed, 2013). Según Mayoral del Amo (2005), en los distritos con mayoría porcentual de población bereber, se concentran los niveles académicos más bajos. Estos alumnos de origen bereber, que hablan el tamazight como lengua materna, se encuentran en desventaja académica pues muchos de ellos no hablan español y los profesores se niegan a aprenderlo y tampoco están de acuerdo en que los alumnos se expresen en este idioma, lo que trae como consecuencia el fracaso escolar, que según Mayoral del Amo (2005) es bastante frecuente entre la población bereber, aunque Mesa y Sánchez (1996) aseguran que las causas del fracaso escolar se deben más bien a razones de carácter social y económico.

En el Colegio de Educación Infantil y Primaria Velázquez, elegido para realizar nuestro estudio el porcentaje de alumnos de origen bereber es superior al europeo.

4. Datos y cifras del curso escolar 2012-2013. Disponible en www.educacion.es.

5. Ver un estudio reciente en Sánchez y Epelde (2013).

2. Método

En este trabajo, pretendemos estudiar la realidad que se vive en los centros escolares de la Ciudad Autónoma de Melilla en lo relativo al tratamiento educativo de la Cultura de Paz a través de la música en aulas de Educación Primaria con amplia diversidad étnica y cultural, fijándonos especialmente en el fomento de los valores de la Interculturalidad. Nos hemos basado fundamentalmente en las valiosas aportaciones que desde su *conocimiento práctico* (De la Herrán, 2005) nos han ofrecido maestras altamente cualificadas.

Los objetivos que perseguimos en esta investigación son:

- Determinar la formación en los valores de la Cultura de Paz y la Interculturalidad de los alumnos.
- Utilizar la formación musical infantil como recurso para formarse en Cultura de Paz.
- Detectar y valorar las pautas que favorecen la Interculturalidad y la Cultura de Paz.
- Detectar y valorar las pautas que obstaculizan la Interculturalidad y la Cultura de Paz.

Para ello, formamos un Grupo de Discusión o Grupo Focal (Amezcua, 2003), formado por profesoras tutoras, maestras de música del Colegio Velázquez de Melilla. A partir de unas pautas prefijadas se les invita a un diálogo abierto sobre el fomento de la Interculturalidad a través de la creatividad musical.

El proceso seguido para llevar a cabo esta investigación consistió en:

- Organizar el guión de preguntas que debían responder los participantes del Grupo de Discusión, es decir, el instrumento de recogida de datos.
- Elegir la muestra participante en esta discusión.
- Organizar y desarrollar el Grupo de Discusión.
- Recopilar, transcribir, codificar y analizar los datos.

2.1. Participantes

La selección de los participantes es una de las fases más importantes de esta investigación. Para ello, tuvimos en cuenta varios aspectos, como la composición del grupo y las características de las personas que participaron (Mayorga y Tójar, 2003).

La población invitada a esta investigación son todos los maestros de Educación Primaria de Melilla que utilizan la música en algún momento de su actividad docente. Pero en un grupo de discusión, el número de participantes no debe ser excesivo porque limitaría considerablemente la dinámica de grupo. Por esta razón decidimos centrarnos en un solo Colegio y elegimos el Colegio de Educación Infantil y Primaria Velázquez porque la diversidad étnica es una de sus características. La muestra final ha consistido en un grupo de 4 profesoras, con características diferentes de edad y antigüedad en el centro,

porque de esta manera aumenta la amplitud de experiencias y percepciones sobre el tema. También se intentó buscar profesores dialogantes y cooperativos para que surgieran todo tipo de opiniones, requisito que cumplieron sobradamente nuestras seleccionadas. Con todo, podemos decir que el muestreo fue intencional pues contábamos con colaboradoras conocidas por los investigadores y que cumplían con los requisitos necesarios para que el debate se convirtiera en un intercambio de experiencias profesionales ameno, agradable y muy fructífero para nuestros propósitos.

2.2. Instrumento

Para obtener información relevante para nuestro proyecto, organizamos un guión de preguntas siguiendo una serie de premisas en esta técnica cualitativa: las preguntas debían ser abiertas, para que la espontaneidad entre los miembros se hiciera sentir, pero por otro lado, este debate no podía parecerse a una conversación normal y por tanto se organizaron las preguntas en torno a los objetivos básicos de la investigación teniendo siempre en cuenta la libertad de diálogo y enfocándolas desde las más generales a las más concretas para que las conclusiones quedaran claras para nuestro trabajo.

El guión de preguntas fue organizado en función a los siguientes puntos:

- La Interculturalidad y la Cultura de Paz en Educación Primaria.
- La diversidad cultural en el colegio y en la ciudad.
- Desarrollo didáctico de la formación musical en las clases.
- Tratamiento educativo de los valores de la Interculturalidad.
- Establecer las pautas que favorecen la Interculturalidad, y determinar asimismo las que lo obstaculizan.
- La música como recurso para favorecer la Interculturalidad y la Cultura de Paz.

2.3. Procedimiento

Una vez confeccionado el guión y seleccionadas las participantes del Grupo, se organizó y desarrolló el Grupo de Discusión (Ver, Anexo). Era necesario encontrar un lugar idóneo para llevarlo a cabo, por lo que se optó por utilizar el despacho de los investigadores en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, que cuenta con una mesa amplia de trabajo. Las participantes fueron citadas en un día laborable en horario de 18:30 a 20:30, que por otro lado era un horario asequible para todos. A la hora señalada comenzamos con la presentación del proyecto y la explicación de esta técnica de recogida de datos junto a las normas básicas para su funcionamiento. Se les dijo que todo el debate sería grabado por nosotros, a lo que no se opusieron en ningún momento. Fue importante explicar que el respeto al turno de palabra o la libertad de expresar sus opiniones sin sentirse coaccionados por otro miembro de la mesa eran muy importantes para este tipo de instrumento de recogida de información. Después, preguntamos por el tema

de investigación y el debate comenzó rápidamente. Todas participaron, ya que habían utilizado en algún momento la música en sus clases en mayor o menor medida y al final se les pidió a cada una que dijera dos ideas fundamentales que quisiera resaltar sobre lo que se había hablado. En todo momento, se respiró un clima de respeto, tranquilidad y concordia entre las participantes.

3. Resultados. Análisis y discusión

El diálogo grabado ha sido organizado delimitando los componentes fundamentales sobre los que hemos estructurado la información.

3.1. Diversidad Cultural

- «La diversidad es esa diferencia que hay en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Es integrar esas minorías en una mayoría sin afectar a la marcha o funcionamiento de esa mayoría». (Verónica Ruiz Rozas -V-, maestra tutora de 5º curso de Primaria).
- «Hay quien ve la inmigración como enriquecimiento para todos y hay quien piensa lo contrario. En los centros vemos que es un problema, por la cultura, la lengua» (V).
- «En el colegio, tenemos musulmanes, cristianos, muy poquitos hebreos, y debido al flujo migratorio tenemos niños de muchas nacionalidades que no hablan ni siquiera el español, tenemos un chino. Subsaharianos son los que más tenemos aunque también hay latinoamericanos» (Mª Ángeles Aledo López -MA-, maestra especialista en música que imparte en todos los cursos de Primaria).

3.2. Cultura de Paz y Educación en Valores

- «Los niños se respetan unos a otros, entre ellos se respetan mucho. Cuando pongo audiciones de ópera o música clásica, se ríen, pero no como falta de respeto sino por lo desconocido. Cuando pongo una música de origen bereber, ahí ya nadie se ríe, nadie de nadie, y con la música cristiana lo mismo. Creo que son más irrespetuosos con lo desconocido» (MA).
- «MUSE trabaja valores a través de manifestaciones artísticas, teatro, danza y pintura. Trabaja cosas que en el cole no te da tiempo y entonces se mejora la interculturalidad, pero queda mucho camino por recorrer» (MA).
- «En otros colegios en los que he trabajado los niños no se cohesionaban entre sí» (Mª José Valderrama Vay -MJ-, maestra tutora de 2º de Primaria. Anteriormente ha trabajado en colegios de la Península).
- «El colegio, la zona en la que se encuentra y la gente influyen mucho en la problemática que existe. He visto más problemas (relacionados con la diversidad) en otros colegios» (debido a su ubicación) (MA).

3.3. El papel de la Educación Musical en la Diversidad Cultural

- «Teniendo en cuenta la diversidad cultural, en Educación Artística se trabajan los aspectos sensoriales como vehículo para el aprendizaje. La música equilibra y armoniza esas diferencias. La música es un lenguaje y cultura universal y forma parte de la expresión de los pueblos, influye en la cultura pudiéndolo moldear, para mejorar» (V).
- «Platón decía que la música era fundamental en la educación para modelar el alma y la habilidad y así hacer a los hombres más buenos» (V).
- «Como forma universal entendemos la música como una forma universal de comunicación y de comprensión, de desarrollo de la sensibilidad y la creatividad. Por tanto pensamos que la música es un factor importante en el currículo sobre todo en lugares donde hay inmigración» (V).
- «Consideramos que la música tiene gran poder para mover masas, y es importante estar en contacto con la cultura que integras para no escoger una música sin tener en cuenta la gente, porque entonces no funciona. De esta forma nos acercamos a la cultura y a las etnias a través de bailes, audiciones» (V).
- «Yo trabajo canciones sudafricanas, trabajo temas relacionados con instrumentos rusos. Sí que se trabaja contenido musical dentro de una diversidad» (V).
- «Tenemos la suerte de contar con el programa MUSE donde se intenta que haya mucha unión entre niños y niñas, que trabajen juntos y eso nos influye positivamente en el colegio» (Mª del Mar Vázquez Tortosa -MM-, maestra tutora de 3º de Primaria. Ha trabajado anteriormente en colegios de la península).
- «Con MUSE hacemos danza y teatro, trabajan valores, hacen muchas manifestaciones culturales diferentes. Trabajan también la expresión y al final de curso se hace una actividad conjunta de todo el colegio y en la que participan todos los niños del cole y todos los maestros» (MA).
- «MUSE trabaja valores» (MA)
- «He visto que MUSE es lo que realmente necesitan y es necesario que se expanda por todos esos centros (de la península donde antes trabajé)» (MJ).
- «Para el festival de este curso, 'Las palmeras' es una canción que habla de que todos somos amigos, vamos nombrando un montón de países, ciudades, culturas y todo mezclado, hicimos unas banderas y llevaban un peto con la bandera que le tocó a cada uno. Les gustó muchísimo a los niños» (MA).
- «Los maestros deben saber que la música hace que los niños se expresen y de ahí sacamos valores y que se respeten» (MJ).
- «Cuando hablamos de paz, estamos hablando de la igualdad entre las personas, nadie es mejor que otros, somos diferentes físicamente pero no interiormente y una de las canciones : 'Prometo ver la alegría y escarmentar de la experiencia' ('No dudaría' de Antonio Flores) está integrada en ese currículo. Le estás hablando de fuera armas y los niños lo aprenden y además luego te sacan (la canción) en otro contexto completamente diferente y han entendido el significado» (V).

3.4. Influencia de los aspectos organizativos del centro y de su gestión en la diversidad cultural

- «La escuela ayuda a trabajar el comportamiento de los alumnos, la sensibilización para alcanzar la vida plena» (V).
- «En el colegio tenemos mucho currículo que dar y está todo muy cuadriculado; las directrices que nos han marcado son cada vez más, antes teníamos más vía libre para trabajar lo que cada uno consideraba necesario» (MM).
- «Hay una sola hora a la semana (de clase de música)» (MM).
- «En nuestro colegio MUSE tiene establecida una hora a la semana, no ocurre lo mismo en otros colegios, en ellos se mete MUSE cuando se puede» (MA).
- «MUSE está en el horario y los padres lo tienen visto como que es un área más, igual que matemáticas, ese día toca MUSE, y yo siempre lo he presentado como algo que se evalúa, yo lo evalúo dentro de lengua. Si el tutor lo presenta bien al equipo directivo, puede conseguir un hueco en el horario» (V).
- «La interculturalidad mejora con MUSE, necesitan más horas e incluso MUSE para padres» (MA).
- «En otros colegios en los que he trabajado me he encontrado con problemas en las que por ejemplo, los tutores y equipo directivo nunca me han apoyado en tema de música» (MJ).
- «MUSE tiene que tener su horario e incluso es necesario dar más horas a la música» (MJ).
- «En el colegio quieren que vayamos quitando el libro de texto y estemos pendientes de los objetivos mínimos que marca el colegio» (V).
- «La ley marca una serie de objetivos, de criterios de evaluación, de pautas que tienes que dar, pero no sé cuándo porque con el poco tiempo que hay. Es que no hay tiempo y si quieres que salga medianamente preparado pues a ver cómo lo haces y además teniendo una sesión semanal» (MA).
- «Y además no estamos hablando de una hora sino de 50 minutos en el mejor de los casos» (MA).
- «Hay muchos profesores que como no dan importancia a la música dicen, pues voy a seguir con matemáticas y se los mando más tarde (a música) que no pasa nada» (V).
- «Me he encontrado con profesores a quienes se les molesta con nuestras clases de música, los niños contentos con lo que hacemos en clase y otros profesores molestados por el ruido que hacemos» (MJ).
- «Los niños están supermotivados '¿Qué baile vamos a hacer hoy?' y los otros profesores me dicen: 'te los mando más tarde'» (MJ).
- «Hasta 4º cantan, pero luego casi no porque no me da tiempo» (MA).
- «El handicap es el tiempo» (MA).
- «No hay departamento de música en Primaria» (MA).
- «Tengo a todo el colegio para mí, y me agobio porque no conozco a todos los niños» (MA).

- «La música es la mitad de una asignatura, la otra es plástica. Los niños no entienden cuando suspenden la asignatura por qué la suspenden, por qué han suspendido una de las partes mientras en la otra tienen sobresaliente. Es una cosa que debería arreglarse ¿qué tiene que ver la música con la plástica?» (V).
- «La falta de tiempo es tremendo. Con los pequeños, en 1º y 2º me medio apaño, pero en 3º cuando entra el instrumento es horible, porque no te da tiempo a nada» (MA).

3.5. Problemas generados como consecuencia de las normas y creencias religiosas

- «Al principio me encontré con algún problema en 2º ciclo, pero a medida que han ido avanzando los años ahora mismo no veo ninguno» (MM).
- «Yo sí he notado (problemas), pero son muy aislados, si vas a otros centros es algo muy normal escuchar 'yo no le voy a dar la mano', mantienen la distancia corporal. Aquí (en el Colegio Velázquez) era algo puntual, dos o tres casitos que luego se fueron disipando» (V).
- «En el Colegio León Solá sí se dan bastantes casos, no son esporádicos, son muchos casos. Las niñas no quieren participar, cuando hay manifestaciones de disfraces tampoco, directamente no van al colegio ese día» (MA).
- «Además, los padres no les dejan (ir al colegio ese día)» (V).
- «Tus padres saben que no están yendo a clase. No tienen 15 años, tienen de 6 a 12, es porque en casa no les dejan, no les gusta o va en contra de sus principios» (MA).
- «MUSE mejora los problemas» (MA).

3.6. Aspectos didácticos

- «Tenemos una sesión semanal (de música) por grupo, el currículo de música es bastante amplio y se nos queda muy corto, y creatividad se trabaja poca» (MA).
- «Se me ocurre que sería necesario hacer el currículo (de música) multicultural. Ahora mismo está todo marginado. Tenemos una pinceladita de una canción de otras culturas pero nada más. Tenemos nuestra música, ¿y las demás? Sería empezar por nuestra música y luego poner toda, la sudafricana, la asiática» (V).
- «Ellos (profesores de MUSE) ponen algo de música y pretenden primero que los niños vivan la música libremente, después hacen movimiento e inventan pasos» (MM).
- «Nosotros leemos un libro donde se va contando la historia de niños de diferentes países y tengo un mapa grande donde se señala de dónde viene cada niño, qué país, qué comida, qué música y cuando hablamos de un país que conocen, se explayan y les sirve mucho» (MM).
- «Si los tutores están en esas sesiones de MUSE y los niños ven que aceptan las actividades, los niños las reciben mejor» (MA).
- «Yo me creo mi propio libro, he ido cogiendo actividades de muchas editoriales y me he ido creando mi propio libro, cuando lo he usado he dicho: esto vale, esto no vale» (MA).

- «Los festivales, muy bonito, pero tienen mucho trabajo. Lo he vivido y sé la cantidad de trabajo que tiene preparar un festival con ese escaso tiempo» (MJ).
- «Después de la clase de música, los niños quieren enseñar a los demás profesores el baile que han inventado. Son muy creativos» (V).
- «Y la canción que han aprendido» (MA).
- «En 1º y 2º aprenden 6 ó 7 canciones por trimestre. En 5º y 6º ven más la flauta y prescindo de cantar por falta de tiempo» (MA).
- «Ponemos muchas audiciones y una vez que lo han oído, ellos lo cantan, lo conocen y lo cantan» (V).

En el análisis de esta información se confirma claramente que el colegio Velázquez cuenta con una importante diversidad cultural que supone a veces un reto para la enseñanza de los contenidos y su aprendizaje por parte de los alumnos debido a las diferencias lingüísticas y culturales existentes. Asimismo se observa que desde el punto de vista conductual, esta diversidad no conduce en este colegio a problemas de comportamiento por parte del alumnado, aunque algunas participantes aseguran que la ubicación y el estilo de funcionamiento de los centros de Primaria es un factor importante en este terreno que puede hacer variar esta apreciación.

Las maestras que han participado en este estudio confirman que trabajan o han trabajado alguna vez la música con finalidades interculturales. Las cuatro están de acuerdo en que la música es un recurso imprescindible para inculcar la Cultura de Paz y mejorar la Interculturalidad entre los escolares, pero las restricciones horarias y la rigidez de la organización curricular no permiten a los profesores el desarrollo curricular de todo lo que consideran necesario en el aula. La escasez horaria constituye la queja principal a la que asocian todos los problemas de aprendizaje de la música en el centro.

Las participantes aseguran que el programa MUSE facilita la formación en valores, como la tolerancia, el respeto…, y favorece la Cultura de Paz, coincidiendo en que las clases de música y el MUSE son realmente importantes para promover los valores. Las maestras trabajan la diversidad cultural con canciones y festivales adecuados y ponen en práctica actividades para formar en el respeto entre semejantes. Además agradecen a los colaboradores del programa MUSE el trabajo realizado pues consideran que este programa favorece la Interculturalidad. Definen la música como elemento importante para trabajar las diferencias culturales, y sin embargo piensan que éstas dependen mucho del tipo de centro, de su organización y de su equipo directivo, pues aseguran que en otros centros existen problemas interculturales graves entre alumnos así como problemas asociados a las normas y creencias religiosas. En el Colegio Velázquez se da un gran apoyo y colaboración por parte de todos los maestros hacia la asignatura de música pues con todas las actividades que se realizan se contribuye a las relaciones pacíficas entre los alumnos de diferentes culturas.

Se hace alusión a la necesidad de cambiar el programa de música y hacerlo multicultural, y se insiste en la escasez de tiempo para impartirla. Reivindican un aumento del tiempo dedicado tanto a las clases de Música como a MUSE.

4. Conclusiones

Una vez concluido el análisis de los datos, pasamos a presentar las conclusiones extraídas para ir perfilando el papel de la educación musical en la construcción de la cultura de Paz en los centros escolares, especialmente en los que cuentan con una importante diversidad cultural entre su alumnado.

La diversidad cultural es una característica común en casi todas las realidades sociales, que en los sistemas educativos universales se convierte automáticamente en una seña de identidad de los centros escolares. En Melilla esto aún es más evidente debido a nuestra singular situación geopolítica.

Consideramos, por tanto, que en los currículos escolares se fomente el respeto, la interculturalidad y la Cultura de Paz dentro de la pluralidad étnica y cultural, para lograr una sociedad rica en valores y una convivencia pacífica en un mismo entorno. Hemos podido comprobar que la música y la creatividad musical son elementos y recursos muy importantes para favorecer el aprendizaje de los valores asociados a la Cultura de Paz y al Educación Intercultural, dado su poder de integración y distensión. Hemos constatado la existencia de programas musicales específicos que resultan apropiados para conseguirlo como, por ejemplo, el MUSE, que aunque se ideó inicialmente para ser destinado a los centros con características muy desfavorecidas, puede ser implantado en todos los centros escolares y conseguir desde las edades más tempranas que los niños y niñas crezcan adquiriendo valores sobre la paz, el respeto, la tolerancia ante la diversidad, el anti-racismo y la interculturalidad.

Hemos comprobado que actualmente todos los centros escolares cuentan con la materia de Educación Artística, que es un compendio de dos asignaturas, música y plástica, y que en la mayoría de los colegios, el tiempo estipulado para la enseñanza de la música es de una hora semanal. Existe un malestar generalizado ante esta situación entre los docentes más sensibilizados con estos contenidos, especialmente los especialistas, por el escaso tiempo dedicado; sin embargo vemos que a pesar de ello, no se desaniman en su quehacer diario y luchan por cumplir con los objetivos previstos en la legislación educativa al respecto. Su preparación es excelente y su disposición ante las desavenencias y dificultades, ejemplar, demostrando que en ese poco tiempo del que disponen forman a los alumnos en música y a su vez, preparan sus festivales y conciertos consiguiendo la interrelación entre diferentes culturas, manteniendo el respeto y educando en valores.

A pesar de que la ciudad de Melilla tiene una extensión pequeña, hay grandes diferencias entre los centros escolares. Cada uno presenta su idiosincrasia particular, los equipos directivos trabajan de diferente manera y los resultados consecuentes, hemos podido comprobar que son diferentes. Hay centros en los que el profesorado no valora la música, no la entiende e incluso le molesta, donde la disposición del profesorado no especialista no facilita, e incluso dificulta al maestro de música su trabajo. Como resultado, observamos que la diversidad cultural se convierte en un problema y que los valores relacionados con la Educación Intercultural y la Cultura de Paz apenas se desarrollan didácticamente entre el alumnado.

En los centros donde la música y la creatividad musical son aceptados y valorados por el resto de los docentes y por el equipo directivo, la diversidad cultural se percibe y se valora como una característica enriquecedora para todos, e incluso aparece como un factor facilitador que motiva a los maestros y lejos de entorpecerla, da vida al centro. Todos aprenden de todos y se enriquecen con la experiencia personal de los otros.

Para finalizar, queremos dejar abierta la posibilidad de que la Cultura de Paz también se pueda construir en los centros escolares a partir de otras materias y contenidos. Conocemos valiosas experiencias y modalidades variadas que desde diferentes materias del currículo se vienen poniendo en práctica con diferentes grados de éxito. Desde aquí nos atrevemos a recomendar la utilización de la música, que por sus características integradoras y dinamizadoras hemos comprobado que facilita los aprendizajes de los contenidos de la Cultura de Paz.

5. Referencias bibliográficas

Amezcua, Manuel (2003) La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en Investigación Cualitativa, *Enfermería Clínica,* nº 13, Vol. 2, pp. 112-117.

Aróstegui, José Luis (2007) La expresión instrumental en la Educación Primaria, *La creatividad en la clase de música: componer y tocar,* Barcelona, Graó.

Aróstegui, José Luis (2012) El desarrollo creativo en Educación Musical. Del genio artístico al trabajo colaborativo, *Educaçao,* nº 37, Vol. 1, pp. 31-44.

Binaburo Iturbide, José Antonio (2013) Red Andaluza Escuela: Espacio de paz. Una experiencia innovadora en Educación y Cultura de Paz, en Martínez, Cándida y Sánchez, Sebastián (eds.) *Escuela, espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía*, Granada, Editorial Universidad de Granada, Colección Eirene, pp. 235-266.

Boqué, María Carme; Alguacil, Montserrat; Pañelas, Mercé; García, Laura y Rosich, Cèlia (2013) Medir la Paz. Indicadores de construcción de la Cultura de Paz a través de la Educación, en Martínez, Cándida y Sánchez, Sebastián (eds.) *Escuela, espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía*, Granada, Editorial Universidad de Granada, Colección Eirene, pp. 191-234.

Caño Delgado, Manuel y Moncosí Gómez, Isabel (2013) Experiencias de la red escuela espacio de paz: IES Puerto de Santa María, en Martínez, Cándida y Sánchez, Sebastián (eds.) *Escuela, espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía*, Granada, Editorial Universidad de Granada, Colección Eirene, pp. 319-346.

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001) *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia,* Sevilla.

De la Herrán, Agustín (coord.) (2005) *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas,* Madrid, Dilex.

Enrique, Carmen, González, Juan Antonio y Sánchez, Sebastián (2008) La diversidad cultural y ambiental como recursos educativos, en López Belmonte, José Luis (coord.), *Aulas interculturales,* Vol. 1, Melilla, GEEPP Ediciones, pp. 161-178.

Espinosa, Susana (2008) Aprender haciendo, hacer jugando, jugar creando, *Creatividad y Sociedad,* nº 13, pp. 175-189.

Glover, Joanna (2000) *Children's composing 4-14*, London and New York, Routledge/ Falmer.

Martínez López, Cándida (2013) El proyecto educativo andaluz y la Cultura de Paz. Presupuestos y contextos, en Martínez, Cándida y Sánchez, Sebastián (eds.) *Escuela, espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía*, Granada, Editorial Universidad de Granada, colección Eirene, pp. 21-52.

Maschat, Verena (2001) Música y danza para desarrollar la expresión creativa del niño, en *La educación artística, clave para el desarrollo de la Creatividad,* Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 57-62.

Mayor Zaragoza, Federico (2013) Prólogo. Escuela, espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía, en Martínez, Cándida y Sánchez, Sebastián (eds.) *Escuela, espacio de Paz, Experiencias desde Andalucía*, Granada, Editorial Universidad de Granada, colección Eirene, pp. 7-10.

Mayoral del Amo, Juan Francisco (2003) El contexto de Melilla, en *V Curso de Intercultura. El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla tamazight*, Melilla, Servicio de Publicaciones del Centro UNED-Melilla, pp. 33-56.

Mayoral del Amo, Juan Francisco (2005) El mosaico de Melilla, *Experiencias Interculturales en Melilla,* Melilla, SATE-STEs, pp. 23-40.

Mayorga, María José y Tójar, Juan Carlos (2003) El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria, *Revista Fuentes,* nº 5, pp. 143-157.

Mesa Franco, María del Carmen y Sánchez, Sebastián (1996) *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla,* Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.

Míguez, Roberto Augusto (2003) Del cosmopolitismo a la globalización. Kant y la Paz perpetua, *Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación,* nº 5, pp. 45-51.

Muñoz, Francisco A. y Molina Rueda, Beatriz (Eds.) (1998) *Cosmovisiones de paz en el Mediterráneo antiguo y medieval,* Granada, Editorial Universidad de Granada.

Muñoz, Francisco A. (Ed.) (2001) *La paz imperfecta,* Granada, Editorial Universidad de Granada.

Muñoz, Francisco A. y Molina Rueda, Beatriz (Eds.) (2009) *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz,* Granada, Editorial Universidad de Granada.

Ortells, Inmaculada y Segura, María Teresa (2008) Actividades musicales de educación infantil en contextos multiculturales, *Aulas interculturales,* nº 2, pp. 67-86.

Palacios, Fernando (2001) Orden, memoria y creatividad en la audición musical, en *La educación artística, clave para el desarrollo de la Creatividad,* Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 95-104.

Sánchez, Sebastián (2009) Cultura de Paz y Educación en (y para) la Diversidad, en *La Discapacidad: Aspectos Educativos y Sociales,* Málaga, Aljibe, pp. 273-295.

Sánchez, Sebastián (2011) Towards an intercultural understanding from the Culture of Peace. An educational perspective, *Dedica. Revista de Educaçao e Humanidades,* nº 1, pp. 117-136.

Sánchez, Sebastián (2013a) Las manifestaiones de la diversidad cultural y su utilización educativa, en *Diversidad Cultural y Educación Intercultural,* Melilla, *SATE-STEs,* pp. 55-72.

Sánchez, Sebastián (2013b) Política Educativa y Cultura de Paz. Contextualización desde el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, en Martínez, Cándida y Sánchez, Sebastián (eds.) *Escuela, espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía*, Granada, Editorial Universidad de Granada, Colección Eirene, pp. 53-78.

Sánchez, Sebastián y Epelde, Amaya (2013) Análisis del tratamiento educativo de la creatividad por medio de la música en aulas de Educación Primaria con amplia diversidad étnica y cultural, *European Scientific Journal,* nº9, Vol. 34, pp. 336-353.

Sánchez, Sebastián y Mohamed, Mimuntz (2013) Conocernos para convivir, *Cuadernos de pedagogía,* nº 435, pp. 23-25.

Tuvilla Rayo, José (2001) Integración, Interculturalidad y Cultura de Paz en época de globalización, *Andalucía Educativa,* nº 25, pp. 22-27. http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/WebFolder/Tuvilla/AEtuvilla.pdf. [Consultado el 19 de noviembre de 2013].

Tuvilla Rayo, José (2013) De la política a las práctica educativas: enfoques para construir la Cultura de Paz en los Centros Educativos, en Martínez, Cándida y Sánchez, Sebastián (eds.) *Escuela, espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía*, Granada, Editorial Universidad de Granada, Colección Eirene, pp. 79-124.

UNESCO (1996) *From a culture of violence to a culture of peace*, París.

6. Anexo: Guión grupo de discusión

FASE I:

- Presentación.
- Definición de Cultura de Paz y elementos de expresión utilizados para aplicarlo.
- Establecer la diferencia entre diversidad cultural e Interculturalidad.
- Objetivos del proyecto.

FASE II:

- Intervención de los participantes
- Utilización de la música en clase.
- La Cultura de Paz en el colegio.
- La música como recurso que favorece la Interculturalidad y la Cultura de Paz.

FASE III:

- Medidas establecidas por los participantes para favorecer la Interculturalidad entre sus alumnos a través de la música.
- Conclusión global de los participantes

FASE IV:

- Resumen final de las aportaciones
- Agradecimientos

AGRADECIMIENTOS • ACKNOWLEDGMENTS
* Colaboradores: Mª del Mar Vázquez Tortosa, Mª Ángeles Aledo López, Verónica Ruiz Rozas, Mª José Valderrama Vay y Adrián Segura Robles. Agradecemos a todos ellos la disponibilidad e interés mostrado en su participación.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCCESS INFO
Recibido: 29/01/2014 Aceptado: 24/03/2014

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER
Sánchez Fernández, Sebastián y Epelde Larrañaga, Amaya (2014) Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural, *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 79-97.

SOBRE LOS AUTORES • ABOUT THE AUTHORS
Sebastián Sánchez Fernández. Profesor Titular de Universidad (acreditado para Catedrático) del Departamento de Didáctica y Organización Escolar del Campus de la Universidad de Granada en Melilla. Investigador del Instituto de Investigación de la Paz y los Conflictos de dicha Universidad desde su creación. Director del Grupo de Investigación Innovación Curricular en Contextos Multiculturales (HUM 358 del Plan Andaluz de Investigación). Su actividad docente e investigadora se centra fundamentalmente en la Educación para la Cultura de Paz y la Educación Intercultural.

Amaya Epelde Larrañaga. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en el Campus de Melilla de la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de Investigación SEJ–540 Investigación en Educación Musical (GIEM). Su actividad docente e investigadora se centra fundamentalmente en la formación de profesorado y su creatividad en Educación Musical.

Revisiting the Carter Administration's Human Rights Policy: Understanding Traditional Challenges for Contemporary Foreign Policy

Revisitando la Política de Derechos Humanos de la Administración Carter: Entendiendo los Desafíos Tradicionales para la Política Exterior Contemporánea

Luis da Vinha
University of Coimbra, Portugal
luisdavinha@gmail.com

Abstract

The Carter Administration came to office intent on changing the traditional logic of US foreign policy, namely by promoting a foreign policy set in a framework based on human rights. The Administration sought to make human rights a central tenet of US foreign policy while simultaneously protecting American national interests abroad. However, since early on, critics have considered the Administration's policy to be inconsistent and indecisive due to its failure to grasp the complexity of balancing many inherently conflicting issues. This paper analyses the Carter Administration's human rights policy throughout its term in office. It demonstrates how the Administration acknowledged the difficulty in reconciling moral and material issues in the development of its foreign policy. In addition, the paper considers how US human rights policy has informed foreign policy in subsequent Administrations. It highlights the continuous dynamics contributing to the inconsistencies verified between foreign policy discourse and behaviour.

Keywords: Carter Administration, human rights, national interest, US foreign policy.

Resumen

La Administración Carter llegó al Gobierno con la intención de cambiar la lógica tradicional de la política exterior de los EE.UU., a saber mediante la promoción de una política exterior situada en un marco basado en los derechos humanos. El gobierno trató de hacer de los derechos humanos un elemento central de la política exterior de los EE.UU. al mismo tiempo buscando proteger los intereses nacionales de los Estados Unidos en el extranjero. Sin embargo, desde el principio, los críticos han considerado que la política de la Administración era incongruente e fluctuante debido a su incapacidad de comprender la complejidad en equilibrar muchas cuestiones inherentemente contradictorias. En este trabajo se analiza la política de derechos humanos del gobierno de Carter. Demuestra cómo la Administración reconoció la dificultad de conciliar las cuestiones morales y materiales en el desarrollo de su política exterior. Además, considera cómo la política de derechos humanos de los EE.UU. ha informado a la política exterior de los gobiernos posteriores. Se destaca la dinámica continua contribuyendo para las inconsistencias verificadas entre el discurso y el comportamiento de la política exterior.

Palabras clave: Administración Carter, derechos humanos, interés nacional, política exterior de EE.UU.

creative commons | Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

1. Introduction[1]

Today it seems difficult for us to appreciate US foreign policy without taking into consideration its human rights dimension. It has served as a distinctive feature of «US self-image» in foreign policy (Mertus, 2004: 23) and as a standard for evaluating each Administration's performance in the international arena. However, only a short four decades ago human rights were not much more than a peripheral objective within the overall context of US foreign policy (Buckley, 1980).

While there was some initial congressional bustle in the early 1970s, it was the Carter presidency that «opened the way for the astonishing explosion of 'human rights' across the American political landscape» (Moyn, 2010: 154). However, while human rights acquired an added significance with the Carter Administration, and have since become a standard for evaluating US foreign policy, it also initiated a trend of inconsistencies and contradictions that stretch up to the present moment.

Beginning with the Carter presidency, all the US Administrations have had difficulty in achieving a balanced trade-off among the main components of the national interest: ideals, prosperity, and national security. More often than not, strategic and economic considerations have prevailed over other interests, particularly those of a moral proclivity. While the US has been extremely vocal on human rights issues over the last three decades, this rhetoric has usually not been vindicated by its foreign policy record.

The Carter Administration faced this challenge early on. It developed a broad concept of human rights and made them a central tenet of US foreign policy. However, it also acknowledged that other issues of national interest would many times prevail over human rights considerations. In this sense, the Carter Administration committed itself to a morally pragmatic foreign policy which tried to properly balance the diverse issues involved in promoting the national interest.

2. Human Rights in US Foreign Policy before the Carter Administration

The issues intrinsic to human rights have traditionally informed US foreign policy. The Declaration of Independence's universalist ideology has fed the American belief of its altruistic conduct on behalf of «humanity» and «civilization» (Kagan, 2006). However, regardless of rhetorical considerations, before the Carter Administration came to office human rights policy were barely institutionalised and broadly defined in terms of foreign policy (Hartmann, 2001). In the early post-war years the US actively supported the Universal Declaration of Human Rights and the references to human rights in the United Nations Charter. However, decision-makers endeavoured to curtail the establishment of any precise and binding obligations regarding human rights (Forsythe, 1990). The 1950s witnessed a mounting disregard for human rights which extended for over two decades.

1. The current paper results from the presentation delivered at the III International Congress in Political Philosophy and Theory: Democracy, Human Rights, and Global Justice, held on 06 and 07 November 2012 at the University of Minho, Portugal.

Issues of international power, equilibrium, and stability overruled moral and legalistic approaches in the of conduct international relations, particularly during the period of détente.

Cold Warrior extraordinaire George Kennan (1993) best summarises the dominant perspective of post-war US decision-makers regarding the role of human rights in foreign policy by asserting a principle of non-interference in others states' affairs. A government's task is to interact with other governments whilst generating the least amount of tension possible between those two states. The soundest method to accomplish this, according to Kennan (1993: 207), is to avoid meddling in others internal affairs, for each government «from the standpoint of morality, [is] the judge of its own behaviour». While acknowledging some utility in the human rights movement throughout the years, Kennan was adamant in his disapproval of governmental human rights promotion through pressure for it may have been more counterproductive than useful to US national interests.

Much of the initial emphasis placed on human rights in the US's international conduct flourished in the early 1970s. Wary of US involvement with repressive regimes and the lack of a firm moral bearing in foreign policy making, Congress put into effect a wide array of legislation to safeguard its concerns with human rights issues abroad. The earliest legislation was put forward in 1973 in a response to the reported unrestrained behaviour of police forces in countries such as Chile and Vietnam. The Amendment to Section 600 of the Foreign Assistance Act of 1961 sought to prohibit the official involvement of US in equipping and training foreign police forces (Salzberg, 1986). The following years witnessed a rise in amendments to the foreign assistance legislation, as well as an increasing specification of detail, with the intention of promoting an improvement in the human rights of other countries.

Of particular importance was the work carried out by the Subcommittee on International Organizations and Movements[2] chaired by Congressman Donald Fraser between 1973 and 1978. The so called Fraser Committee adopted a report[3] in 1974 that stated that, while the safeguarding of human rights was fundamentally a sovereign issue, «when a government is itself the perpetrator of the violations, the victim has no recourse but to seek redress from outside his national boundaries» (cited in Salzberg, 1986: 15). Human decency should unite individuals in a common cause to counter these abuses, for «they have both the opportunity and responsibility to help defend human rights throughout the world» (cited in Salzberg, 1986: 15). In essence, the report emphasised the need for the US to make human rights a common standard in its foreign policy decision-making.

Throughout the years the Subcommittee on International Organizations and Movements contributed significantly to heighten US attention to human rights in its international dealings. For instance, in 1974 the disappointment with the results of the Abourezk amendment to curtail US assistance to regimes with political prisoners led the Subcommittee to introduce Section 502 to the Foreign Assistance Act and placed the

2. The committee was later renamed Subcommittee on Human Rights and International Organizations.

3. The report was titled *Human Rights in a World Community: A Call for US Leadership*.

onus on the President for the responsibility of justifying continued military assistance to regimes that violated human rights. The initial segment of the amendment read as follows:

> It is the sense of Congress that except in extraordinary circumstances, the President shall substantially reduce or terminate security assistance to any government which engages in a consistent pattern of gross violations of internationally recognized human rights, including torture or cruel, inhuman or degrading treatment or punishment; prolonged detention without charges; or other flagrant denials of the right to life, liberty, and the security of the person […]
> Whenever proposing or furnishing security assistance to any government falling within the provisions of paragraph (a), the President shall advise the Congress of the extraordinary circumstances necessitating the assistance (Committee on International Relations and Committee on Foreign Relations, 2003: 229).

Military assistance to repressive regimes was thus constrained unless the President could justify the «extraordinary circumstances». Correspondingly, in 1975 an amendment was also introduced to restrict economic aid to governments responsible for gross violation of human rights. More specifically, Section 116 of the Foreign Assistance Act (a.k.a. the Harkin amendment) established that economic aid could only be provided if the «Administrator primarily responsible for administering part I of this Act to submit in writing information demonstrating that such assistance will directly benefit the needy people in such country, together with a de-tailed explanation of the assistance to be provided (including the dollar amounts of such assistance) and an explanation of how such assistance will directly benefit the needy people in such country» (Committee on International Relations and Committee on Foreign Relations, 2003: 59).

Other areas of foreign assistance were also subject to similar constraints regarding the respect for human rights. For instance, the Food for Peace Act and the Overseas Private Investment Corporation and the Export-Import Bank adopted the concept of «gross violations» of the Foreign Assistance Act to compel foreign regimes to assure basic human rights for their citizens (Salzberg, 1986). In addition, the International Financial Institutions Act (Sections 701 and 703) instituted goals and standards for human rights which were to guide US participation and voting in the World Bank, the Inter-American Development Bank, the Asian Development Bank, and the African Development Fund (Salzberg, 1986).

The legislation mentioned so far entailed a coercive approach to human rights; i.e., it endorsed the interruption or termination of assistance to regimes that did not comply with protection of basic human rights of their populations (with the exceptions already mentioned). However, in 1977 the Subcommittee introduced Section 116(e) of the Foreign Assistance Act which authorised the President to provide financial assistance to programs and activities which promoted civil and political rights in countries qualified

for aid.[4] The majority of the assistance went to programs supporting nongovernmental organisations which carried out activities such as teaching, visits, information, legal services, research, and workshops in the US and abroad (Salzberg, 1986).

In the five years of Fraser's chairmanship, the subcommittee held over 150 hearings, interviewing over 500 witnesses. The effort of the committee reveals its misgivings towards the Nixon and Ford Administrations compliance with the human rights element of their foreign policy. In fact, both Administrations tried to sidestep many of the legislative initiatives. In 1975, for example, Kissinger decided to not release the country reports arguing that all states violate human rights and singling out individual countries could be detrimental to US interests (Merritt, 1986).

Moreover, military and financial assistance continued to be given to controversial regimes such as Chile, El Salvador, Nicaragua, Philippines, and South Korea. As a result, specific country legislation was adopted in order to proscribe or limit military and economic aid. Chile and South Korea were the initial targets of the legislation, but they were followed in the ensuing years by countries as diverse as Argentina, Cambodia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Haiti, Nicaragua, South Africa, Uganda, and Vietnam. While acknowledging that for operational reasons Congress was not the best institution to manage foreign assistance (e.g., due to the time of response to violations or compliance of human rights), Fraser supported the legislation due to the difficulty in making the Administration comply with congressional intentions (Salzberg, 1986). Also, in 1976 Congress overrode a presidential veto to enact a human rights policy into the International Security and Arms Export Control Act making legislation linking human rights and security assistance a legal requirement (rather than the non-binding situation previously observed).

Moreover, the legislation submitted throughout the years led the Department of State to request reports on human rights from US embassies. The reports consisted of a short review and analysis of the human rights practices in each individual country. This practice began with the Bureau of East Asian and Pacific Affairs and was followed by all the other regional bureaus. The initial reports were completed in 1975 and were updated yearly. The country-by-country reports provided an initial assessment for establishing US foreign assistance.

3. The Carter Administration and the Quest for a Morally Pragmatic Foreign Policy

The Carter Administration has been harshly criticised for its human rights policy. Disapproval has come from both sides of the political divide. Some on the left have condemned the Administration for its inconsistency and bias in enforcing human rights in repressive regimes. Others, mostly on the right, have assailed the Administration for its naiveté in trying to balance human rights concerns with issues relevant to national security. However, while Carter's personal experience may have contributed initially to some excessive

4. At that time, the budget allocated was $ 750,000 US dollars.

idealism,[5] a careful examination of the Carter Administration's public statements and official documents attests to the contrary. In fact, the Administration developed an intricate account of the concept of human rights and its infusion into US foreign policy and was well aware of its limits and potential inconsistencies.

Human rights were a central concern for Carter right since his presidential campaign. Indeed, Carter's campaign was centred more on values than on specific issues (Kaufman, 1993). Confronted with the predicaments of Watergate, Vietnam, and CIA covert operations in the Third World, Carter was very critical of the secrecy and *realpolitik* involved in past Administration's foreign policy. He thus put emphasis on human rights as one of the ways by which the US could improve its global image (Moore, 1984). Accordingly, in his second presidential debate with Ford, Carter (1976) chastised the previous administrations for ignoring human rights and consequently weakening America's position in the world. In his closing statement, he argued that the US should once again become «a beacon for nations who search for peace and who search for freedom, who search for individual liberty, who search for basic human rights» (Carter, 1976). The theme of human rights continued to be a significant discussion point throughout the campaign.

Once in the White House the Administration promptly began working to conceptualise its human rights perspective and embed it within the Administrations' broader foreign policy goals and objectives. Contrary to past Administrations, with Carter «human rights rhetoric was given unprecedented prominence in US foreign policy» (Mutua, 2007: 568). In the briefing book submitted by Brzezinski to Carter, on April 30, outlining the top ten foreign policy goals for the following four years, human rights featured prominently in countering soviet ideological expansion and enhancing the global sensitivity to the US's adherence to international norms (Brzezinski, 1983). From the beginning, despite their consensus on the issue (Carter, 1982), key decision-makers in the Administration were aware of the limits of institutionalising human rights in foreign policy. Secretary of State Cyrus Vance was particularly sensitive to the implications of pursuing a human rights agenda. While agreeing on the need for a more moral approach to foreign policy, from the opening Vance (1983) counselled Carter on the need to maintain flexibility and pragmatism in dealing with particular cases that might affect US security interests – e.g., South Korea. In order to reconcile human rights with other issues of national interest and develop a coherent and functional foreign policy, the Administration set up the Interagency Group on Human Rights and Foreign Assistance.

Meanwhile, key-members of the Administration were beginning to showcase the framework of the future policy. A preliminary outline of the Carter Administration's human rights policy was presented by Deputy Secretary of State, Warren Christopher (1977), in a statement before the Senate Subcommittee on Foreign Assistance, on March 7, 1977. Whilst confirming the Administration's commitment to human rights as an integral part of its foreign policy, Christopher (1983) acknowledged that at many times there would be difficult trade-offs:

5. In his memoirs, Carter (1982: 44) admits that he initially did «not fully grasp all the ramifications of our policy».

> [...] conflicts in policy may arise when the security of the United States is linked to that of a country whose human rights priorities are deficient. It should be uppermost in our minds that security assistance is rendered to maintain or enhance our own security, not to strengthen the hand of a repressive regime, although we must face up to that as an undesired and unintended consequence in certain cases (Christopher, 1983: 408).

The best way to balance this reality was, according to Christopher, to carefully and systematically weigh human rights concerns against economic and security goals on a country-by-country basis. In each case a series of questions was developed in order to help decision-makers settle on the best policy option, namely (Christopher, 1983: 408):

- Will our action be useful in promoting the cause of human rights? Will it actually improve the human rights situation at hand? Or, is it likely to make it worse?
- What will be the most effective means of expressing our views? Quiet diplomacy? A public pronouncement? Withdrawal of aid or other tangible sanctions?
- Even when there is only a remote chance that our action will be influential, does our sense of values, our American ethic, prompt us to speak out or take action?
- Will others support us? Can we expect the aid of national and international organizations dedicated to furthering human rights?
- Have we steered away from the self-righteous and strident, remembering that our own record is not unblemished?
- Finally, have we remembered national security interests and kept our sense of perspective, realizing that human rights cannot flourish in a world impoverished be economic decline or ravaged by armed conflict?

Secretary of State Vance reiterated this position in his May 23 speech at the Law Day ceremonies at the University of Georgia. While proclaiming human rights as an essential part of the US's progressive values, Vance held firm on the limits of US power and its wisdom. Therefore, Vance called for a realistic policy which took into consideration the effective possibility of achieving US objectives. Any other attitude would result in «a sure formula for defeat of our goals would be a rigid, hubristic attempt to impose our values on others» (Vance, 1977: 506). Thus, elaborating on Christopher's previous statement to Senate, Vance also put forward a series of questions that the Government must consider before deciding on what action to take.[6]

On the previous day (May 22, 1977), Carter laid out his vision for human rights in an address at Notre Dame University. Carter reaffirmed his conviction that previous administrations had backed away from traditional US values in their dealings with other nations due to the excessive focus on containing the global expansion of soviet communism.

6. The questions put forward by Vance are in general quite similar to those presented by Christopher. However, Vance (1977) added some initial considerations on the nature of the case, i.e., «What kinds of violations or deprivations are there? What is their extent? Is there a pattern to the violations? If so, is the trend toward concern for human rights or away from it?»

However, according to Carter (1977), far-reaching changes were occurring globally and «as more people have been freed from traditional constraints, more have been determined to achieve, for the first time in their lives, social justice». Consequently, US policy should reflect its historical optimism in the belief that «dignity and freedom are fundamental spiritual requirements» of all individuals and peoples (Carter, 1977). While committing human rights as a fundamental tenet of US foreign policy, Carter was careful to highlight that there were no «rigid moral maxims» to guide policy and that changes in the human rights conditions in many nations could be protracted. Rather than any guarantee to rid the world of the plethora of violations to human rights, Carter was sober in his pledge:

> Throughout the world today, in free nations and in totalitarian countries as well, there is a preoccupation with the subject of human freedom, human rights. And I believe it is incumbent on us in this country to keep that discussion, that debate, that contention alive (Carter, 1977).

Thus, the US could be counted on to serve as a sounding platform for those individuals and people who lacked the basic rights from their governments. By acknowledging the limits in enforcing human rights abroad and that change would be slow in many cases, Carter merely committed the US to keep the human rights agenda on the table. Ultimately, it was a question of political moralisation, as he later admitted in his memoir:

> Whenever I met with the leader of a government which had been accused of wronging its own people, the subject of human rights was near the top of my agenda. Almost always, the discussion was initiated by those who had been accused. They seemed eager to let me know what progress was being made in their homeland to end persecution and to redress grievances. I knew often that this was a ploy to mislead me, but even then it was possible that the seeds of reform had been planted. *At least they were confronting a question they had not been forced to address before* (Carter, 1982: 150-151; emphasis added).

In July 1977 the final draft of the Presidential Review Memorandum on Human Rights[7] (hereafter PRM 28) was submitted to the Administration. Adopting the United Nations Universal Declaration of Human Rights as its conceptual foundation, PRM 28 identified three main groups of human rights (Christopher, 1977):

- The right to be free from governmental violations of personal integrity, namely torture, cruel, inhuman or degrading punishment, arbitrary arrest or imprisonment, denial of fair public trial, and invasion of the home;

7. Presidential Review Memorandums identified topics to be researched by the NSC, defined the problem to be analyzed, set a deadline for the completion of the study, and assigned responsibility for it to one of the two NSC committees. When the committee completed the study the conclusions were sent to the President and formed the basis for a Presidential Directive.

- Economic and social rights, which imply that governments did not restrain an individuals freedom to fulfil his vital needs (e.g., food, shelter, health care, education) or fail satisfactorily to support individuals in meeting these needs;
- Civil and political rights, guaranteeing freedom of thought, of religion, of assembly, of speech, of the press, as well as individuals' freedom of movement within and outside his own country and the freedom to partake in government.

The authors of PRM 28 highlight that the Administration's human rights policy should, in accordance with the President and Secretary of State, contemplate all three groups of rights. However, the study does highlight the differences involved in safeguarding these different groups of rights and analyses the costs and benefits involved in each group. The document also acknowledges that there is no single strategy for approaching the issue. Rather, PRM 28 argues for a case-by-case evaluation within the context of national groupings. Accordingly, the study identifies Western Democracies, Communist States, Third World Nations, and Gross Violator of Human Rights. Each grouping has particular characteristics that recommend certain types of actions, such as:

- Diplomatic actions, public statements, and various symbolic acts;
- Changes in levels of security and economic assistance and food aid;
- Initiatives in international financial institutions;
- Use of overseas broadcast facilities and cultural programs;
- Improved access to the US for refugees and dissidents;
- Substantive and procedural initiatives in various international forums.

Taking into consideration the issues analysed in PRM 28 and other discussions, in February 1978, Carter issued the Presidential Directive on Human Rights (hereafter PD 30) stating that «[i]t shall be a major objective of US foreign policy to promote the observance of human rights throughout the world» (Carter, 1978: 1). Nevertheless, in accordance, with the previously mentioned public statements and documents, the directive did observe the need for «due consideration to the cultural, political, and historical characteristics of each nation, and to other fundamental US interests with respect to the nation in question» (Carter, 1978: 1). In this sense, PD 30 called for a comprehensive approach to human rights, while maintaining a pragmatic perspective in conducting US foreign policy.

The record of the Carter Administration's performance on human rights confirms this elaborate perspective. Domestically, the Administration surpassed some important institutional hurdles and was able to press the Senate to ratify several international human rights conventions, i.e., the International Covenant on Civil and Political Rights, the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights, the Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, the American Convention on Human

Rights, and the International Genocide Convention. Although unsuccessful in obtaining their endorsement in the Senate,[8] the Administration kept pushing key-politicians behind the scenes to adopt the conventions throughout its tenure (Glad, 2009).

Internationally, the Carter Administration was able to link aid to human rights issues, but as Apodaca and Stohl's (1999) research demonstrates, economic aid was also subject to other considerations such as economic requirements, past assistance record, and traditional national interests. Moreover, in relation to military aid, the same study reveals that while assistance was cut to Argentina, Bolivia, El Salvador, Guatemala, Haiti, Nicaragua, Paraguay, and Uruguay other countries with similar negative human rights records continued to receive aid (e.g., Indonesia, and El Salvador and Guatemala in the final year of the presidency). Other policies revealed similar dynamics. For instance, while the Administration was quite vocal on Soviet abuses on human rights, it concurrently normalised relations with China without pressing any such concerns. Regarding the peace process in the Middle East, after the initial demands for the recognition of the autonomy of the Palestinian people, the Administration gradually conformed to the reality on the ground and acquiesced to Israeli policies.

In the end, Carter's human rights policy had its consequences. While it certainly was a source of pride and achievement for many of the top decision-makers, it was also a cause for frustration in particular circumstances. Brzezinski confirms this paradox in his memoir. He states that, in general, the Administration's policy «can be counted a success» (Brzezinski, 1983: 129) and proudly lists the number of political prisoners released due to its global endeavours[9]. This sense of fulfilment however was lacking when assessing the Shah's fall from power. While maintaining that «Carter's efforts to make the Shah more responsive to human rights was a step in the right direction», Brzezinski (1983: 397) acknowledged that «it came at a time when the basic problems of Iran were beginning to get out of hand and the structure of authority was beginning to crack». Similar dilemmas were also to be faced by every proceeding Administration.

4. US Human Rights Policy after the Carter Administration

Throughout its tenure and afterwards, the Carter Administration's foreign policy was fiercely assailed by political opponents. Its human rights policy was particularly beleaguered. Jeane Kirkpatrick epitomised the feeling in conservative circles. In her renowned essay *Dictatorships and Double Standards*, Kirkpatrick (1979: 42) condemned Carter for being «*par excellence*, the kind of liberal most likely to confound revolution with idealism, change with progress, optimism with virtue». Her most disparaging critique focused on the Carter Administration's inability to discriminate between different types of authoritarian

8. During Carter´s term in office, none of these treaties were ratified by the Senate. In the following years only the International Covenant on Civil and Political Rights, the Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, and the International Genocide Convention were approved by the Senate.

9. Brzezinski presents the following number of political prisoners releases between 1977 and 1980 due to US pressure: 300 in Peru; 35000 in Indonesia; reduction of thousands of «disappearances» in Argentina, Chile, and Brazil.

regimes in its human rights policy. Fixing specifically on Iran and Nicaragua, Kirkpatrick accused Carter of weakening the already fragile regimes (allies of the US) in favour of revolutionary forces antagonistic to US interests:

> The foreign policy of the Carter administration fails not for lack of good intentions but for lack of realism about the nature of traditional versus revolutionary autocracies and the relation of each to the American national interest. Only intellectual fashion and the tyranny of Right/Left thinking prevent intelligent men of good will from perceiving the *facts* that traditional authoritarian governments are less repressive than revolutionary autocracies, that they are more susceptible of liberalization, and that they are more compatible with US interests (Kirkpatrick, 1979: 44).

The Reagan Administration came to office expecting to amend the Carter Administration's emphasis on human rights. More precisely, the Reagan Administration sought to return US foreign policy to more geopolitical and geostrategically oriented policies (Forsythe, 1990). However, the Administration quickly encountered difficulties in trying to abandon the active promotion of the human rights agenda. One of the first challenges came from the Senate Foreign Relations Committee which rejected the nomination of Ernest Lefever as head of the Bureau of Human Rights[10] (Jacoby, 1986).

The opposition to the planned policy led to a change in the Reagan Administration's discourse on human rights. Accordingly, once staunch critics of the previous Administrations human rights policy, Reagan and his cabinet began indulging in a more moralistic rhetoric and argumentation. For instance, the once outspoken detractor on human rights policy, Secretary of State Alexander Haig, found himself having to assert that «human rights were 'the major focus' of the administration's foreign policy» (cited in Mertus, 2004: 29). Likewise, Kirkpatrick (1981), now US Ambassador to the UN, argued in a symposium in late 1981 that «not only should human rights play a central role in U.S. foreign policy», but also that «no US foreign policy can possibly succeed that does not accord them a central role».

However, despite the newly acquired rhetoric on human rights promotion, and some progress, particularly in bilateral relations, the Reagan Administration continued to support and aid regimes with weak human rights records. One reason for this was that the definition of human rights used by the Reagan Administration differed notably from its predecessor. Rather than the previous three broad groups of human rights, the Reagan Administration «harmonized the definition [of human rights] to be consistent with overall foreign policy by eliminating the economic rights category» (Drezner, 2000: 745). Human rights policy narrowed its focus entirely to civil and political rights. Coupled with a renewed prominence placed on the national interest, this allowed for the Administration to continue and even augment aid to friendly (i.e., rightist) authoritarian regimes such as

10. Lefever was a declared opponent of human rights legislation and publicly supported abandoning the practice of developing annual country reports on human rights practices (Mertus, 2004).

El Salvador, Liberia, South Korea, and Zaire. Human rights served an essentiality ideological rationale, namely as a tool for promoting anticommunist policies throughout the Third World. Accordingly, human rights considerations were frequently invoked to justify aid to opposition groups such as the Contras in Nicaragua, Mujahedeen in Afghanistan, and UNITA in Angola (Mertus, 2004). Although it is true that the Administration did espouse a harder line with some friendly regimes (e.g., Chile, Philippines, and Paraguay), especially in its second term, this resulted more from a shift in strategic thinking rather than a genuine concern for human rights issues (Forsythe, 1995).

It is a fact that, unlike Carter, Reagan never wanted to transform international relations, namely through the encouragement of greater global governance. Yet, as Forsythe (1995) has appropriately pointed out, by the end of his term, Reagan's human rights policy revealed many resemblances with Carter's.

> Each sought to advance human rights inconsistently, where major security and economic interests did not interfere. Each largely ignored some major human rights problems. Congress had forced Carter's hand on Idi Amin's Uganda, and Reagan's hand on South Africa, both via economic sanctions. Congress pushed Carter further than he wanted to go regarding introducing human rights considerations into World Bank proceedings, and it pushed Reagan further than he wanted to go regarding human rights violations by friendly forces in Central America (Forsythe, 1995: 123).

George H W Bush came to power confident the US could hail in a «new world order» in which US values could multiply throughout the globe. Addressing a joint session of Congress, Bush proposed a new world where

> [...] the rule of law supplants the rule of the jungle. A world in which nations recognize the shared responsibility for freedom and justice. A world where the strong respect the rights of the weak (Bush, 1990).

However, despite the appearance of a noble purpose, Bush held fast to his predecessors' legacy of pursuing a human rights policy that was repeatedly subject to matters of tangible national interest. In reality, the Administration did secure the ratification of the 1966 Covenant on Civil and Political Rights (1992) and used international institutions such as the United Nations Organization and Organization of American States[11] to promote human rights issues abroad. In addition, while revealing a less moralistic tone than Carter and Reagan, the Bush Administration took a tough stance on several human rights issues, namely protesting against the discrimination of Turkish minorities in Bulgaria and pressuring the government of El Salvador to put an end to death squads and other humanitarian violations (Pastor, 2001). Moreover, the US committed itself to safeguarding

11. Namely by supporting the Santiago Declaration which states that an attack on a democratic government in the hemisphere is an international issue and, accordingly, requires a regional response.

the rights of people in harsh predicaments by sending troops to Somalia in late 1992 and assuring the creation of a Kurdish zone of autonomy in Iraq in 1991 (Mertus, 2004).

However, it is difficult to identify a consistent pattern of human rights promotion for the Bush Administration. Albeit the merit of the initiatives mentioned above, the Administration revealed that human rights concerns were lessened when there was a conflict of interests. More precisely, after Desert Storm there was no pressure for democratic reforms in Saudi Arabia or Kuwait and assistance to Shiite and Kurdish minorities only commenced after intense media coverage (Mertus, 2004). Cutbacks in assistance to friendly dictators (e.g., Daniel arap Moi of Kenya, Siad Barre of Somalia, and Mobutu Sese Seko of Zaire) were opposed by the Administration and situations of extreme humanitarian despair were ignored (e.g., Mozambique). Regardless of public condemnation of Chinese actions in Tiananmen Square, the Bush Administration also renewed Chinas' most favoured nation status shortly afterwards. Furthermore, the Administration accompanied the approval of international treaties with a host of RUDs (Reservations, Understandings, and Declarations) which certified that the US would «abide by only those provisions compatible with the American constitution and that are in conformity with existing American law» (Mertus, 2004: 32).

Accordingly, The Bush Administration would promote human rights only when they did not conflict with American geopolitical and geostrategic considerations. But this did not make the Administration exceptional in any way. As Forsythe (1995: 126) reminds us «His [Bush] record on international human rights was similar to his predecessors in terms of its inconsistency… but different in terms of lack of lofty rhetoric». In fact, the lack of a more vocal stance of human rights opened the way for attacks from the Clinton campaign. In accusing Bush of contriving with human rights violators, Clinton stated he would do more to aid Russia's transition to democracy and take a tougher attitude towards China's human rights violations (Chollet and Goldgeier, 2008). He also assailed Bush for turning his back on Haitian refugees and ignoring the atrocities in Bosnia (Apodaca, 2005). In contrast, Clinton vowed to be unwavering in upholding human rights values even when facing competing interests (Mertus, 2004). This outlook was consistent with the renewed optimism in the improvement of human rights that followed the demise of the Cold War (Mammadov, 2011).

Under the banner of «democratic enlargement», the Clinton Administration committed itself to promoting free market-style democracy. More precisely, the Administration's new strategy focused on strengthening the community of market economies, promoting new market democracies, countering aggression to liberal democracies, and assisting the implementation of market democracies in the regions of greatest humanitarian concern (Brinkley, 1997). The fundamental rationale was that economic liberalisation would contribute to greater political freedom and, concurrently, that the implementation of the rule of law and the safeguard of basic freedoms would sustain a robust economy. As a result of this vision «human rights issues were brought into discussions of trade and economic relations as never before» (Mertus, 2004: 37).

In order to carry out the new strategy several bureaucratic innovations were implemented. The Center for Democracy and Governance was created, the National Security Council received a special assistant for democracy, and the Human Rights and Humanitarian Affairs bureau was renamed the Bureau of Democracy, Human Rights, and Labor (Mertus, 2004).

However, Clinton's democratic enlargement was constrained by geoeconomic considerations. As the Administration's National Security Strategy (The White House, 1995) pointed out, promotion of democracy and increasing respect for fundamental human rights would be sought where it was possible. Therefore, according to Brinkley, certain regions were privileged targets of the new policy:

> [...] as a politically viable concept, enlargement had to be aimed at primary US strategic and economic interests. For example, Asians in general took a vastly different view of what constituted democracy, preferring to emphasize social order over individual rights. Under enlargement, America's chief concern in Asia would therefore be free market access - the rest, for the most part, would be left to sort itself out (Brinkley, 1997: 116).

If anything, Clinton contributed to keeping human rights at the head of the international agenda (Walt, 2000). In the United Nations Organisation (UN) the Administration led the way for a broader interpretation of Chapter VII of the UN Charter, narrowing the concept of state sovereignty, and also enlarged the concept of UN peacekeeping interventions under Chapter VI of the UN Charter, reigning-in a second generation of international missions (Mertus, 2004). Furthermore, the Clinton Administration catalysed the institutionalization of international criminal courts for dealing with the crimes committed in former Yugoslavia and Rwanda.[12]

Strong rhetoric also helped to persuade the ruling junta in Haiti to step down and restore Jean-Bertrand Aristide to power in Haiti in 1994. It also blocked an International Monetary Fund loan to Croatia on the grounds of its failure to protect minority rights and prosecute war criminals (Mertus, 2004). More noticeably, the Clinton Administration was credited with leading in a new era of humanitarian interventions – i.e., the promotion, namely by military force, of human rights and other humanitarian concerns in situations void of any tangible US interest (a.k.a., Clinton Doctrine) (Walt, 2000). US interventions in Bosnia, Haiti, Kosovo, and Somalia seem to confirm that the Administration was «willing to use force to change the internal governance and conditions within other countries even when security interests were minimal» (Dietrich, 2006: 276).

However, as former Assistant Secretary of State for Democracy, Human Rights, and Labour of the Clinton Administration, Harold Koh (2002: 330), has clarified, the promotion of democracy and human rights were a means to achieving goals of national interest; more precisely «the goal of American foreign policy is thus to fuse power and

12. However, the Clinton Administration contested the creation of the International Criminal Court.

principle, by promoting the globalization of freedom as the antidote to other global problems, resorting to force in those rare circumstances where all else fails».

The same pretence holds true for foreign assistance. While official rhetoric on democracy and human rights was soaring, government expenditures significantly lagged behind other foreign policy issues. An illustrative case in point is the contrast in 1999 between the Department of Defences' appropriation of over $276 billion and the $21.6 billion attributed to International Affairs (Mertus, 2004). In addition, the foreign aid provided by the Clinton Administration did not contribute significantly to improvements in human rights in the beneficiary countries. In their study on the impact of US foreign assistance, Apodaca and Stohl (1999) found that, contrary to the three previous Administrations, human rights issues did not influence a country's odds of receiving economic assistance from the Clinton Administration. In the end, the research revealed that «Clinton is more concerned with shoring up US economic interests by maintaining and expanding overseas markets than with human rights issues» (Apodaca and Stohl, 1999: 194).

The renewal of Chinas' most favoured nation status clearly attests to this fact. Although the US maintained a strong rhetoric towards issues such as the forced labour of prisoners, the denial of religious freedom, and the occupation of Tibet, it also proceeded to delink these issues from economic considerations. Looking to bring China into the liberal institutional order, the Clinton Administration repeatedly overlooked human rights violations and augmented bilateral economic relations and supported Chinas integration in various international organizations (Apodaca, 2005; The White House, 1995). Also, in light of the Asian economic crisis, the US pressed international financial institutions to augment funding significantly to Asian countries regardless of considerations regarding human rights, labour rights, or environmental protection (Mertus, 2004). In sum, the Clinton Administration was more vocal on human rights than the preceding Republican administrations, but this rhetoric was generally not backed by its foreign policy decisions. According to Mertus (2004: 47), three policy areas were particularly prone to this discrepancy: «in bilateral strategies against countries that are human rights abusers, in the indiscriminate proliferation of US arms sales abroad, and in the erratic positions taken toward multilateralism and the ICC».

The George W. Bush Administration fared no better than its predecessor when it came to reconciling human rights and other issues of national interest. Bush (2000) came to office on the promise of a more «humble» foreign policy and criticised Clinton's humanitarian missions, specifically claiming that «I don't think our troops ought to be used for what's called nation-building». In fact, Bush avoided referring to human rights before the events of September 11th 2001. Unwarranted pressure on human rights promotion was initially seen as unproductive in certain circumstances. For instance, when considering relations with China, Condoleezza Rice (2000: 55) cautioned that «[a]lthough some argue that the way to support human rights is to refuse trade with China, this punishes precisely those who are most likely to change the system».

However, September 11th placed human rights once again at the forefront of political considerations. As Assistant Secretary for Democracy, Human Rights, and Labor, Lor-

ne Craner (2001), remarked shortly after the attacks, rather than abandon its focus on human rights issues September 11th confirmed that «maintaining the focus on human rights and democracy worldwide is an integral part of our response to the attack and is even more essential today than before September 11th». However, Craner also alerted to a change in human rights policy brought on by the event:

> Our policy in this Administration, and it is certainly true after September 11, is to focus on US national interests. […] Our focus on national interests will come by concentration on advancing human rights and democracy in countries important to the United States. […] A third characteristic of our democracy policy will be a willingness to take on tough jobs, long term projects in countries and regions that today appear inhospitable to human rights and democracy (Craner, 2001).

In the same vein, the 2002 National Security Strategy materialised this conviction into official policy. Committing itself to «champion aspirations for human dignity»,[13] the new strategy stated that «America must stand firmly for the nonnegotiable demands of human dignity: the rule of law; limits on the absolute power of the state; free speech; freedom of worship; equal justice; respect for women; religious and ethnic tolerance; and respect for private property» (The White House, 2002: 3). While the National Security Strategy did refer to the promotion of human rights in several passages, there was no effort to define them (as opposed to «dignity»). In this sense, as Mertus (2004) has pointed out, the National Security Strategy neglects mostly every non-derogable human right consecrated by international treaties, such as the right to life, the right to be free from torture and other inhumane or degrading treatment or punishment, the right to be free from slavery or servitude, and the right to be free from retroactive application of penal laws.

Just as for the previous government, the Bush Administration also considered economic liberalisation as a vital instrument for improving human rights. According to the National Security Advisor, Condoleezza Rice (2000: 50), «the growth of entrepreneurial classes throughout the world is an asset in the promotion of human rights and individual liberty». As the prior Administration, Bush and his colleagues boasted «faith in the power of markets and economic freedom to drive political change» (Rice, 2000: 57). This economic certainty was combined with a fervour for democracy promotion abroad.

The high ideals put forwarded by Bush clashed however with the Administration's actions. In fact, as Koh (2005) has observed, the «Bush Doctrine places the United States in the position of promoting genuine double standards, one for itself and another for the rest of the world». Throughout its term in office the Administration's unilateralist conduct has given way to an extensive redefinition of human rights issues, particularly on the domestic front – e.g., homeland security, law enforcement, immigration control, detention, governmental secrecy, and information access. More precisely, US policy under Bush has

13. In fact, Bush used the expression «dignity» on many occasions, allowing him to move away from the use of the term «human rights» (Mertus, 2004).

led some critics to caution to the «imbalance of powers» which has on many occasions put the Government «at odds with core American and international human rights principles» (Lawyers Committee for Human Rights, 2003: 3).

On the international front the Bush Administration also revealed large contradictions. The rhetoric on democracy and human rights has not coincided with policy. For instance, Congress with strong presidential support, approved the American Service-Members' Protection Act in 2001 which prohibited the US from collaborating with the International Criminal Court and created a presidential right to protect US citizens and service members from being prosecuted by the court (Forsythe, 2006).

Especially alarming was the abuse of prisoner at US-run prisons, such as Abu Ghraib, Bagram, and Guantanamo. After the invasion of Iraq it became public that high US officials had allowed cruel interrogation procedures to be carried out in several detainee centres. Moreover, the Administration tried to justify that the terrorists captured were exempt form the legal protections for prisoners established in several international treaties (e.g., Geneva Conventions, UN Convention against torture and degrading treatment). In effect, in 2006, President Bush signed the Military Commissions Act[14] which sanctioned the use of coerced testimony and evidence on US citizens and non-citizens obtained through cruel, inhuman, and demeaning treatment if found reliable by military judges (i.e., if they were designated «unlawful enemy combatants»). What's more, while maintaining a strong rhetoric on human rights abroad, the Bush Administration maintained and consolidated US relations with illiberal regimes such as China, Kuwait, Pakistan, Saudi Arabia, and Uzbekistan, further deteriorating the US's international legitimacy and reputation for competence (Power, 2008).

The election of Barak Obama did not break the trend in US human rights policy initiated with the Carter Administration despite the clamour for change. While initially more restrained in declaring the promotion of democracy and human rights, the Obama Administration has also revealed incongruence between its rhetoric and policy (Carothers, 2012; Mammadov, 2011). Trying to distance himself from Bush, in his initial address to the UN General Assembly, Obama (2009a) admitted «that America has too often been selective in its promotion of democracy» and that it «cannot be imposed on any nation from the outside». Nevertheless, in the same address Obama did acknowledge universal principles and self-evident truths. In accepting the Nobel Peace Prize he once again reiterated that the US would always lend its voice to universal aspirations (Obama, 2009b). But as Nau has pointed out, the Obama Administration's pragmatic pursuit for security has led him to overlook several regimes' infringement of human rights policies:

> [Obama] did not pledge specific help for dissidents in Burma, Zimbabwe, Iran, and elsewhere. And in none of these speeches did he mention, let alone confront, the oppressive policies of a new wave of authoritarian powers stalking the world –Russia in Europe, China in Asia, Iran in the Middle East, and Venezuela in Latin America. Instead he turned

14. The Act was eventually amended by the Military Commissions Act of 2009.

> to many of these new autocrats as principal partners to pursue shared global interests of disarmament, economic recovery, climate change, and non-proliferation (Nau, 2010: 31).

In fact, the Administration has come under heavy fire for its lack of commitment to human rights (Carothers, 2012; Mammadov, 2011; Myers, 2012). In a devastating op-ed in the *New York Times*, Jimmy Carter assailed the Obama Administration (as well as the Bush Administration) for abandoning the US's role of global champion of human rights. According to Carter (2012) «our country can no longer speak with moral authority on these critical issues».

The Obama Administration has tackled a number of human rights concerns. It closed many of the CIA black sites known for forced disappearances and mistreatment, invalidated several of the predecessor administrations' legal memos on enemy prisoners, banned the majority of the enhanced interrogation techniques previously in effect, rejoined the UN Human Rights Council, and re-established a working relationship with the International Criminal Court (Carothers, 2012; Forsythe, 2012).

Some of the issues that have raised contention have been: the Administration's unwillingness to press China on Human Rights; refusal to meet with the Dalai Lama; cutbacks in funding of the Agency for International Development; accommodation to Central Asian regimes (e.g., Tajikistan); failure to close the prison in Guantanamo; targeted drone killings; continued administrative detention without legal charge or trial; maintenance of military commissions; opposing prosecutions of past tortures and creation of truth commissions on past detainee abuse; boycott of the Durban II meetings; belittling of the Goldstone Report[15] (Forsythe, 2012; Lewis, 2012; Nossel, 2012; Roth, 2010).

Accordingly, the Obama Administration's human rights policy does not drastically depart from previous Administrations, «[s]elf interest in security and economic advantage loomed large, as expected by powerful domestic constituents» (Forsythe, 2012: 785). The second term most likely will not prefigure any significant reconsideration of the Administration's earlier policies. The need to steer US foreign policy in a period in which global power in the international system is in flux will certainly constrain US human rights policy in the coming years.

5. Final Thoughts and Considerations

The Carter Administration placed human rights at the forefront of US foreign policy. As Mertus (2004: 27) has recognised «never before had an American presidency endorsed such a broad list of rights». Confronted with the deteriorating international standing of the US, Carter sought to imbue American policy with a new élan by promoting human rights as a central pillar of his foreign policy. More than just allude to its support for a collection of vague ideals, the Administration developed an elaborate and far reaching conceptualisation of human rights.

15. The name commonly attributed to the United Nations Fact Finding Mission on the Gaza Conflict.

Nevertheless, the interagency debate highlighted the limits to applying an unrestricted policy of human rights promotion. In particular, the Carter Administration was aware of the complexity involved in balancing the multiple factors conditioning the national interest. Savvy to the complexities involved in implementing and maintaining a coherent human rights policy, Vance (1983: 436) recognised that «no mechanistic formula will produce an automatic answer». As a result, Carter's Presidential Directive on Human Rights required that human rights issues be analysed within the particular national contexts and in relation to other US interests. Accordingly, PD 30 sought to pursue a comprehensive outlook to human rights, while maintaining a pragmatic approach to conducting US foreign policy. As a result, the Administration's human rights policy ultimately failed to live up to its initial promise. Rhetorical appeals for safeguarding and promoting human rights would intermingle with the endorsement and support of despotic regimes.

Similar challenges would confront ensuing Administrations. While the Reagan Administration sought to amend the Carter's emphasis on human rights, it eventually embraced human rights as part of its roll-back strategy. In fact, Reagan employed human rights as an ideological rationale for promoting anticommunist policies in the Third World and concurrently increasing aid to friendly authoritarian regimes and local opposition groups. Subjecting human rights considerations to other more tangible matters of the national interest was continued by George H W Bush. While proclaiming the emergence of a new world order in which human rights would be a central tenet, the Bush Administration placed greater effort in trying to manage the demise of the Cold War international order. In following a realist conception of international relations, Bush promoted human rights only when they were not in conflict with American geopolitical and geostrategic considerations.

The Clinton Administration associated human rights promotion with the dissemination of free market-style democracies. Whereas Clinton contributed to keeping human rights at the forefront of the international agenda, foreign policy was essentially determined by geoeconomic considerations. Accordingly, certain countries and regions of interest to the US were exempted from human rights considerations in their dealings with America, particularly regarding financial and military aid, while others in which gross violation of human rights were committed were eschewed due to their political and economic irrelevance. The George W Bush Administration continued the pattern of inconsistency in promoting human rights. The attacks of September 11th placed human rights once again at the forefront of political rhetoric, but the Administration's actions at home and abroad raised serious reservations. In particular, the Bush Administration used the war on terror to justify a redefinition of human rights issues on the domestic front. Issues pertaining to homeland security, law enforcement, immigration control, detention, governmental secrecy, and information access put into question many of the American citizens' basic rights. Internationally the Bush Administration further tarnished the US human rights record by sanctioning cruel interrogation procedures and strengthening American relations with several illiberal regimes. While making change a fundamental issue on his road to the Presidency, President Obama has avoided any effective commitment to human

rights. Rhetoric apart, Obama has revealed himself a pragmatist and therefore avoided any excessive emphasis on promoting the liberal agenda on human rights.

Several different approaches to human rights in US foreign policy have been idealised in the multiple Administrations – e.g., realism, enlightenment cosmopolitanism, providential nationalism. However, as Forsythe (2012: 767) has so clearly pointed out, «all administrations wind up exercising inconsistent policy choices regarding human rights in foreign policy». All the American Administrations since Carter have revealed a similar pattern of «muddling through» on human rights and foreign policy because they have been unable to strike a successful balance between security and economic interests and human rights. This difficulty derives from the fact that material interests continue to score high on the political agenda. Also, the plethora of international and domestic actors which Administrations much engage with further complicates political considerations.

The Carter Administration was well aware of these contradictions. Despite the fact that many sources are today still classified, available research indicates that few Administrations have reflected as thoroughly and critically on the development of human rights in US foreign policy as the Carter Administration did. Moreover, seldom has any other US Administration publically expressed its policy so clearly and categorically. The Carter Administration never failed to highlight that there would be times in which other elements of the national interest would triumph over human rights considerations. More importantly, Carter (1977) was explicit in his misgivings regarding American exceptionalism in international human rights policy: «We have our own shortcomings and faults, and we should strive constantly and with courage to make sure that we are legitimately proud of what we have».

An equally clear and balanced reflection is even more crucial for the US in facing future international challenges. The trends which have consolidated since the demise of the Cold War will certainly continue – i.e., rhetorical support for human rights, proactive policies, targeted legislation, International Treaties, and legal authority (Dietrich, 2006). Other trends, such as using economic liberalisation and democratisation as means of promoting human rights, will also persist. Inconsistencies and contradictions will never be eradicated from US foreign policy-making. However, a more balanced approach between human rights and other aspects of the national interest can be attempted. Upholding national security and economic progress does not necessarily have to alienate the promotion of fundamental human rights or sanction their violation abroad or at home.

6. References

Apodaca, Clair (2005) US Human Rights Policy and Foreign Assistance: A Short History, *Ritsumeikan International Affairs,* nº 3, pp. 63-80.

Apodaca, Clair and Stohl, Michael (1999) United States Human Rights Policy and Foreign Assistance, *International Studies Quarterly,* nº 43 (1), pp. 185-198.

Brinkley, Douglas (1997) Democratic Enlargement: The Clinton Doctrine, *Foreign Policy*, nº 106, pp. 111-127.

Brzezinski, Zbigniew (1983) *Power and Principle: Memoirs of the National Security Adviser, 1977-1981*, New York, Farrar, Straus, & Giroux.

Buckley Jr., William (1980) Human Rights and Foreign Policy: A Proposal, *Foreign Affairs*, nº 58 (4), pp. 775-796.

Bush, George H. W. (1990) *Address Before a Joint Session of the Congress on the Persian Gulf Crisis and the Federal Budget Deficit* [September 11, 1990]. Available at http://bushlibrary.tamu.edu/research/public_papers.php?id=2217&year=1990&month=9 [Accessed 10 October, 2012].

Bush, George W. (2000) *The Second Gore-Bush Presidential Debate*. Available at http://www.debates.org/pages/trans2000b.html [Accessed 07 July, 2009].

Carothers, Thomas (2012) *Democracy Policy Under Obama: Revitalization and Retreat?* Washington, DC, Carnegie Endowment for International Peace.

Carter, Jimmy (2012) A Cruel and Unusual Record, *The New York Times* [June 24, 2012]. Available at http://www.nytimes.com/2012/06/25/opinion/americas-shameful-human-rights-record.html [Accessed 01 November, 2012].

Carter, Jimmy (1982) *Keeping Faith: Memoirs of a President*, New York, Bantam Books.

Carter, Jimmy (1978) *Presidential Directive/NSC-30*, Washington, DC, The White House.

Carter, Jimmy (1977) *Address at Commencement Exercises at the University of Notre Dame* [May 22, 1977]. Available at http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=7552 [Accessed 04 September, 2012].

Carter, Jimmy (1976) *The Second Carter-Ford Presidential Debate* [October 6th, 1976]. Available at http://www.debates.org/index.php?page=october-6-1976-debate-transcript [Accessed 07 September, 2012].

Chollet, Derek and Goldgeier, James (2008) *America Between the Wars. From 11/9 to 9/11: The Misunderstood Years Between the Fall of the Berlin Wall and the Start of the War on Terror*, New York, Public Affairs.

Christopher, Warren (1983) The Concern for Human Rights Will Be Woven Into the Fabric of Our Foreign Policy [Statement by the Deputy Secretary of State Before the Senate Subcommittee on Foreign Assistance, March 7, 1977] in *American Foreign Policy: Basic Documents, 1977-1980*, Washington, DC, Department of State, pp. 407-409.

Christopher, Warren (1977) *Presidential Review Memorandum on Human Rights*, Washington, DC, State Department.

Committee on International Relations and Committee on Foreign Relations (2003) *Legislation on Foreign Relations Through 2003*, Washington, DC, US Government Printing Office.

Craner, Lorne (2001) *The Role of Human Rights in Foreign Policy* [Remarks to the Heritage Foundation]. Available at http://2001-2009.state.gov/g/drl/rls/rm/2001/6378.htm [Accessed 28 September, 2012].

Dietrich, John (2006) US Human Rights Policy in the Post-Cold War Era, *Political Science Quarterly,* nº 121 (2), pp. 269-294.

Drezner, Daniel (2000) Ideas, Bureaucratic Politics, and the Crafting of Foreign Policy, *American Journal of Political Science*, nº 44 (4), pp. 733-749.

Forsythe, David (2012) US Foreign Policy and Human Rights: Situating Obama, *Human Rights Quarterly* nº 33 (3), pp. 767-789.

Forsythe, David (2006) *Human Rights in International Relations*, Cambridge, Cambridge University Press.

Forsythe, David (1995) Human Rights and US Foreign Policy: Two Levels, Two Worlds, *Political Studies*, nº 43 (1), pp. 111-130.

Forsythe, David (1990) Human Rights in US Foreign Policy: Retrospect and Prospect, *Political Science Quarterly*. 105 (3), pp. 435-454.

Glad, Betty (2009) *An Outsider in the White House: Jimmy Carter, His Advisors, and the Making of American Foreign Policy*, New York, Cornell University Press.

Hartmann, Hauke (2001) US Human Rights Policy under Carter and Reagan, 1977-1981, *Human Rights Quarterly*, nº 23 (2), pp. 402-430.

Jacoby, Tamar (1986) The Reagan Turnaround on Human Rights, *Foreign Affairs*, nº 64 (5), pp. 1066-1086.

Kagan, Robert (2006) *Dangerous Nation: America's Foreign Policy from Its Earliest Days to the Dawn of the Twentieth Century*, New York, Vintage Books.

Kaufman, Burton (1993) *The Presidency of James Earl Carter, Jr.*, Lawrence, Kansas, University Press of Kansas.

Kennan, George (1993) *Around the Cragged Hill: A Personal and Political Philosophy*, New York, WW Norton & Co.

Kirkpatrick, Jeane (1981) Human Rights and American Foreign Policy: A Symposium, *Commentary*, nº 72 (5), pp. 25-63.

Kirkpatrick, Jeane (1979) Dictatorships and Double Standards, *Commentary*, nº 68 (5), pp. 34-45.

Koh, Harold (2002) *The 2001 Richard Childress Memorial Lecture: A United States Human Rights Policy for the 21st Century*, Yale, Faculty Scholarship Series. Paper 2108.

Lewis, Eric (2012) A Second Chance on Human Rights, *The New York Times* [November 8, 2012]. Available at http://campaignstops.blogs.nytimes.com/2012/11/08/a-second-chance-on-human-rights/ [Accessed 01 November, 2012].

Mammadov, Arif (2011) Democracy and Human Rights Promotion in US Foreign Policy, *Central European Journal of International and Security Studies*, nº 5 (3), pp. 163-190.

Merritt, Jeffrey (1986) Unilateral Human Rights Intercession: American Practice under Nixon, Ford, and Carter, in Newsom, David D. (Ed.) *The Diplomacy of Human Rights*, Washington, DC, University Press of America, pp. 43-59.

Mertus, Julie (2004) *Bait and Switch: Human Rights and US Foreign Policy*, New York: Routledge.

Moore, Raymond (1984) The Carter Presidency and Foreign Policy, in Abernathy, M. Glenn; Hill, Dilys M. and Williams, Phil (Eds.) *The Carter Years: The President and Policy Making*, New York, St. Martin´s Press, pp. 54-83.

Moyn, Samuel (2010) *The Last Utopia: Human Rights in History*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.

Mutua, Makau (2007) Standard Setting in Human Rights: Critique and Prognosis, *Human Rights Quarterly*, nº 29 (3), pp. 547-630.

Myers, Steven (2012) Obama Approach to Diplomacy Faces Test in China, *The New York Times* [May 01, 2012]. Available at http://www.nytimes.com/2012/05/02/world/asia/obama-approach-to-diplomacy-faces-test-in-china.html?pagewanted=all&_r=0 [Accessed 02 November, 2012].

Nau, Henry (2010) Obama's Foreign Policy, *Policy Review*, nº 160, pp. 27-47.

Nossel, Suzzane (2012) Time for a Reset on Human Rights, *Foreign Policy*. Available at http://www.foreignpolicy.com/articles/2012/11/07/time_for_a_reset_on_human_rights?page=full [Accessed 01 November, 2012].

Obama, Barak (2009a) *Remarks by the President to the United Nations General Assembly* [September 23, 2009]. Available at http://www.whitehouse.gov/the-press-office/remarks-president-united-nations-general-assembly [Accessed 02 November, 2012].

Obama, Barak (2009b) *Remarks by the President at the Acceptance of the Nobel Peace Prize*. [December 10, 2009] Available at http://www.whitehouse.gov/the-press-office/remarks-president-acceptance-nobel-peace-prize [Accessed 02 November, 2012].

Pastor, Robert (2001) *Existing the Whirlpool: US Foreign Policy toward Latin America and the Caribbean*, New York, Westview Press.

Rice, Condoleezza (2000) Promoting the National Interest, *Foreign Affairs*, nº 79 (1), pp. 45-62.

Roth, Kenneth (2010) Empty Promises? Obama's Hesitant Embrace of Human Rights, *Foreign Affairs*, nº 89 (2), pp. 10–16.

Salzberg, John (1986) A View from the Hill: US Legislation and Human Rights, in Newsom, David D. (Ed.) *The Diplomacy of Human Rights*, Washington, DC, University Press of America, pp. 13-20.

Schmitz, David and Walker, Vanessa (2004) Jimmy Carter and the Foreign Policy of Human Rights: The Development of a Post-Cold War Foreign Policy, *Diplomatic History*, nº 28 (1), pp. 113-144.

The White House (2002) *The National Security Strategy of the United States of America*. Washington, DC, The White House.

The White House (1995) *The National Security Strategy of Engagement and Enlargement*, Washington, DC, The White House.

Vance, Cyrus (1983) *Hard Choices: Critical Years in Americas Foreign Policy*, New York, Simon and Schuster.

Vance, Cyrus (1977) Human Rights and Foreign Policy [Address by the Secretary of State at Law Day ceremonies at the University of Georgia, May 23, 1977] *Department of State Bulletin*, nº 76 (1978), pp. 505-508.

Walt, Stephen (2000) Two Cheers for Clinton's Foreign Policy, *Foreign Affairs*, nº 79 (2), pp. 63-79.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCCESS INFO
Recibido: 30/11/2013 Aceptado: 23/04/2014

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER
Da Vinha, Luis (2014) Revisiting the Carter Administration's Human Rights Policy: Understanding Traditional Challenges for Contemporary Foreign Policy, *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 99-122.

SOBRE EL AUTOR • ABOUT THE AUTHOR
Luis da Vinha is currently a Doctoral Candidate in International Relations at the School of Economics of the University of Coimbra, where he has served as a teaching assistant in the courses of «Foreign Policies of the Great Powers» and «Political System of the European Union». Luis is also a guest researcher at the Research Center of Geography and Planning of the University of Minho and has acted as an adjunct professor at the Higher Institute of Educational Sciences (ISCE). His main research interests are: geographic mental maps; cognitive approaches to foreign policy decision-making; foreign policy analysis; US foreign policy; state-building/nation-building. As of November 2011, Luis is the Head of Geographic Information Bureau of the City of Coimbra.

Quais agendas de ações de combate à pobreza sugerem os RDHs (PNUD/ONU) para a América Latina?

What agendas of actions for fighting poverty are suggested by the HDRs (UNDP / UN) for Latin America?

Maria José de Rezende
Universidade Estadual de Londrina, Brasil
mjderezende@gmail.com

Abstract

Through documentary research, this paper intends to verify how the Human Development Reports (HDRs) strive to build an action and procedures agenda for the various countries that form the Latin-American continent. Among the main challenges highlighted in the HDRs are those related to the distribution of public resources in favor of the segments that live in a situation of extreme poverty. Building ways to reach those living in situations of deprivation and powerlessness is suggested as the central challenge that must be considered in the agenda of developing countries. The HDRs have not only discussed some policies to fight multidimensional poverty, but also proposed many actions and procedures to the State, civil society, NGOs and voluntary groups concerning eradication of many forms of deprivation and powerlessness in force on the continent. This study aims to verify how the formulators of HDRs deal with the difficulties of devolution of income, power and educational, professional opportunities and political participation in Latin America.

Keywords: Public policy, poverty, inequalities, Human development.

Resumo

Por meio de uma pesquisa documental, este artigo procura verificar de que modo os Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDHs) se empenham em construir uma agenda de ações e procedimentos para os diversos países que compõem o continente Latino-americano. Entre os principais desafios ressaltados nos documentos estão aqueles relacionados à distribuição dos recursos públicos em favor dos segmentos que vivem em situação de pobreza extrema. Construir formas de atingir os que vivem em situação de privação e de impotência passa a ser sugerido como o desafio central que deve entrar na agenda dos países em desenvolvimento. Os RDHs têm não só discutido algumas políticas de combate à pobreza multidimensional, mas também proposto inúmeras ações e procedimentos ao Estado, à sociedade civil, às ONGs e aos grupos voluntários, para erradicação das muitas formas de privação e de impotência que vigoram no continente. Esta investigação procura verificar de que modo os formuladores dos RDHs lidam com as dificuldades de desconcentração da renda, do poder e das oportunidades educacionais, profissionais e de participação política na América Latina.

Palavras-chaves: Políticas públicas, pobreza, desigualdades, Desenvolvimento humano.

creative commons | Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

1. Introdução

Se há uma pretensão explícita nos Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDHs), encomendados anualmente, desde 1990, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ela consiste em intervir na agenda pública de diversos países e continentes, em especial aqueles do hemisfério sul. Todas as suas páginas estão repletas de sugestões de ações e procedimentos capazes de apontar para o combate à pobreza extrema que afeta uma parte expressiva dos indivíduos que vivem na Ásia, África, Oceania e América Latina. Esclarece-se que a pobreza extrema é medida, no interior dos relatórios, tanto pela renda (1,25 dólar diário por pessoa) quanto pelo não-acesso à educação, à saúde e à moradia adequada.

São inúmeras as sugestões feitas, pelos elaboradores dos RDHs, aos diversos segmentos sociais dotados de capacidade de intervir na agenda pública, para a expansão continuada de ações que levem os grupos sociais mais empobrecidos a melhorias educacionais, nutricionais, habitacionais, participacionistas e de rendimentos. Este texto tem como objeto de estudo as ações, as práticas e os procedimentos sugeridos nos RDHs aos governantes da América Latina para combaterem a pobreza extrema nas suas diversas dimensões. Desse modo, formulam-se os seguintes problemas sociológicos: Quando sugerem um conjunto de ações contra a pobreza extrema nas diversas áreas sociais, a quais configurações[1] (estados, partidos, movimentos sociais, organizações internacionais, organizações da sociedade civil, organizações comunitárias, etc.), os produtores dos relatórios, estão propondo um conjunto de procedimentos a serem levados a cabo?

Consta nos documentos a necessidade de estabelecimento de um novo jogo entre as configurações da sociedade civil (movimentos sociais, sindicatos, ONGs, associações diversas, etc.) que tenham capacidade de redirecionar a ação do Estado em favor dos segmentos mais empobrecidos? Quais seriam, para os RDHs, as configurações com capacidade de produzir mudanças no mundo atual? Elas teriam possibilidades de alterar o «potencial de poder de certas posições sociais (mais do que meras alterações de conjunto) entre os ocupantes dessas posições»? (Elias, 1999a: 176).

Como operar redirecionamentos dos padrões de organização social e política em favor dos segmentos mais pobres em contextos, como a América Latina, em que os jogos configuracionais[2] entre os detentores do poder favorecem, sempre, os interesses daqueles que possuem condições de pautar a agenda pública? Quando propõem ações e práticas formadoras de políticas capazes de atingir os mais pobres, os proponentes dos RDHs levam em

1. «Por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto dos [agentes] – não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que esta configuração forma um entrançado flexível de tensões. A interdependência dos [agentes], que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou de adversários» (Elias, 1999b: 142).

2. Não se pode perder de vista que a noção de jogo é utilizada para designar as relações estabelecidas no interior das configurações, onde a ação de cada indivíduo afeta a ação de todos os demais, da mesma forma como as ações de todos afetam cada um dos membros de uma dada figuração. Equilíbrio, ou não, de tensões, distribuição e/ou concentração de poder, recursos e bens materiais formam o núcleo central dos jogos configuracionais.

conta as singularidades dos diversos jogos configuracionais que formam as sociedades e os estados nacionais? As suas propostas de estabelecimento de políticas de combate à pobreza multidimensional pressupõem uma forma de democratização entendidas, nos moldes de Norbert Elias (1997: 156), como «a constante mudança na distribuição de poder»?

2. As ações, contra a pobreza extrema, centradas em um conjunto de políticas postas na agenda por diversas configurações

No RDH de 1991, no capitulo 5 intitulado *Política e reformas*, encontra-se a assertiva de que «os governos podem transferir recursos substanciais ao setor social» (RDH, 1991: 163). Tais transferências em favor da saúde, do abastecimento de água, do saneamento, da educação básica são tidas como urgentes pelos produtores do segundo relatório editado pelo PNUD, e têm de ser, imediatamente, postas na agenda pública dos governos federais, regionais e municipais de todos os continentes. Eles indagam: Por que não ocorrem mudanças no tocante às políticas públicas que possam diminuir a privação e a impotência das populações que vivenciam o seu cotidiano em situação de penúria total? E respondem: porque «a situação atual convém àqueles que detêm [posições] de poder» (RDH, 1991: 163). Nesses casos, interessa investir em educação, em habitação, em saúde a favor dos grupos mais abastados. Por isso, há setores que monopolizam as verbas públicas em prol de seus próprios interesses. «Políticos e burocratas influenciam [...] a política pública de acordo com seus interesses próprios» (RDH, 1991: 163).

Os RDHs podem ser examinados à luz da abordagem configuracional proposta por Norbert Elias. É possível verificar que, para os relatórios, os políticos e os burocratas formam duas configurações que, em vista das posições de poder que possuem, conseguem direcionar a agenda pública em favor de alguns interesses específicos. Quanto mais desiguais são as sociedades no acesso ao poder, menos participativas são elas e, mais excludentes, e menores as chances de que os recursos públicos sejam direcionados para aqueles segmentos mais empobrecidos. Isto porque «os cidadãos utilizam a influência política para ter acesso aos serviços governamentais. Os políticos se asseguram de que os recursos governamentais sejam canalizados em direção aos seus partidários. E os funcionários públicos exploram seus cargos oficiais para obter ganhos pessoais» (RDH, 1991: 163).

Não há dúvida de que tais procedimentos são generalizados em toda a América Latina. E segundo os formuladores do relatório de 1991, é um agir tanto objetivo (em relação aos resultados materiais que geram ganhos e favorecimentos para alguns segmentos) como subjetivo (em relação às motivações, disposições e expectativas de benefícios em proveito próprio e do grupo a que se pertence) presente não somente nesse continente, mas também nos demais. A diferença é que, quanto mais democrática for uma sociedade, mais ela tem mecanismos para conter a voracidade de alguns interesses particulares, e quanto mais deficitária for a democracia, no sentido de distribuição do poder, mais alguns grupos monopolizam as verbas públicas para alguns interesses privados e não para os interesses coletivos.

O debate sobre a monopolização de posições de poder e de recursos tem sido feito, há décadas, na América Latina. Celso Furtado (1992), Sérgio Buarque de Holanda (1976), Raymundo Faoro (1989), entre outros, demonstravam, desde a década de 1950, que tal monopolização era o grande problema que impedia a existência de processos de mudanças substantivas no Brasil. A própria lógica do subdesenvolvimento (a qual se caracteriza pelo fato de uma camada social ter condições de monopolizar a vida econômica e política em benefício somente de alguns), para aquele primeiro, assentava-se, politicamente, sobre bases concentracionistas de poder, riqueza, renda, patrimônio e posições de poder. Todavia, os RDHs não mergulham em águas muito profundas, já que não discutem a consolidação de interesses quase irremovíveis na América Latina. E o que seria ir mais a fundo? Seria enfrentar o fato de que

> presenciamos um processo de concentração de renda e poder sob o comando de grandes empresas desligadas de compromissos com a sociedade civil. O agravamento das tensões sociais leva a pensar que pode estar se preparando uma crise de grandes dimensões, cuja natureza nos escapa. Ainda não sabemos como enfrentá-la (Furtado, 2002: 9-10).

Se há algo implícito a orientar todos os RDHs é a tentativa de evitar situações de crises sociais que poderão sim, no futuro, atingir grandes dimensões. No RDH de 2002, seus autores fazem muitas referências ao modo como o autoritarismo e a pobreza são estopins para crises inimagináveis. Daí a defesa de um processo simultâneo de democratização e de desenvolvimento humano - executado por diversas configurações (Estado, movimentos sociais, partidos, associações comunitárias, ONGs, organizações voluntárias) – que possa direcionar o mundo num sentido menos explosivo (RDH, 2002). Eles supõem que isso seja possível através de novos arranjos sociais e políticos que venham a redirecionar, ao menos em parte, as verbas públicas, o que não seria um redirecionamento integral do Estado em favor dos interesses coletivos. Todavia, mesmo um direcionamento parcial do Estado em favor dos mais pobres, seria dificílimo na América Latina, pois isto dependeria do estabelecimento de um «amplo consenso social, o qual é praticamente inexistente nos países do terceiro mundo» (Furtado, 2001: 38).

Os formuladores dos relatórios, de alguma maneira, supõem a possibilidade de que o desenvolvimento humano vá gerando forças com capacidade e habilidade para pautar a agenda pública. Uma dez que as configurações e os indivíduos vão sendo dotados de poder vão expandindo as possibilidades de mudança. Esse é o ponto central da abordagem das capacidades, a qual supõe que os indivíduos, ainda que muito pobres, possam, aos poucos, obter recursos políticos para atuar sobre a agenda do Estado e da sociedade civil. É necessário verificar até que ponto tais processos de expansão das capacidades são, de fato, apropriados para gerar «forças preventivas e corretivas nos processos de excessiva concentração do poder» (Furtado, 2001: 54).

Os formuladores dos RDHs parecem supor, embora em parte, que o combate à pobreza extrema, tido como o caminho do desenvolvimento humano, seria uma forma de produzir forças capazes de, aos poucos, desconcentrar o poder. Todavia, isso poderia

ocorrer se os governantes fizessem esforços para equilibrar as diversas forças e interesses em conflito. Há sempre a sensação de que o desenvolvimento humano deva estar voltado para equilibrar os antagonismos e os interesses. Para que isso ocorra é necessário que haja reformas políticas que levem à ampliação da participação. «O governo deve [propiciar] ajuda ativa e [...] descentralizar a tomada de decisões em matéria de desenvolvimento. [...] Para que haja participação deve-se delegar poder aos pobres» (RDH, 1991: 165), os quais necessitam ter, cada vez mais, acesso à educação, à saúde, à moradia e a saneamento para que possam ampliar suas habilidades e capacidades de tomar decisões apropriadas e de acreditar na possibilidade de influenciar na agenda pública.

A participação defendida pelos autores dos documentos encomendados anualmente pelo PNUD não se restringe à vida política. Ela deve ser mais ampla e atingir a vida econômica das comunidades mais pobres. No caso da América Latina, o RDH de 1991 cita um fato considerado exitoso na Colômbia, mais precisamente em *Aguablanca*, um assentamento de 300.000 habitantes em Cali. É interessante mencionar que a referida experiência não está relacionada ao desenvolvimento de políticas públicas, mas sim à expansão de ações vinculadas a uma ONG (Fundação Carvajal) que se empenhou para que os próprios pobres progredissem a partir de um aprendizado centrado nas necessidades cotidianas dos menos abastados. Estimulou-se um treinamento para lidar com questões relacionadas à saúde, à educação, ao crédito, à direção de um pequeno negócio, entre outras.

> Seu método é o diálogo entre professores, técnicos e beneficiários. Com base nesse diálogo, se escrevem manuais e estes são ilustrados de tal maneira que tenham um significado prático para os pobres, com exemplos de sua própria experiência e suas necessidades. Quando a Fundação foi criada há 13 anos, Aguablanca era a zona de Cali que registrava os maiores índices de delinquência. Hoje em dia, (1991), é a zona de menos delinquência na cidade (RDH, 1991: 167).

Destaque-se que esse tipo de exemplo é frequente nos relatórios. Há uma insistência de que as políticas públicas, voltadas ao combate da pobreza extrema, devem ser acompanhadas de programas desenvolvidos pela iniciativa privada, por ONGs e por grupos voluntários, os quais são configurações-chaves, segundo os produtores dos RDHs, para auxiliar no processo de combate à pobreza multidimensional. Porém, tais configurações (ONGs, associações comunitárias, grupos voluntários) são mostradas, pelos documentos, como quase que desembaraçadas de disputas de interesses. É como se elas pairassem sobre os desequilíbrios de poder e sobre os entrelaçamentos de tensões que formam os jogos configuracionais. O Estado, pelo contrário, aparece, nos relatórios, como portador de um jogo tensional intenso em que funcionários públicos, burocratas, elites políticas e elites econômicas disputam os espaços de poder e as benesses das verbas públicas. Os documentos em análise sugerem que isso tudo tem de ser levado em consideração nas dificuldades que possui o poder público para encaminhar políticas de diminuição da pobreza extrema.

Quando citam experiências levadas a cabo por ONGs, grupos voluntários, grupos de cooperação mútua e organizações comunitárias, os elaboradores dos relatórios parecem desejar enfatizar o quanto são mais exitosas – se comparadas às ações do Estado - as ações oriundas desses segmentos. Isso dá a impressão de que, em alguns momentos, os documentos acabam simplificando um pouco as coisas, porquanto tais agrupamentos participam de jogos complexos de interesses que envolvem financiamentos e subsídios para as suas ações. Pode-se dizer que esses grupos são configurações complexas que escondem um entrançado de tensões e interesses e por isso podem ser apresentados, pelos relatórios, como que interessados, prevalecentemente, no *empoderamento* e na participação das pessoas pobres.

Note-se que no RDH de 1991 consta que uma forma de combater a pobreza extrema é «forjar alianças entre ricos e pobres» (RDH, 1997: 168). Quem deve forjar? Fica-se com a impressão de que pode ser o Estado, ou organizações comunitárias, voluntariado e ONGs. Projetos de irrigação parecem ser, para o documento, situações ideais para estabelecer tais alianças, uma vez que o resultado de projetos como este é capaz de atingir não somente os extremamente pobres, mas também os ricos que podem se beneficiar do aumento da produtividade. Os autores dos RDH de 1991 fazem uma afirmação que encontra inúmeras críticas na literatura sociológica brasileira. Eles dizem:

> Se no Brasil se intensificasse o fluxo de recursos em direção ao Nordeste, os latifundiários da região se beneficiariam e, com maiores taxas de emprego, também se favoreceriam os camponeses desprovidos de terra. Entretanto, frequentemente é mais provável que quem está beirando a linha da pobreza forme alianças com grupos de melhores rendas que com os mais pobres entre os pobres (RDH, 1991: 168).

Que críticas cabem a essa proposta de combate à pobreza constante no relatório de 1991? Uma delas se situa na dificuldade de estabelecer qualquer luta contra a privação e a impotência a que é submetido o camponês sem que haja uma «transformação da estrutura agrária» (Furtado, 1998: 19). No livro *Seca e poder*, Furtado insiste que, como presidente da SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste) na década de 1950, pôde verificar o quanto era difícil fazer qualquer mudança naquela região. E quem seriam os principais responsáveis por essas dificuldades? Os políticos, dizia ele, os quais «se prevalecem de suas posições no governo para dificultar a formulação de uma política» (Furtado, 1998: 15) que, de fato, favoreça os destituídos de quaisquer recursos econômicos e de participação política.

Aliança entre os ricos e os mais pobres, que pudesse favorecer a estes últimos através de projetos de irrigação no Nordeste, parece uma sugestão de quem não conhece a realidade política e econômica daquela região onde uma parte dos que detinham posição de poder sempre usufruíram de recursos públicos para combater a seca sem que isso se tenha convertido, ainda que minimamente, em qualquer melhoria para os extremamente pobres. Celso Furtado afirma que, quando esteve à frente da SUDENE, tentou aprovar um projeto de irrigação «que dizia, basicamente, o seguinte: o dinheiro posto pelo go-

verno na irrigação tem de ser de interesse social, não é para reforçar o que existe como estrutura agrária.[3] Portanto, tinha de haver desapropriação dessas terras antes que elas se valorizassem» (Furtado, 1998: 19).

Os interesses econômicos e políticos dos grandes latifundiários não teriam como ser conciliados, como sugerem os autores do RDH de 1991, com as necessidades dos extremamente pobres que foram, na verdade, mantidos nessas condições para perpetuar o que se convencionou chamar indústria da seca,[4] a qual se resumia num amplo processo de recebimento de recursos públicos para supostamente combater os efeitos da seca, mas que serviam, de fato, para perpetuar o enriquecimento de alguns à custa do Estado. Observa-se, então, que também com essa sugestão de combate à pobreza extrema na América Latina, tendo o Brasil servido como exemplo, os realizadores dos relatórios acabam agindo como simplificadores de problemas com dimensões muito mais complexas do que aqueles com que eles parecem dispostos a lidar. Basta verificar que eles supõem que a irrigação poderia aumentar a produtividade dos ricos e, fatalmente, o número de emprego para os mais pobres. Isso não é possível visto que, ainda na década de 1990,

> a coisa perversa da estrutura agrária do Nordeste é que não existe um sistema de assalariados propriamente. A massa da população é de meeiros. Meeiro em terra de latifundiário trabalha sob a forma de participação em produtos, é pago em produto natural. Produz para comer. O excedente que é comercializado beneficia o dono da terra. A parte do trabalhador é só para ele sobreviver, é um salário de subsistência (Furtado, 1998: 22).

Tais considerações visam demonstrar que o exemplo do nordeste do Brasil, citado no RDH de 1991, de uma possível aliança exitosa entre ricos e pobres, é, no mínimo, muito problemático, pois não se sustenta diante de uma reflexão mais acurada da realidade brasileira naquela região (Moreira, Targino, Menezes, 2003; Furtado, 1998; Andrade, 1963; 1993; Moura, 1989).

Os formuladores do RDH de 1991 sugerem ainda uma ação para combater a pobreza em suas várias feições multidimensionais. No que tange ao estabelecimento de políticas e/ou programas públicos de acesso à saúde e à educação: eles dizem que é necessário conseguir apoio de grupos influentes no interior da vida social e política para a efetivação de ações e práticas que levem a mudanças substantivas. No caso da América do Sul e da América Central, eles dão como exemplo duas situações: uma ocorrida no Peru e a outra na Costa Rica.

---

3. Os formuladores do RDH de 1993 discutem o grau exacerbado de concentração de terras na América Latina. «Em quase todos os países latino-americanos, os sistemas de posse da terra estão enviesados em benefício dos ricos. A desigualdade se expressa convencionalmente pelo 'coeficiente de Gini' que varia entre zero (ativos iguais para todos) e 1 (uma só pessoa possui tudo). Em quase todos os países latino-americanos o coeficiente de Gini de distribuição da terra é ao redor de 0,8: no Panamá, 0,84; no Brasil, 0,86, e no Paraguai, 0.94» (RDH, 1993: 34).

4. Expressão criada, no início da década de 1960, pelo escritor e jornalista Antônio Callado.

> No Peru, a expansão da educação primária foi, em grande parte, produto de esforços realizados pelos partidos políticos para ganhar os votos dos professores. Na Costa Rica, a influência dos empregados do setor público tem contribuído para o fortalecimento das medidas de bem-estar, entretanto, as medidas de bem-estar têm fortalecido a posição de tais grupos. Todavia, tal influência coloca riscos, pois alguns consideram que o setor público é excessivamente grande (RDH, 1991: 169).

No caso do Peru, o relatório parece constatar que a expansão da educação primária teve a ajuda de uma causa eleitoreira, ainda que com essa característica ela tenha trazido alguns resultados benéficos. Assim, neste caso, os partidos seriam configurações que teriam tido um papel importante no espalhamento da educação básica. A indagação é: Seria possível simplificar de tal maneira toda complexidade que tem sido a melhoria, entre as pessoas mais pobres, do acesso à educação no Peru? É claro que não. Há, desde a década de 1950, um aumento do acesso à educação pública naquele país e são muitos os grupos e lideranças envolvidos nesse processo.

> Em 1940 a cobertura do sistema educacional peruano era sumamente reduzido. A frequência escolar [...] não alcançava a terça parte da população e, entre as pessoas com mais de 15 anos, apenas 5,6% logravam completar o nível de educação primária. O baixo nível de instrução da população se tornava ainda mais preocupante em face da marcante desigualdade de sua distribuição geográfica. O nível de instrução alcançado pela população residente em áreas rurais era muito menor que aquele dos residentes em áreas urbanas: enquanto em [âmbito] nacional a proporção de pessoas com 15 anos ou mais [possuidoras de] alguma instrução era igual a 42,4%; nas áreas dominantemente rurais essa proporção era de 24%[5] (González, 1993: 515).

Segundo o economista peruano José Rodriguez González, a expansão do acesso à educação pode ser detectado no Censo de 1961. Ele destaca ainda como se foi processando a melhoria da cobertura do sistema educacional e como se foi expandindo a participação do Estado com a evolução dos gastos públicos em educação. Numa análise histórica de média duração observa-se um embate político expressivo para a efetivação de avanços educacionais.[6] No que se refere aos resultados, ele chama a atenção para a necessidade de averiguar até que ponto a melhor distribuição dos recursos educacionais tem resultado em uma melhor distribuição de renda. Analisando os indicadores de ampliação da cobertura da educação no Peru, ele afirma que alguns dados pecam por não verificar «se a expansão educacional peruana foi feita à custa, ou pelo menos sem comprometimento, da qualidade de ensino. Esse aspecto, por sua vez, pode ter efeitos diferenciados por estratos socioeconômicos e afetar a distribuição de renda» (Gonzáles, 1993: 517).

5. Versão em português feita pela autora.

6. No texto *Educação na América Latina: identidade e globalização*, Benno Sander (2008), faz uma análise histórica da atuação dos organismos internacionais sobre a educação latino-americana.

Esses elementos reafirmam, grosso modo, duas grandes dificuldades encontradas nos RDHs. A primeira relaciona-se à impossibilidade de documentos como esses fazerem uma abordagem dos problemas sociais a partir de uma perspectiva histórica, ainda que de curta e média duração. A segunda refere-se à dificuldade desse formato de material dar conta das especificidades e singularidades regionais, nacionais e locais. Sem dar conta das «raízes locais, das aspirações e [das] realidades locais» (Sender, 2008), as sugestões dos relatórios acabam tendo um papel importante num âmbito mais geral, mas, no que se refere, ao âmbito mais específico, particular, eles tropeçam, às vezes, em simplificações demasiadas.

É interessante notar que, já no início da década de 1990, os formuladores dos RDHs apresentavam uma visão favorável ao que eles chamavam de «proteção aos vulneráveis» através de programas compensatórios, tais como os que fornecem subsídios para alimentos e/ou outras necessidades básicas dos mais pobres que, geralmente, não possuem qualquer poder político.[7] Eles citam, no relatório de 1991, a Costa Rica e o Chile como exemplos de países que tentaram alguma solução contra a pobreza extrema através de programas temporários de assistência alimentar e de saúde envolvendo, principalmente, crianças e mães pobres.

> Na Costa Rica, durante a estabilização de 1982-83, o governo instituiu um programa temporal de assistência alimentar que distribuía víveres a 40.000 famílias aproximadamente: uma de cada 12 era destacada como necessitada por comitês locais. [...] No Chile, ampliaram-se os programas de emprego durante a depressão de 1983, comprometendo até 13% da população, e se fortaleceram os programas de nutrição, saúde e subsídios para crianças e mães pobres (RDH, 1991: 171).

Os elaboradores do RDH de 1991 enfatizavam que tais programas eram paliativos e voltados, muitas vezes, para tornar elegíveis alguns candidatos. Essas medidas esporádicas podem ainda ser tomadas como «alívios temporais dos pobres a fim de mantê-los acalmados, adiando-se a adoção de medidas estruturais fundamentais que melhorariam substancial e permanentemente sua sorte. Ou podem considerar-se partes pequenas, mas importantes do processo de mudanças fundamentais» (RDH, 1991: 171). Isso porque «os países em desenvolvimento têm que decidir qual é o ritmo de reformas que são politicamente aceitáveis» (RDH, 1991: 172).

Note-se que os formuladores do RDH de 1991 não tomam uma posição definitiva acerca do que representariam, de fato, tais programas compensatórios na América Latina. Eles se mostram cientes de que há diversas formas de analisá-los. Porém, em outros relatórios (RDH, 2003; 2006), os documentos encomendados pelo PNUD apareciam bastante favoráveis a essas políticas, tais como *Fome Zero* e *Bolsa Família*, postas em prática no Brasil.

7. «Contudo, existe alguma evidência sobre a tendência das democracias a redistribuir os benefícios em favor dos grupos de rendas médias em vez de em favor dos pobres» (RDH, 1991: 171).

2.1. A sociedade civil e seus esforços em prol do desenvolvimento humano

Os elaboradores dos RDHs de 1992 e de 1993 se dedicaram com afinco a elaborar sugestões acerca da necessidade de enlaçar os diversos segmentos da sociedade civil no processo de constituição de políticas que levem ao desenvolvimento humano. Para que este último ocorra é necessário, consta no relatório de 1992, que haja «uma busca contínua de melhor equilíbrio entre grupos de interesse social e prioridades em conflito» (RDH, 1992: 34).

Essa busca somente pode ser feita mediante a organização de grupos, no interior da sociedade civil, que sejam capazes de chegar a alguns consensos, através de muitas negociações, sobre as formas mais adequadas de proceder a um «desenvolvimento centrado nas pessoas» (RDH, 1992: 34). É interessante destacar que as associações comunitárias aparecem, no documento de 1992, como elementos nucleares da sociedade civil, visto terem a possibilidade de construção, no âmbito local, de diálogos e consensos.

Nos relatórios de 1992, 1993, 1995, 2002 e 2005, entre outros, consta que não é possível imaginar, no final do século XX e início do XXI, que o Estado seja a configuração, por excelência, concentradora da capacidade de mudança. Daí a insistência na força das demais configurações. Ganham destaque as da sociedade civil, tais como: associações comunitárias, ONGs, movimentos sociais e grupos de interesses diversos. Além desses agrupamentos da sociedade civil, os formuladores dos RDHs atestam que os organismos internacionais, entre eles as Nações Unidas, possuem também um papel importante nos processos de mudança no mundo, hoje.

Aparece como fundamentalmente importante na geração de transformações sociais atuais também os grupos formadores da sociedade civil organizada e/ou a organizar, porquanto os elaboradores dos RDHs insistem na necessidade de incentivar alguns grupos de interesses a se empenharem na defesa dos direitos humanos dos mais pobres. O combate à situação de pobreza e miserabilidade passa, então, pelo surgimento de organizações da sociedade civil com capacidade de focar suas ações na defesa da dignidade humana.

Quanto mais surgirem grupos «defensores de distintos» (RDH, 1992: 70) segmentos sociais (mulheres, crianças, etc.) que vivem em situação de pobreza extrema, mais se tem a possibilidade de geração de um ambiente em que as causas comuns tenham lugar, tais como a defesa dos direitos humanos, da democracia e da segurança humana inexistente para quem vive na pobreza extrema, a qual é uma forma de violência altamente destrutiva. (RDH, 1992). Nos processos de constituição da democracia, a defesa da liberdade para votar deve estar acompanhada também da defesa da liberdade «de não padecer fome»[8] (RDH, 1992: 70).

> Estes grupos podem sobreviver, até mesmo, às formas mais severas de repressão política. Os sindicatos na Europa Oriental, as organizações de mulheres na América Latina, os

8. «A FAO calcula que custaria 5,2 bilhões de dólares, por ano, alimentar os 214 milhões de pessoas [que passam] fome em todo o mundo» (RDH, 2003: 90).

> estudantes na Ásia, todos têm contribuído para manter viva a liberdade e têm desempenhado o papel que lhes compete na luta pela democracia. Têm demonstrado [estes grupos] que a liberdade é algo que não se pode simplesmente outorgar ou tomar: tem que ser vivida (RDH, 1992: 70).

E qual é o papel da sociedade civil nos processos de mudanças sugeridos pelos RDHs? Os produtores do RDH de 1992 defendem a necessidade de estabelecimento de outro pacto em favor de um desenvolvimento «que coloque as pessoas em primeiro lugar nas políticas nacionais e na cooperação internacional» (RDH, 1992: 30); para que isto ocorra é necessário o fortalecimento dos grupos que compõem a sociedade civil. Se os estado--nacionais, as organizações internacionais e os agrupamentos da sociedade civil precisam atuar juntos em prol do desenvolvimento humano, sabe-se que havia, já nos primeiros relatórios, uma defesa crescente de formas de governanças capazes de estabelecer alguns consensos em torno de um novo pacto voltado para o desenvolvimento humano. Parece, claramente, que nenhuma dessas configurações possui a capacidade de, isoladamente, operar ações que, de fato, levem ao combate à privação e à impotência.

São diversas as configurações existentes (Estado, partido, sindicato,[9] ONGs, grupos de interesses diversos, associações comunitárias, organismos internacionais, entre outras) que teriam ou poderiam vir a ter, segundo os elaboradores dos relatórios, potencial para combater a pobreza extrema. No entanto, quando destacam a necessidade de expansão de grupos no interior da sociedade civil dispostos a defender os interesses dos que vivem em situação de pobreza extrema, eles percebem quão frágil é a possibilidade de haver uma alteração «do potencial de poder de certas posições sociais» (Elias, 1999a: 176). Na América Latina e nos demais continentes, que concentram um número enorme de pessoas pobres, é ainda uma utopia dotá-las de recursos de poder capazes de levá-las a constituir e a sustentar demandas que, de fato, favoreçam os seus interesses.

Um dado positivo dos RDHs é justamente colocar essa utopia no horizonte político, pois é bastante recomendável que, na agenda pública, se reconheça a necessidade de os próprios indivíduos extremamente pobres terem voz na luta contra a sua situação de privação, principalmente porque essa defesa vem de uma organização, as Nações Unidas, que têm influência na formação da opinião pública internacional[10] acerca dos caminhos a serem percorridos para alcançar o desenvolvimento humano.

O capítulo 2 do RDH de 1993, intitulado *Participação popular*, enfatiza que as políticas de combate à pobreza devem contar com a ampliação da participação de todos em prol do desenvolvimento humano. Todavia, o grande desafio parece ser aquele relacionado

9. Os sindicatos são um pouco menos citados, no interior dos RDHs, que outras configurações tais como ONGs, estados, associações diversas e movimentos populares. Porém, nos RDHs de 1992, 1993, 1997 e 1999 eles são mencionados como relevantes formas de mobilização coletiva. Ver: (RDH, 1992: 70; RDH, 1993: 25; RDH, 1997: 110; RDH, 1999: 101).

10. Em relação à potencialidade dos debates, levados a cabo pelas Nações Unidas, se constituírem em bases de opiniões públicas internacionais sobre pobreza, controle de natalidade, planejamento familiar, desigualdades, entre outros, ver: (Therborn, 2006).

à inclusão dos mais pobres, dos excluídos (mulheres, grupos étnico-raciais estigmatizados, etc.). Dizem os formuladores do RDH de 1993:

> [...] Considera-se a participação como uma estratégia global de desenvolvimento, centrada no papel fundamental que devem desempenhar as pessoas em todas as esferas da vida. O desenvolvimento humano implica ampliar opções, e uma maior participação permite que as pessoas possam por si mesmas ascender a uma gama muito mais ampla de oportunidades (RDH, 1993: 25).

As políticas de melhorias rumo ao desenvolvimento humano teriam, então, de contar com a participação individual das pessoas (através do voto, por exemplo) e com a participação por meio de grupos: associações comunitárias, sindicato, partido político, entre outros. Assim, é necessário que tanto os governantes quanto as associações da sociedade civil construam uma agenda de ações, práticas e procedimentos favoráveis ao combate às iniquidades sociais. Desde os primeiros relatórios, visualiza-se uma tentativa de convencer os líderes políticos, os governantes e os setores organizados da sociedade civil da necessidade de que haja, na agenda pública, o empenho, a preocupação com as demandas oriundas de um enlaçamento maior dos segmentos mais pobres na busca de solução para os problemas provocados por todas as formas de privação: não-acesso à saúde, à educação, à moradia, ao saneamento, entre outras.

Todo esse debate sobre a participação como um fator de expansão do desenvolvimento humano e, por conseguinte, da diminuição paulatina da pobreza extrema assenta-se, no interior dos relatórios, nos desafios de efetivar políticas em favor dos segmentos mais pobres em contextos, como o da América Latina, em que os jogos configuracionais entre os detentores do poder favorecem, sempre, os interesses daqueles que possuem condições de intervir na agenda pública. É claro que os formuladores dos RDHs têm ciência disso e, assim, procuram nortear todo o debate sobre as possibilidades, ou não, de redefinir a agenda pública em favor dos grupos mais empobrecidos. E isso quando «as disparidades entre os pobres e os ricos estão a aumentar: no Chile, entre 1970 e 1988, a renda real dos 20% mais pobres diminuiu em 3%, enquanto que [a] dos 20% mais ricos aumentou em 10%» (RDH, 1993: 29).

O debate sobre participação, posto nos RDHs, ao sugerir outra agenda de ações contra a privação e a impotência leva em conta, no caso da América Latina, as dificuldades distributivas de renda e de poder; no entanto, é visível que, nas suas propostas e sugestões, há muitas barreiras a serem transpostas, muitas das quais relacionadas aos próprios padrões de organização social, econômica e política. É claro que os RDHs procuram sempre apontar para as possibilidades de efetivar ações e procedimentos que levem ao desenvolvimento humano, mas os desafios de redirecionamento da agenda em favor dos mais pobres parecem, mesmo com todo o otimismo veiculado nos documentos, enormes.

A construção de uma agenda voltada para o desenvolvimento humano requer, então, mudanças que vão além das esferas nacionais, regionais e locais. Fica claro, portanto, que o combate à privação e à impotência depende de ações que extrapolam os limites de cada

país. Essa interdependência de procedimentos conjugados desafia os formuladores dos relatórios, uma vez que suas propostas, afetadas pelas suas dificuldades de apreender as muitas singularidades locais, não são capazes de definir uma agenda realmente diretiva de um combate mais efetivo às condições geradoras da pobreza extrema.

É interessante notar que os produtores do RDH de 1993 têm clareza de que o grande desafio é alterar o «potencial de poder de certas posições sociais» (Elias, 1999a: 176). Ou seja, os ocupantes de tais posições lutam para mantê-las, daí o empenho das equipes produtoras dos relatórios em dar ao Estado e as demais instituições um direcionamento favorecedor aos indivíduos destituídos de poder.

> A mudança da equação do poder exige a organização de uma força de contrapeso ou até mesmo uma revolução. As organizações populares, trate-se de cooperativas de agricultores ou de associações de vizinhos, ou de grupos de consumidores, representam algumas das fontes mais importantes do poder de contrapeso (RDH, 1993: 34).

É interessante notar que os elaboradores do relatório acima mencionado, ao mesmo tempo que reconhecem a dificuldade de equacionar uma melhor distribuição do poder, acabam atribuindo, a alguns agrupamentos, uma capacidade exagerada de pautar as ações daqueles que monopolizam, exclusivamente a seu favor, uma fatia expressiva do poder de decisão. Dizer que associações de vizinhos, por exemplo, podem ser contrapesos a interesses econômicos, políticos e sociais solidamente estabelecidos é, no mínimo, um exagero. Como associações comunitárias podem contrapor-se a muitas posições de poder mantidas por meio «de associações muito estruturadas [e] grupos de pressão bem financiados» (RDH, 1993: 34)? Não seria essa, conforme diz Bauman (2001), uma tentativa de resolver individualmente problemas sistêmicos?

O RDH de 1997 avança neste debate ao propor, no capítulo 5, uma discussão sobre os «aspectos políticos da erradicação da pobreza». Consta nesse relatório que a mobilização de ações coletivas é a chave principal dos processos de luta contra as situações de privação e de impotência. Por isso

> os êxitos na erradicação da pobreza humana dependem principalmente da capacidade das pessoas para articular suas demandas e mobilizar-se em prol da ação coletiva. Separados e dispersos, os pobres não têm poder nem influência diante das decisões políticas que afetam sua vida, mas organizados têm poder para assegurar atendimento de seus interesses. Agrupados eles podem influir na política estatal, impulsionar a alocação de recursos adequados às prioridades do desenvolvimento humano, mercados mais favoráveis às pessoas e crescimento econômico em benefício dos pobres (RDH, 1997: 108).

Tanto em relação à América Latina como a outros continentes, os formuladores do RDH de 1997 insistem que é necessário colocar as mobilizações locais no centro do processo de busca de soluções para as mazelas provocadas pela precariedade ou mesmo inexistência dos serviços de saúde, educação, saneamento, habitação, entre outros. Em

diversos momentos, os documentos chamam a atenção para o fato de que há uma luta de interesses que direcionam as ações do Estado e da sociedade, como um todo, de modo favorável a alguns segmentos somente. Aqueles que não têm como levar suas demandas para a arena política são os que mais perdem nesse processo de disputa que se estabelece nas diversas arenas de poder. Na verdade, esse debate foi feito pelas Ciências Sociais na segunda metade do século XX. A ênfase dada à importância dos movimentos sociais e dos demais processos de participação acentuava, justamente, a necessidade de que as populações mais pobres se mobilizassem para construir e sustentar as suas demandas. Nesse aspecto, é possível afirmar que os preparadores dos RDHs estão sendo influenciados por esses estudos e pesquisas.

Não se está dizendo que as reflexões registradas nos relatórios são idênticas às que foram desenvolvidas na literatura sociológica, mas sim que há muitos pontos em contato, pois, ao sugerir que não há possibilidade de redirecionar a ação do Estado em favor dos mais pobres, se não houver mobilização social, os produtores dos RDHs se aproximam de alguns debates acadêmicos que insistiram na participação popular como o principal meio de expandir as melhorias em favor dos mais pobres. No entanto, há algumas singularidades nas propostas que constam nos documentos encomendados pelo PNUD, principalmente quando se trata de definir quais são as agências aptas, no momento atual, a impulsionar as mobilizações populares em prol da erradicação da pobreza extrema.

A pergunta é: De que modo podem os mais pobres se mobilizar? No RDH de 1997 está posto que uma das formas é através de associações comunitárias, redes de vizinhança, grupos de ajuda mútua e cooperativas. Tais redes de solidariedade e apoio mútuo podem estar voltadas tanto para melhorias de ganhos econômicos e rendas, como também para conseguir água potável, instalações sanitárias, estradas, recolhimento de fundos para atividades de educação de adultos, nutrição de crianças, combate a algumas enfermidades, etc. Há, sem dúvida, nessa proposta, traços de uma responsabilização dos próprios pobres pelas soluções dos problemas que os afligem. Bauman (2000; 2001) afirma que propostas como essas se inscrevem no processo de individualização em curso na atualidade. Ainda que os relatórios propaguem a necessidade de mobilizações coletivas, estas estão circunscritas à necessidade de que os próprios indivíduos, em grupos, em redes ou em associações, encontrem soluções para problemas sistêmicos.

Se, nessas propostas, os RDHs parecem voltados para incumbir os próprios indivíduos da resolução de seus problemas, há outras formas de mobilização sugeridas que poderiam ganhar feição mais politizadora dos interesses coletivos, tais como aquelas vinculadas aos sindicatos e aos movimentos populares. Todavia, além dessas formas mais tradicionais de formular demandas e daquelas mais ligadas à mobilização por redes comunitárias, as quais foram expostas no parágrafo anterior, os autores do RDH de 1997 sugerem que a «mobilização popular para a ação coletiva» (RDH, 1997: 110), visando combater a pobreza extrema, pode dar-se também através das ONGs. Eles se mostram inteiramente entusiasmados com as atividades desencadeadas por essas organizações. Afirmam que, associadas ao governo, elas ajudam, de fato, no desenvolvimento de projetos fundamentais na luta para erradicação da pobreza. Há a persistência de uma ideia nos documentos: a de que as

ONG são mais dinâmicas, flexíveis e «aptas para chegar a algumas comunidades de maneira» (RDH, 1997: 110) mais «efetiva que os organismos oficiais» (RDH, 1997: 110).

Sem entrar no amplíssimo debate que há na literatura sociológica sobre as ONGs, já que isto não é possível no âmbito deste trabalho, percebe-se que o relatório opera um processo de filtragem das ações dessas organizações que dão algum tipo de resultado. Não há menção aos inúmeros problemas detectados no tipo de relação que se estabelece entre elas e os governos, nem mesmo sobre o caráter, de fato, efetivo, das práticas e procedimentos que visam erradicar a pobreza extrema. Se esta não tem como ser erradicada através de redes e grupos comunitários, não há também qualquer possibilidade de isso ocorrer através da atuação de ONGs. Verifica-se um otimismo exagerado por parte dos formuladores das sugestões de ações e práticas constantes nos relatórios.

Não se está dizendo que não haja alguns avanços promovidos pela atuação das ONGs, como, por exemplo, as campanhas de alfabetização e as de prevenção do HIV/Aids, entre outras. Questionam-se, porém, a generalização feita nos documentos e a exageração dos resultados, o que faz com que governantes, de modo geral, simplifiquem os embates políticos derivados dessa dependência das ONGs. Ao analisar-se este dito do RDH: «há muitas associações produtivas que logram o que os governos não podem lograr» (RDH, 1997: 110), deve-se investigar em que grau dependem essas organizações do dinheiro público e qual é a diminuição (não erradicação) da pobreza extrema, na América Latina efetivada por elas com as verbas vindas do próprio Estado. Os relatórios passam ao largo dessas questões.

Quando menciona que os sindicatos são meios de mobilização relevantes para a erradicação da pobreza, o RDH de 1997 está falando exatamente do quê? Há uma reflexão sobre a importância deles, ao longo da história, de suas contribuições para melhorar a qualidade de vida e do trabalho de inúmeros trabalhadores, todavia, há também, diferentemente das discussões sobre as ONG e as mobilizações comunitárias, muitos questionamentos sobre a possibilidade, no momento atual, dos sindicatos serem ainda capazes de desempenhar um papel relevante na luta contra a pobreza. No caso da América Latina, os formuladores do relatório insistem que somente ao redor 20% de trabalhadores estão filiados a sindicatos e que

> estes têm tido problemas para adaptar-se aos tempos cambiantes. Têm perdido influência à medida que se reduz o número dos trabalhadores da cadeia de produção e surgem trabalhadores mais dispersos no setor de serviços. [...] Se os sindicatos querem continuar sendo pertinentes é claro que necessitam reinventar-se (RDH, 1997: 111).

Ainda que muitas questões levantadas nesse trecho sejam constatadas por muitas pesquisas sociológicas, deve-se dizer que o modo crítico como o documento do PNUD aborda o quão difícil é os sindicatos serem agentes de luta contra a privação e a impotência, destoa, expressivamente, do modo complacente com que lida com as ONGs. Elas sim parecem, aos RDHs, responder melhor aos desafios do presente, mesmo porque elas parecem mais neutras no que se refere aos enfrentamentos políticos dos processos pro-

dutores das desigualdades e da pobreza. O motivo da positivação das ações das ONGs e do pessimismo em relação aos sindicatos parece ser de natureza essencialmente política, tanto que o RDH de 1997 menciona as tensões entre os sindicatos, os governantes e as empresas multinacionais num contexto de redução das demandas por mão de obra. Em vez de considerar tais tensões como o núcleo dos desafios atuais para o combate à pobreza, os autores do relatório passam a sugerir que os sindicatos mudem de estratégias.

Os movimentos sociais são apontados, no RDH de 1997, como dotados de capacidade de organizar lutas contra a pobreza. Ganham destaque os movimentos de mulheres que teriam, em várias partes do mundo e, também, na América Latina, obtido ganhos significativos em favor do melhoramento da vida de muitas pessoas. Não há dúvida de que os elaboradores deste documento comungam com uma perspectiva que tem sido denominada, nas Ciências Sociais, de individualização.

> Resumidamente, a 'individualização' consiste em transformar a 'identidade' humana de um 'dado' em uma tarefa e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das conseqüências (assim como os efeitos colaterais) de sua realização. Em outras palavras, consiste no estabelecimento de uma autonomia de jure (independentemente de a autonomia de facto também ter sido estabelecida) (Bauman, 2001: 41).

3. Políticas de combate à pobreza multidimensional, levadas a cabo pelo Estado, na América Latina: entre singularidades e dificuldades de distribuição do poder

Observa-se que os formuladores dos RDHs têm uma preocupação constante ao discutir as políticas de combate à pobreza: qual é, afinal, o papel do Estado nesse processo? Há um incômodo que percorre todos os relatórios: ao mesmo tempo que o Estado é aconselhado a ser um ativista contra a privação, os elaboradores dos relatórios sugerem que não se pode supor que ele tenha condições de responder a todos os desafios que a luta contra a pobreza extrema impõe. Seguindo essa linha de raciocínio, eles afirmam:

> Os indivíduos e os grupos podem fazer muito por sua própria conta na luta contra a pobreza, mas muito dependerá da atmosfera criada pela ação governamental. Cabe ao Estado um papel central, não somente com sua atividade senão ademais com sua influência sobre muitos outros elementos da sociedade. E o chamado a mobilização popular não deve ser uma justificativa para que o Estado renuncie as suas responsabilidades (RDH, 1997: 114).

Nesse relatório de 1997, há uma crítica àqueles que saem em defesa de um Estado mínimo, ou seja, alheio às políticas sociais. Segundo os seus elaboradores, não há dúvida de que os estados de todos os continentes e também os latino-americanos estão passando por grandes «ajustes estruturais» (RDH, 1997: 114), e isso tem levado à diminuição dos «gastos com serviços sociais» (RDH, 1997: 114). Segundo eles, é uma ilusão supor que as associações comunitárias e/ou outras organizações poderiam preencher as lacunas deixa-

das pelo enxugamento do Estado. «Uma estratégia de erradicação da pobreza não requer um Estado em retirada e débil, [mas sim] um Estado ativo e forte, e essa força deve ser usada em favor dos pobres e não contra eles» (RDH, 1997: 114).

Há algumas passagens do relatório editado pelo PNUD em 1997 que parecem, ainda que estejam falando dos estados em geral, estar-se referindo aos estados latino-americanos. Ganha destaque a crítica ao modo como os estados agem contrariamente aos interesses das populações mais empobrecidas. Isto se deve ao fato de que, por um lado, os políticos apropriam-se de «recursos governamentais para aumentar suas cotas de poder» (RDH, 1997: 115), e, por outro, muitos funcionários públicos agem de maneira a facilitar, para os segmentos mais abastados, o acesso a verbas públicas. Qual é o resultado disso? Uma péssima distribuição do dinheiro público cuja consequência penaliza acentuadamente os mais pobres que acabam não tendo acesso à saúde, à educação, à moradia adequada, ao saneamento e à água potável.

Ao defender um papel pró-ativo para o Estado, o RDH de 1997 demonstra ser necessário que, se o Estado é um dos agentes principais no combate à pobreza extrema, os políticos que se encontram no poder somente para armar grandes fortunas pessoais sejam afastados por meio de processos eleitorais democráticos. Há uma crítica a algumas ditaduras (República Dominicana, Uganda, Haiti, Filipinas) que estabeleceram uma relação espúria com alguns políticos empenhados apenas em enriquecer-se pessoalmente às custas dos apoios dados aos ditadores. Em tais condições, os recursos públicos não foram utilizados para alimentar uma política de bem-estar coletivo, mas sim em favor dos mais ricos.

E por que se pode entender que os RDHs estão, na verdade, em defesa da supremacia do mercado? Isso leva, de certa forma, a muitas dúvidas sobre as suas posições em defesa de um Estado voltado para o estabelecimento de políticas de bem-estar para os mais pobres? Sim, e isso se deve ao fato de que, segundo o próprio RDH de 1997, «os organismos internacionais, que apoiam a doutrina de livre comércio e a livre competência» (RDH, 1997: 116), são forças que podem levar benefícios aos mais pobres por meio da «difusão do poder de mercado» (RDH, 1997: 116). Em suma, consta no documento, que a expansão de várias forças no mercado causa menor dano aos pobres do que o monopólio econômico estabelecido por governantes, políticos e seus apaniguados.

Na realidade, os relatórios saem em defesa de uma crescente interação entre as pessoas, o Estado e o mercado. Nenhum deles isoladamente seria capaz de agir em prol da erradicação da pobreza. Assim, as políticas que visam atacar esta última devem fazer-se em consonância entre os setores públicos e privados. Todavia, cabe verificar como os mercados atuais têm contribuído para a erradicação da pobreza.

O Estado deveria, então, segundo o RDH de 1997, atuar protegendo as crianças, redistribuindo riquezas e reduzindo a pobreza. Esse direcionamento levaria à expansão de políticas que favoreceriam o interesse comum, o interesse coletivo. E de que forma o Estado é caracterizado nos relatórios? Os seus elaboradores dizem que a «maioria dos estados não é nem de todo pernicioso, nem de todo benéfico. Não são monolíticos, [são sim] coleções de instituições e estruturas» (RDH, 1997: 117). E, enquanto tais, os estados

podem «empenhar-se em dar impulso político e criar uma atmosfera [favorável] [...] à erradicação da pobreza» (RDH, 1997: 118).

Tudo isso pode ser feito por meio de diversas ações e procedimentos, tais como: «Promover a participação política de todos, estimular as associações entre o setor público e o setor privado, facilitar a planificação em todos os níveis, velar pela responsabilidade e transparência, impedir a corrupção da política, proteger a liberdade de imprensa,[11] fomentar o ativismo judicial e promover a educação cívica» (RDH, 1997: 118).

No que consiste o ativismo judicial e a educação cívica? Veja-se o que afirma este documento publicado pelo PNUD: «As ONGs, os grupos da comunidade e os movimentos populares estão utilizando a ação jurídica para alcançar seus objetivos. [...] [É necessário] um ativismo para emendar as leis, eliminar os prejuízos e os anacronismos e contribuir [para formar um] marco jurídico propício aos pobres» (RDH, 1997: 118). No tocante à educação cívica o relatório diz: «É necessário que o povo compreenda a forma como opera ou pode operar seu próprio sistema político. Os governos devem fazer melhores esforços por assegurar que as pessoas conheçam sua história, sua constituição e seus direitos» (RDH, 1997: 119).

Os formuladores do RDH de 1997 consideram, então, que o combate à pobreza multidimensional passa por um leque de medidas que têm de ser levadas a cabo pelo Estado. Quando mencionam a necessidade de que haja um ambiente político favorável à participação política dos mais pobres na definição das prioridades das políticas de melhorias que os atinjam, eles estão tocando numa questão de grande complexidade. Isto porque envolve um processo de distribuição do poder de decisão. No caso da América Latina, é dificílimo aos pobres abrirem canais, efetivos, de participação, muito mais difícil ainda é abrirem canais de comunicação entre os que governam e os que são atingidos pelas decisões tomadas no âmbito do Estado.

Essas sugestões, feitas pelo RDH de 1997 ao Estado, para estimular a associação entre diversos setores, ou seja, público, privado e ONGs, a fim de combater a pobreza, são dadas por meio de um conjunto de ações que teriam ajudado a definir algumas políticas públicas no Brasil. A campanha contra a fome e a miséria[12] - que juntou pessoas, grupos e associações diversos, igrejas, sindicatos - teria conseguido «mobilizar tanto os pobres como os não pobres em uma aliança popular para lutar contra a pobreza» (RDH, 1997: 111). Esse modelo de atuação é tido, pelo relatório, como dotado de grandes possibilidades de acertos e avanços, já que congloba para um mesmo objetivo vários segmentos sociais.

Os elaboradores do RDH de 1997 insistem que a Campanha contra a Fome e Miséria desencadeada por agentes da sociedade civil ajudou a desenvolver uma consciência pública sobre o problema da fome e isso teria impulsionado os governantes a buscarem,

11. Consta no RDH de 1997 que a liberdade de imprensa é fundamental porque as pessoas necessitam ter informações corretas acerca das ações políticas que estão sendo tomadas. O avanço da participação pressupõe conhecimento e transparência em vários níveis.

12. O relatório está-se referindo, certamente, a *campanha Ação da Cidadania Contra a Fome e a Miséria e pela vida* desenvolvida, no Brasil, na década de 1990 e que teve Herbert José de Souza (Betinho) como um dos principais articuladores.

com mais afinco, a implantação de políticas norteadas pelo objetivo de atacar essa mazela social. As condutas dos diversos grupos sociais em geral e dos funcionários públicos em particular teriam mudado para melhor, porquanto se gerou uma disponibilidade para um agir que rompeu com as perspectivas fatalistas e apocalípticas de que não havia nada a ser feito. «A campanha [contra a fome e a miséria] teria ajudado, ademais, a influir na política governamental. [Isto porque integrou] a igualdade social nas prioridades principais dos departamentos governamentais nacionais e locais» (RDH, 1997: 111).

O modelo de atuação de campanhas como a *Ação da Cidadania contra a Fome e a Miséria e pela Vida* aparece, então, no relatório como um ideal, uma vez que abarca muitos âmbitos da vida daqueles indivíduos que estão em condição de privação. Ao dar destaque à necessidade de educação de qualidade e de habitação adequada para todos, de melhoria de infraestrutura nos bairros paupérrimos, de nutrição para as crianças que vivem em situação de privação, entre outras necessidades, aquela campanha acima mencionada teria conseguido um dos feitos considerado de grande relevância para os autores do relatório de 1997: o de «mobilizar apoio privado e público» (RDH, 1997: 111) capaz de influenciar nas políticas públicas. Desse modo, as redes de solidariedade que se formaram em torno do objetivo de combater a miséria teriam ajudado a impulsionar ações concretas dos governantes, insistem os técnicos que produziram esse relatório.

O Estado continua tendo um papel importantíssimo no combate à pobreza e à miserabilidade, mas ele precisa ser impulsionado a mover ações que tenham este objetivo. O direcionamento do Estado em direção a políticas de combate à privação depende de redes de atuações no interior da sociedade civil. Sem tais mobilizações, o Estado prosseguirá respondendo aos interesses das elites políticas e econômicas, constatam os produtores dos relatórios.

A defesa de políticas públicas a partir da associação entre setor público e setor privado continua sendo feita em outros RDHs. O de 1998, no capítulo 5 intitulado *Um programa para a ação*, apresenta uma extensa pauta de sugestões, nas áreas de nutrição, saneamento, água, moradia e transporte, que visam reduzir a pobreza. Entre as indicações feitas está não só a de que a «formulação de políticas necessita [de] um método de participação pública e privada», mas também a de que é necessário «estimular a cooperação [entre] público e privado para facilitar as soluções de autoajuda com base na comunidade» (RDH, 1998: 89). Há nessas propostas algo que deve ser assinalado: quando estão falando em associação entre o setor público e o setor privado os elaboradores do RDH de 1998 não têm em mente só os grupos econômicos empresariais. Consta no relatório que a cooperação entre o público e o privado pode vir da relação estabelecida entre os planejadores públicos e os usuários. Pode-se dizer, então, que o formato dos Conselhos Gestores existentes no Brasil seria uma modalidade de cooperação entre o setor público e o setor privado, visto que têm a representação e a discussão, na utilização de recursos do Estado, de diversos grupos de interesses.

Entre todos os *Relatórios do Desenvolvimento Humano,* o de 2003 é o que traz uma discussão mais pormenorizada sobre políticas públicas. O seu capítulo 4 se dedica inteiramente a essa temática. Nele, seus formuladores chamam a atenção para o fato de que a

saúde e a educação devem ser o foco principal das políticas públicas, pois elas são capacitadoras e habilitadoras dos indivíduos que vivem em situação de privação e de impotência. Todavia, essas políticas não podem ser planejadas sem se levarem em consideração as demandas sociais que se têm fortalecido nos últimos tempos. Alguns relatórios, por exemplo o de 1995, citam como relevantes as lutas das mulheres para alcançar melhorias na área de saúde e de educação. Ainda que existam várias reivindicações, organizações e associações, é preciso expandir as «capacidades e ação das mulheres» (RDH, 2003). Em todos os continentes e também na América Latina

> capacitar as mulheres exige políticas que tratem tanto das necessidades práticas (apoiar as capacidades básicas necessárias para funcionar, tais como a melhoria das condições de vida e o aumento da oferta de emprego, cuidados de saúde e abastecimento de água potável) como das necessidades básicas (reforçar a voz e a ação das mulheres para negociarem os seus papéis em casa e na sociedade, tais com os direitos legais e ativos e leis que assegurem salários iguais, direitos de reprodução e ausência de violência) (RDH, 2003: 86).

A abordagem das capacidades está na essência das propostas dos relatórios de ampliação e/ou implantação de políticas públicas. O poder público, ao investir recursos em educação, em saúde, em moradia, em saneamento, favorece, sempre mais, tanto a expansão de capacidades e habilidades, não só profissionais, mas também políticas, quanto a emergência de agentes que se associarão ao Estado e a outros segmentos e grupos formuladores de demandas que tornarão mais eficazes os resultados de tais políticas. Os indivíduos mais pobres, de modo geral, têm de obter os recursos necessários (ser escolarizados, ser saudáveis, ser nutridos, viver em moradias e bairros não-precários) para se tornarem agentes de mudança. Os formuladores do RDH de 2003 insistem que as «mulheres com instrução conseguiram atuar como agentes de mudança» (RDH, 2003: 87), o que mostra que a educação é a peça-chave na modificação da vida dos mais pobres.

Os formuladores dos RDHs de 2003 insistem na necessidade de estabelecer políticas públicas capazes de garantir aos mais pobres o acesso a diversos recursos, tais como: educação, saúde e meios de garantir a sobrevivência; por isso há uma discussão acerca da necessidade de os mais pobres terem acesso à terra e aos subsídios governamentais para extrair produção suficiente de pequenas propriedades. Segundo eles, deve haver também apoios quanto a projetos de irrigação e formas de combate à degradação ambiental.

> Uma distribuição equitativa da terra aumenta a eficiência e a produção agrícola. No Piauí, Brasil, a produção das quintas aumentou entre 10% e 40% nos campos não irrigados e de 30% a 70% nos campos irrigados, depois de ter sido distribuída terra a pequenos agricultores. Terra equitativamente distribuída também reduz a pobreza e promove melhorias na distribuição do rendimento. Em El Salvador, um aumento de 10% na propriedade da terra trabalhada por cultivadores aumentou em 4% o rendimento *per capita*. (RDH, 2003: 89).

Constam no RDH de 2003 diversos aconselhamentos para que sejam propostas e implantadas políticas públicas que se voltem para a melhoria do meio ambiente e para a recuperação dos solos cultiváveis. Todavia, não bastam somente ações capazes de extrair uma maior produtividade da terra, é necessário também que a agricultura seja «sustentável em comunidade de agricultores». Essa sugestão aparece em diversos RDHs. Há necessidade de que sejam formadas cooperativas para tornar mais ágil o acesso a mercados. Somente assim a produção e a comercialização seriam mais rendosas para todos os pequenos agricultores envolvidos neste tipo de produção.

Essas sugestões de promover, entre os segmentos mais pobres, uma agricultura sustentável através da organização de comunidades agrícolas, encontram ressonância em várias políticas estabelecidas no Brasil na primeira década de 2000, tais como o PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). São programas direcionados aos pequenos produtores rurais, os quais, em algumas regiões do país, se organizam em comunidades agrícolas «para acessar o mercado institucional [e] construir um mercado alternativo» (Rissardi, 2012: 7). Pode-se dizer que tais políticas estão em consonância com as sugestões do RDH de 2003. Os estudiosos de tais programas[13] indicam o quão árduo é o processo de efetivação e de manutenção das políticas que envolvem uma multiplicidade de agentes locais, regionais e nacionais.

Os autores do RDH de 2003 verificam que, na maioria dos casos, «os serviços governamentais de extensão agrícola têm-se concentrado na distribuição de sementes e de fertilizantes» (RDH, 2003: 92). No caso do estado do Paraná, sul do Brasil, o instituto EMATER (Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural), em 2008, pôs em «ação um projeto de fortalecimento das organizações de agricultores familiares que tem por objetivo a formação de dirigentes, gestores e técnicos» (Rissardi, 2012: 13) com capacidade para gerir a produção e buscar formas de acesso aos mercados locais. No caso da alimentação escolar, as associações e cooperativas de agricultores familiares tentam fazer com que seus produtos possam compor a alimentação diária servida nas escolas. Assim, pode-se afirmar que ações como essas da EMATER atendem, inteiramente, o que recomendam os formuladores do RDH de 2003.

Quando propõem ações e práticas formadoras de políticas públicas capazes de atender os mais pobres no mundo, em geral, e na América Latina, em particular, os proponentes dos relatórios não têm como avaliar todas as singularidades dos jogos configuracionais (estados, movimentos sociais, partidos, sindicatos, associações, organizações privadas, ONGs, entre outros agentes) que podem emperrar ou impulsionar as mudanças. Ao discutirem-se as políticas educacionais, isto fica bastante evidente. No que se refere ao financiamento da educação e da saúde, o documento ressalta que, muitas vezes, parte do que deveria seguir para a área social segue para gastos militares e/ou outros que afetam as despesas públicas voltadas para melhorias das condições de vida dos mais pobres. Defende-se que as despesas públicas com educação teriam, de fato, de atingir os que vivem em

13. Sobre esse processo, ver: (Rissardi, 2012).

situação mais precária. Há países, ressaltam eles, nos quais os mais ricos abocanham uma fatia considerável dos recursos destinados à educação pública.

> Mas há exceções – incluem-se a Colômbia, a Costa Rica e em especial o Chile – onde uma parte maior da despesa pública com a educação vai para os 20% mais pobres. Não é por coincidência que os três países fizeram progressos impressionantes em direção à escolarização primária universal (RDH, 2003: 94).

Os produtores do RDH de 2003 dão continuidade a um conjunto de sugestões que estão presentes nos relatórios anteriores, ou seja, a maior parte dos recursos públicos deve ser canalizada para a educação fundamental, pois é este nível educacional que tende a abranger os mais pobres. O elogio à política educacional chilena tem a ver com o fato das universidades públicas cobrarem mensalidades de seus alunos. Desde 2011, há um amplo movimento dos estudantes secundaristas e universitários exigindo exatamente educação pública e gratuita para todos. O receituário dos organismos internacionais de não garantir educação gratuita no nível terciário é quase sempre encampado pelos formuladores dos relatórios analisados neste texto. Observe-se o que consta no RDH de 2003:

> Apesar das melhorias nos anos de 1990, os países com escolarização primária mais baixa gastam mais por aluno no ensino superior do que no ensino primário. Na verdade, quanto menor é a escolarização primária, maior é a diferença da despesa. Esses países precisam concentrar-se no ensino primário e não gastar mais no ensino superior. Todavia, são necessários mais recursos para o ensino superior, bem como para os países criarem capacidade de concorrer na economia mundial – mas não à custa do ensino primário (RDH, 2003: 94).

Certamente, ao sugerirem mais empenhos na educação primária, os elaboradores do RDH de 2003 não estão levando em conta somente a necessidade de melhorar os recursos destinados a essa área; eles recomendam ainda que o poder público e a sociedade civil atuem para combater as discriminações por gênero, as repetências dos alunos e os baixos salários dos professores. Como na América Latina não se detecta esse problema de as meninas não frequentarem a escola, visto haver equidade entre meninos e meninas nas salas de aula,[14] os autores do RDH de 2003 passam a sugerir, para o mundo todo e para a América Latina, em particular, políticas que evitem a repetência dos alunos, pois esta os afasta da escola. Eles propõem ainda, como um antídoto para conter a evasão, melhorias nos salários dos professores.

Enfatizam-se, nesse relatório, as mais relevantes atitudes e ações de redução da repetência, ainda que esta diminuição seja conseguida mediante a introdução de mecanismos de

14. «Na América Latina e no Caribe, a proporção de escolaridade primária líquida alcançou 75% em 1985, com uma participação igual de meninos e meninas» (RDH, 1990: 63).

não-retenção dos alunos. Elogia-se a Costa Rica por ter, na década de 1960, diminuído a repetência e a evasão por meio da progressão automática dos estudantes.

Outra sugestão constante no RDH de 2003 refere-se à ligação entre as melhorias educacionais e os salários dos professores. Entre os países da América Latina, o Uruguai é mencionado, no relatório, como o detentor de uma situação mais favorável aos educadores no que se refere aos rendimentos salariais e isto teria dado resultados importantes na melhoria do desempenho educacional na sociedade como um todo. Ao passo que nos países em que prevalecem os baixos salários dos educadores, as dificuldades de obter avanços expressivos na educação são enormes.

Em relação às políticas públicas, na área da saúde, estabelecidas na América Latina, os formuladores do RDH de 2003 consideram que o Brasil teria dado um passo importante no combate à propagação do HIV/AIDS. Todavia, o grande problema em todo mundo e no continente latino-americano diz respeito aos gastos insuficientes, do Estado, na saúde em geral e na saúde básica em particular (RDH, 2003: 97).

> É aqui que as ligações entre saúde, educação e rendimento desempenham um papel mais claro, porque são as pessoas pobres que carecem de acesso à água e saneamento, que não têm dinheiro para medicamentos e não recebem educação sobre como prevenir-se do HIV e como fazer o planejamento familiar (RDH, 2003: 98).

Um dos problemas mais candentes, segundo os preparadores do relatório de 2003, é o quanto se destina à saúde pública. Novamente, a Costa Rica é citada como exemplo de um país em desenvolvimento, segundo a terminologia do próprio documento, que gasta pelo menos 5% do PIB (Produto Interno Bruto) na saúde pública. Eles ressaltam que isso é uma coisa raríssima, já que a maioria dos países do continente latino-americano fica distante desse percentual. Cabe mencionar que o RDH de 2003 trabalha com um dado distinto do que foi apresentado a seguir: «estima-se que, em 2006, o gasto total com saúde no Brasil representava 8,8% do PIB, valor superior ao gasto médio dos países latino-americanos, situado em 7,3%» (Médice, 2011: 49).

Todavia, o problema não está somente no quanto se destina do PIB à saúde, está também numa outra questão que pode ser posta nos seguintes termos: Quanto dos recursos destinados à saúde publica chegam, de fato, aos mais pobres? Os produtores do RDH de 2003 afirmam que, na maioria dos casos, se verificou que «os 20% mais pobres da população recebem menos de 20% do que é despendido para a saúde pública» (RDH, 2003: 101). Desse modo, quanto mais pobres, menos recebem os recursos investidos pelos governantes na saúde. Na América Latina, a situação estaria também difícil, pois mesmo no Chile que é tido como avançado na área da saúde, «os 20% mais pobres recebem 30% da despesa com cuidados de saúde primários. E na Costa Rica, outro país de elevado desempenho, os 20% mais pobres recebem 43%. Assim, para que se beneficiem, as pessoas pobres devem receber mais recursos para os cuidados primários de saúde» (RDH, 2003: 101).

Cabe mencionar que essas discussões propostas pelo relatório têm estado presentes nos debates de alguns intelectuais brasileiros organizadores de uma nova agenda social para o país. A obra organizada por Edmar Bacha e Simon Schwartzman, intitulada *Brasil: a nova agenda social,* traz propostas de ampliação da cobertura, eficiência e qualidade da saúde para os segmentos mais pobres. André Médice faz a seguinte afirmação:

> Ao dar acesso igualitário aos serviços de saúde, o Estado acaba privilegiando os chamados 'mais iguais´, ou seja, aqueles que conhecem os médicos, têm acesso aos planos de saúde e sabem o 'caminho das pedras´ para ter acesso aos serviços públicos de saúde de melhor qualidade. Enquanto isso, aqueles que moram em regiões rurais, em favelas urbanas das grandes metrópoles e em áreas pobres e isoladas não estão cobertos por programas de atenção primária e não têm acesso à lista de medicamentos essenciais, por exemplo (Médice, 2011: 71-72).

Mostrando-se proximidade com as sugestões dos RDHs, André Médice faz ainda a seguinte afirmação:

> Para Amartya Sen,[15] a justiça distributiva é o princípio que se utiliza para separar as desigualdades das iniquidades.[16] As iniquidades em saúde são as diferenças que não somente são desnecessárias e evitáveis, tais como aquelas entre os pobres que têm e os que não têm acesso ao PSF (Programa de Saúde da Família), mas também as que se consideram injustas, tais como aquelas que permitem que uma pessoa que dispõe de um plano de saúde possa ter também o acesso gratuito ao PSF, enquanto outras que precisam e mereceriam estar cobertas pelo PSF e não estão (Médice, 2011: 72).

Por último, para finalizar este tópico, pode-se dizer que os RDHs, ao discutirem o papel do Estado no combate às diversas iniquidades, empenham-se em demonstrar até que ponto os mais pobres são prejudicados pelo fato de os recursos públicos acabarem favorecendo os segmentos mais abastados. Quanto mais pobres, mais dificuldades têm as pessoas de usufruir dos recursos investidos na saúde, na educação, no saneamento, nos serviços de água potável, entre outros. Os RDHs ressaltam que o papel do Estado não seria, como detectava Sônia Draibe (2003: 70) ao analisar as políticas públicas no Brasil, dar sempre mais aos mesmos, mas sim distribuir de modo cada vez mais equitativo os recursos públicos.

15. Sobre a forma de incorporação das discussões de Amartya Sen aos RDHs, ver (Fukuda-Parr, 2002).

16. «Uma das contribuições de Sen foi a diferenciação que ele fez entre os conceitos de igualdade e de equidade. Par ele, igualdade é um valor moral, enquanto equidade é uma questão de justiça. A igualdade enquanto ideia abstrata não tem força, mas a equidade é uma expressão de justiça social, a qual se destina a corrigir desigualdades que podem ser evitadas na distribuição das capacidades dos indivíduos, que são de responsabilidade social ou coletiva» (Médice, 2011: 72).

4. Últimas considerações

Há uma pauta de ações extensíssima nos RDHs que atinge quase todas as áreas e âmbitos da vida social. São muitas as propostas de intervenção nas áreas econômica, política, social e educacional. Cada uma possui vários desdobramentos ao longo de centenas de páginas editadas durante mais de 20 anos. Como é um material encomendado pelo PNUD, há, em cada ano, dezenas de técnicos e intelectuais envolvidos na sua produção. Como, em cada edição, grupos distintos atuam no processo de feitura dos relatórios, é de se esperar que existam alguns desencontros e divergências no seu interior. Todavia, percebe-se que há determinadas linhas de condução dos enfoques e das propostas dos relatórios que vão ajustando tais desencontros em relação à ADH (Abordagem do Desenvolvimento Humano) de modo a sugerir aos governantes, às lideranças políticas, à sociedade civil, aos setores privados, às Organizações Não-Governamentais (ONGs), aos movimentos sociais e às organizações comunitárias de modo geral[17] um conjunto de medidas voltadas para gerar, de forma contínua, o desenvolvimento humano.

Assinale-se que as ações, práticas e procedimentos propostos têm de ser entendidos à luz de uma concepção multidimensional de pobreza que está na base dos relatórios. Já na década de 1990, como essência da ADH, a pobreza foi pensada em vista de diversos aspectos, não só os referentes à renda, mas também às muitas formas de exclusão que resultam em modos variados de privação e de impotência. Desde os primeiros relatórios (1990; 1991; 1992; 1993; 1994; 1995), a própria forma de organizar as temáticas tidas como relevantes para construir uma pauta de ações já revelava que os documentos estavam caminhando, propositadamente, para uma percepção multidimensional da pobreza cujo resultado foi o RDH de 1997, quando foi sistematizado o IPH (Índice de Pobreza Humana) que já reunia vários indicadores (renda, longevidade, educação e padrão de vida) capazes de radiografar, com maior precisão, as muitas formas de privação.

Não se entrou, neste texto, no debate sobre as implicações teóricas de os relatórios utilizarem, às vezes, o conceito de pobreza absoluta e, ao mesmo tempo, buscar um entendimento multidimensional da pobreza. Deve-se considerar que a noção de pobreza absoluta tem sido utilizada não somente pelos elaboradores dos RDHs, mas também por muitos intelectuais (Rocha, 2005; Furtado, 2002) dedicados ao tema. Alguns deles (Rocha, 2005) até consideram ainda de grande valia a utilização deste sintagma. Frequentemente, os RDHs falam em pobreza sem especificar o seu tipo. Tanto a expressão pobreza absoluta, algumas vezes (RDHs, 1996; 2005, por exemplo), quanto a pobreza extrema, com maior frequência, aparecem no decorrer dos materiais. Todavia, há duas coisas que merecem ser destacadas: a) o uso da noção de pobreza absoluta não quer dizer que o relatório define a pobreza a partir de um dado absoluto, ou seja, a renda e b) a utili-

17. Deve-se esclarecer que as organizações comunitárias podem assumir diversas feições. Elas podem ser tanto associações de vizinhança, organizações cooperativas quanto outros tipos de ajuntamento que têm o objetivo de gerar melhorias para um determinado grupo social. As organizações comunitárias podem, segundo os RDHs, atuar para: melhorar a renda, recuperar áreas degradadas, realizar algumas formas de produção e de escoamento do produto obtido e conseguir recursos para abastecimento de água e saneamento, entre outros benefícios.

zação do sintagma pobreza absoluta não está calcada na desconsideração dos processos de concentração da renda. Todavia, esta última não é enfrentada, de fato, nos debates postos nos relatórios. Há um acanhamento político dos documentos no tocante a esta última.

O RDH de 2010, ao elaborar uma melhor sistematização das noções de pobreza e de desigualdades que deveriam nortear as ações e as práticas sugeridas pelo PNUD aos diversos países, afirma que o IPH «utilizava as médias do país para refletir privações relacionadas à saúde, à educação, e ao padrão de vida» (RDH, 2010: 99). No seu lugar, desde 2010, foi criado o IPM (Índice de Pobreza Multidimensional)[18] que «é o resultado da contagem da pobreza multidimensional (o número de pessoas que são pobres numa abrangência multidimensional) e do número médio de privações que cada família multidimensionalmente pobre sofre (a intensidade da pobreza)»[19] (RDH, 2010: 100).

Não há dúvida que, quando o RDH de 2007/2008 fala de políticas públicas voltadas para melhorar a vivência dos mais pobres, os seus formuladores estão propondo e/ou ressaltando algumas formas de ampliação da participação, o que supõe um processo de democratização, ou seja, de distribuição do poder. Todavia, as suas proposições estão sempre desafiadas pelas enormes dificuldades de desconcentrar, minimamente, o poder no hemisfério sul. Não que isso seja difícil somente no eixo sul, uma vez que, como diz Norbert Elias (2001; 2006a), fazer o poder pender, ainda que pouco, em favor dos mais pobres é o grande desafio de todos os tempos e de todas as sociedades.

A agenda de ações, práticas e procedimentos de combate à pobreza sugerida nos RDHs desafia o processo de entendimento dos embates políticos atuais, assim como leva a uma leitura mais complexa desses documentos e do «corpo político embrionário [chamado] Nações Unidas[20]» (Furtado, 2001: 66). Os embates no interior deste organismo internacional possibilitam «ver o mundo como uma Babilônia de contradições» (Furtado, 2001: 66) que dão indicações claras das muitas forças políticas que entrecruzam quando está em questão gerar um mundo que indique ao menos a possibilidade de desenvolvimento de políticas eficazes para diminuição, em todas as partes do mundo, da pobreza extrema em todas as suas feições multidimensionais.

5. Referências Bibliográficas

Andrade, Manoel. C. (1963) *A Terra e o Homem no Nordeste,* São Paulo, Brasiliense.
Andrade, Manoel C. (1993) *O Nordeste e a questão regional,* São Paulo, Ática.

18. Como é o cálculo da pobreza multidimensional? Ele é feito com a utilização de diversos itens, tais como: renda, alfabetização de adultos, matrículas de crianças na escola, mortalidade infantil, acesso à água potável, saneamento e moradia adequada, entre outros.

19. Alguns cientistas (Marinho, Linhares e Campelo, 2011), que pesquisam os Programas de Transferência de Renda Condicionada, têm levantado muitas críticas à noção de pobreza absoluta que está na base dessas políticas, na maioria das vezes endossadas pelos organismos internacionais. O PNUD tem externado, através dos RDHs (2003; 2005; 2006), muitos elogios a esses programas. Os relatórios da UNESCO REPTs, publicados desde 2000, demonstra também, em relação a estes programas, uma visão muito positiva. Ver: (RETP, 2012).

20. Sobre as Nações Unidas como processo de aprendizado desafiado pelos muitos problemas da humanidade, ver: (Furtado, 2001; Elias, 2006b; Held, 2007).

Bauman, Zygmunt (2000) *Em busca da política*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
Bauman, Zygmunt (2001) *Modernidade líquida,* Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
Bauman, Zygmunt (2008) Usos da pobreza, in *A sociedade individualizada*, Rio de Janeiro, Zahar, pp. 148-157.
Buarque, Cristovam (2013) A miséria da superação, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 1º mar. C.1, p. 3.
Castro, Josué de (1933) *O problema da alimentação no Brasil*, São Paulo, Nacional.
Castro, Josué de (1935) *Condições de vida das classes operárias*, Recife, Departamento de Saúde Pública.
Castro, Josué de (1959) *Ensaios de biologia social*, São Paulo, Brasiliense.
Castro, Josué de (1961a) *Geopolítica da fome: ensaio sobre os problemas de alimentação e de população no mundo,* São Paulo, Brasiliense.
Castro, Josué de (1961b) *Sete palmos de terra e um caixão*, São Paulo, Brasiliense.
Castro, Josué de (2001) *Geografia da fome*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
Cellard, André (2012) A análise documental, in Poupart, J. *et al* (orgs.) *A pesquisa qualitativa*, Petrópolis, Vozes, pp. 295-316.
CNM/PNUD, (2012) *Diagnóstico Municipal Participativo para o Desenvolvimento Local.* Brasília, CNM/PNUD.
DECLARAÇÃO do Milênio (2000) Nações Unidas. Disponível em: www.und:org/hdr2001 [Acessado em 20/12/2012].
Draibe, Sônia M. (2003) A política social no período FHC e o sistema de proteção social, *Tempo Social*, São Paulo, v.15, n.2, pp. 63-97.
Elias, Norbert (1997) *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor.
Elias, Norbert (1999a) O problema da inevitabilidade da evolução social, in *Introdução à Sociologia,* Lisboa, Edições 70, pp. 173-191.
Elias, Norbert (1999b) Características universais da sociedade humana, in *Introdução à sociologia*, Lisboa, Edições 70, pp. 113-145.
Elias, Norbert (2001) *A sociedade da corte*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
Elias, Norbert, (2006a) Conceitos sociológicos fundamentais: civilização, figuração, processos sociais, in Neiburg, F. e Waisbort, L. (orgs.) *Escritos & Ensaios*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006, pp. 21-33.
Elias, Norbert (2006b) Tecnização e civilização, in Neiburg, F. e Waisbort, L. (orgs.) *Escritos & Ensaios*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, pp. 35-67.
Faoro, Raymundo (1989) *Os donos do poder*, Porto Alegre, Global.
Fukuda-Parr, Sakiko (2002) Operacionalizando as ideias de Amartya Sen sobre capacidades, desenvolvimento, liberdade e direitos humanos – o deslocamento do foco das políticas de abordagem do desenvolvimento humano. Disponível em: www.soo.sdr.sc.gov.br/index.php?option=com_docman...70 [Acesso em 11/12/12].
Furtado, Celso (1962) *Dialética do desenvolvimento*, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura.
Furtado, Celso (1966) *Subdesenvolvimento e estagnação na América Latina*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Furtado, Celso (1967) *Teoria e política do desenvolvimento econômico*, São Paulo, Cia Nacional.

Furtado, Celso (1976) *A economia latino-americana*, São Paulo, Editora Nacional.

Furtado, Celso (1978) *Criatividade e dependência na civilização industrial*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Furtado, Celso (1992) *A construção interrompida*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Furtado, Celso (1998) *Seca e poder*, São Paulo, Perseu Abramo.

Furtado, Celso (1999) «A reconstrução do Brasil», *Praga*, São Paulo, Hucitec, n.8, pp. 9-13.

Furtado, Celso (2001) *O capitalismo global*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Furtado, Celso (2002) *Em busca de novo modelo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Held, David (2007) Regulamentando a globalização? A reinvenção da política, in *O debate global sobre a terceira via,* São Paulo, Unesp, pp. 569-583.

Giddens, Anthony (1989) *A constituição da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes.

Gonzáles, José R. (1993) Gastos públicos em educação e distribuição de renda no Peru, *Pesquisa e Planejamento Econômico,* Rio de Janeiro, v.28, n.3, pp. 513-546.

Holanda, Sérgio B. de (1976) *Raízes do Brasil*, Rio de Janeiro, J. Olympio.

Marinho, Emerson; Linhares, Fabrício e Campelo, Guaracyane (2011) Os programas de transferência de renda do governo impactam a pobreza no Brasil?, *Revista Brasileira de Economia,* Rio de Janeiro, V. 65, n. 3, pp. 1-16, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71402011000300003&script=sci_artt [Acesso em 20/03/2013].

Médice, André (2011) Propostas para melhorar a cobertura, a eficiência e a qualidade no setor saúde, in Bacha, E. e Schwartzman, S. (orgs.) *Brasil: a nova agenda social*, Rio de Janeiro, LTC, pp. 23-94.

Moreira, Emília; Targino, Ivan e Menezes, Marilda (2003) Espaço agrário, movimentos sociais e ação fundiária na zona canavieira do Nordeste, *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 19, n. 2, pp. 201-226.

Moura, Alexandrina S. de (org.) (1989) *O Estado e as políticas públicas na transição democrática*, São Paulo, Vértice.

PNUD (2010). Desenvolvimento humano e IDH, *Primeira página*, Disponível em: http://www.pnud.org.br/idh [Acesso em: 18/08/2010].

Prebisch, Raúl (1968) *Dinâmica do desenvolvimento latino-americano*, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura.

REPT (2012) Relatório Educação para Todos. Os jovens e as competências: trabalhar para a educação. UNESCO. Disponível em: http://www.unesco.or/news/es/education/themes [Acesso em 1/07/13].

RDH (1990) *Relatório do Desenvolvimento Humano 1990*. Disponível em: http://hdr.und:org/en/reports/global/hdr1990. [Acessado em 02/02/2013].

RDH (1991) *Relatório do Desenvolvimento Humano*: Financiamento do Desenvolvimento Humano. PNUD/ONU. 1991. Disponível em: http://hdr.und:org/en/reports/global/hdr1991 [Acessado em 02/02/2013].

RDH (1992) *Relatório do Desenvolvimento Humano*: Uma nova visão sobre o desenvolvimento humano internacional. PNUD/ONU. 1992. Disponível em: http://hdr.und:org/en/reports/global/hdr1991 [Acessado em 03/03/2013].

RDH (1993) *Relatório do Desenvolvimento Humano:* Participação popular Disponível em: Disponível em: http://hdr.und:org/en/reports/global/hdr1993 [Acessado em 02/03/2013].

RDH (1994) *Relatório do Desenvolvimento Humano:* Um programa para a cúpula mundial sobre desenvolvimento humano. Disponível em: Disponível em: http://hdr.und:org/en/reports/global/hdr1994 [Acessado em 20/01/2013].

RDH (1995) *Relatório do Desenvolvimento Humano*: La revolución hacia la igualdad en la condición de los sexos. PNUD/ONU. Disponível em: http://hdr.und:org/en/reports/global/hdr1995 [Acessado em 12/01/2013].

RDH (1996) *Relatório do Desenvolvimento Humano*: Crecimiento económico para propriar el desarrollo humano? PNUD/ONU. 1996. Disponível em: http://hdr.und:org/en/reports/global/hdr1996 [Acessado em 02/02/2013].

RDH (1997) *Relatório do Desenvolvimento Humano*: desenvolvimento humano para erradicar a pobreza. PNUD/ONU. 1997. Disponível em: http://hdr.und:org/en/reports/global/hdr1997 [Acessado em 02/02/2013].

RDH (1998) *Relatório do Desenvolvimento Humano*: Mudar as pautas atuais de consumo para o desenvolvimento humano do futuro. PNUD/ONU. 1998. Disponível em: http://hdr.und:org/en/reports/global/hdr1998 [Acessado em 02/07/2013].

RDH (1999) *Relatório do Desenvolvimento Humano*: A mundialização com rosto humano. PNUD/ONU. 1999. Disponível em: http://hdr.und:org/en/reports/global/hdr1999 [Acessado em 22/07/2013].

RDH (2002) *Relatório do Desenvolvimento Humano/2002*: Aprofundar a democracia num mundo fragmentado. Disponível em: http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2002/download/pt [Acessado em 02/12/13].

RDH (2003) Relatório do Desenvolvimento Humano/2003: Um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana. Disponível em http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2003/download/pt [Acessado em: 11/02/13].

RDH (2005) Cooperação internacional numa encruzilhada. PNUD/ONU, 2005. Disponível em: http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2005/download/pt [Acessado em: 08/07/2013].

RDH (2006) Além da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água. PNUD/ONU. 2006. Disponível em: http:// http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2006/download/pt [Acessado em: 27/02/2013].

RDH (2007/2008) A luta contra a mudança climática. PNUD/ONU. 2007/8. Disponível em: http:// http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2007/8/download/pt [Acessado em: 27/07/2013].

RDH (2010) A verdadeira riqueza das nações: caminhos para o desenvolvimento humano. PNUD/ONU. 2010. Disponível em: http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2010/download/pt [Acessado em: 11/06/2013]

Rezende, Maria J. de (2003) Colonialismo, subdesenvolvimento e fome em Josué de Castro, *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v. 19, n. 2, pp. 227-246.

Rissardi, João, R.B (2012) *Estudo sobre a implantação de políticas de aquisição de alimentos na região centro-ocidental paranaense*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, UEM.

Rocha, Sonia (2005) *Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?* Rio de Janeiro, FGV.

Sander, Benno (2008) Educação na América Latina: identidade e globalização, *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, maio/ago, pp. 157-165.

Sen, Amartya (1981) *Poverty and famine: on essay on entitlement and deprivation*, Oxford, University Press.

Sen, Amartya (1984) Resources, values and development, Oxford, Blackwell, Cambridge-MA, Havard University Press.

Sen, Amartya (1988) Racionalidade, interesse e identidade in Foxley, A; Mcpherson, M e O´Donnell, G. (orgs.) *Desenvolvimento, política e aspiração social*. São Paulo, Vértice, pp. 355-365.

Sen, Amartya (1999) *Sobre ética e economia*, São Paulo, Cia das Letras.

Sen, Amartya (2001) Entrevista programa Roda Vida da TV Cultura. Memória Roda Vida. Disponível em: http://www.rodaviva.fapes:br [Acessado em: 02/01/2012].

Sen, Amartya (2006) *El valor de la democracia*, Madrid, El Viejo Topo.

Sen, Amartya (2008) *Desigualdade reexaminada*, Rio de Janeiro, Record.

Sen, Amartya (2010) *Desenvolvimento como liberdade*, São Paulo, Cia das Letras.

Sen, Amartya (2011) *A ideia de justiça*, São Paulo: Cia das Letras.

Souza santos, Boaventura (2002) O processo da globalização, in *A globalização e as Ciências Sociais.* São Paulo, Cortez, pp. 25-102.

Streeten, Paul (1982) *Fronteras de los estudios sobre el desarrollo*, México, F.C.E.

Streeten, Paul (1988) As agruras do sucesso in Foxley, A; Mcpherson, M. e O´Donnell, G. (orgs.) *Desenvolvimento, política aspirações sociais: o pensamento de Albert Hirschman*, São Paulo, Vértice, pp. 251-258.

Streeten, Paul e Hicks, N. E. (1998) Indicadores de desenvolvimento: a busca de uma unidade de medida de necessidades básicas, in Caiden, G. E. & Caravantes, G. R. *Reconsideração do conceito de desenvolvimento*, Caxias do Sul, Educs, pp. 71-98.

Therborn, Goran (2001) Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento, *Sociologias*, n. 6, Porto Alegre, pp. 122-169.

Therborn, Goran (2006) *Sexo e poder: a família no mundo: 1900-2000,* São Paulo, Contexto.

Therborn, Goran (2010) Os campos de extermínio da desigualdade, *Novos Estudos*, n. 87, São Paulo, pp. 145-156.

Ul haq, Mahbub (1963) *The strategy of Economic Planning*, Nova York, Oxford University Press.

Ul haq, Mahbub (1978). *A Cortina da pobreza: opções para o terceiro mundo*, São Paulo, Nacional.

Ul haq, Mahbub (1995) *Reflections on Human Development*, Nova York, Oxford University Press.

UMA VISÃO a partir da América Latina (2005) in *Folha informativa* ODM/PNUD/CEPAL. http://www.pnud.org.br/arquivos/ODM/cepal [Acessado 18 jun 2005].

Valente, Flávio L. S. (2002) Reunião não garantiu nem direito à alimentação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 jun. Caderno A, p. 11. Entrevista.

Veiga, José Eli (2011) Osso muito duro de roer, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 01 jan. C1, p. 3.

Veiga, José Eli (2011) Duplo impasse, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 jul. C1, p.3.

Viner, Jacob (2010) A economia do desenvolvimento, in Agarwala, A. N e Singh, S. (orgs.) *A economia do subdesenvolvimento,* São Paulo, Contraponto, Centro internacional Celso Furtado, pp. 45-65.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCCESS INFO
Recibido: 06/02/2014 Aceptado: 29/04/2014

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER
Rezende, Maria J. de (2014) Quais agendas de ações de combate à pobreza sugerem os RDHs (PNUD/ONU) para a América Latina? *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 123-153.

SOBRE LA AUTORA • ABOUT THE AUTHOR
María-José de Rezende es investigadora-profesora de Sociología en la Universidad Estadual de Londrina, en Paraná, Brasil; doctora en Sociología por la Universidad de São Paulo. Líneas de investigación: Estado y democracia en Brasil, pensamiento social y político brasileño, política brasileña, teorías de cambio social, desigualdades y exclusiones en Brasil hoy. Actualmente desarrolla proyecto de investigación sobre los Informes sobre Desarrollo Humano.

El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la paz

The didactic material presented in class as an instrument of Peace Education

Martha Esthela Gómez Collado
Universidad Autónoma del Estado de México, México
marthagomez_tutoria@yahoo.com.mx

Abstract

Traditional education frequently uses in the classroom chalkboard and oral exposure, but in the current era characterized by technological breakthroughs, teachers resort to teaching materials that support teaching. Therefore, we consider important rely on the Peace Education to know through a survey the perception of students at the Faculty of Political and Social Sciences of the UAEMEX, the usefulness and relevance of these materials used for class expositions, in order to determine which ones contribute to the fullfillment of the planned objectives and promote the learning of students, such as PowerPoint, Prezi, Flash, digital photos, Podcast, radio and television programs, recordings, songs, videos, documentaries, films, news reports, blogs, social networks, websites and online exercises. The leading results and conclusions were to identify the options with greater acceptance and reproduction in the classroom, so as to design them or modify them in order to improve knowledge transfer and thus raise the quality of education. Furthermore, teachers are using a lot of PowerPoint presentations and dialogue is essential between teachers and students to create better teaching materials as a tool for Peace Education.

Keywords: Teaching Materials, exposition, university students, survey, Peace Education.

Resumen

La educación tradicional utiliza con mayor frecuencia en el aula de clases el pizarrón y la exposición oral, pero en la época actual caracterizada por grandes avances tecnológicos, los profesores recurrimos a materiales didácticos que sirven de apoyo a la docencia. Por ello, consideramos importante basarnos en la Educación para la paz para conocer a través de una encuesta la percepción de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMéx. la utilidad y pertinencia de estos materiales empleados para exposiciones en clase; a fin de determinar cuáles son los que contribuyen al cumplimiento de los objetivos planeados y favorecen el aprendizaje de los estudiantes, tales como: PowerPoint, Prezi, Flash, fotografías digitales, Podcast, programas de radio y televisión, grabaciones, canciones, videos, documentales, películas, reportajes, blogs, redes sociales, páginas web y ejercicios en línea. Los resultados y conclusiones más importantes fueron identificar las opciones con mayor aceptación y reproducción en el salón de clase, para así diseñarlos o modificarlos a efecto de mejorar la transmisión del conocimiento y con ello elevar la calidad educativa. Además, los profesores utilizamos mucho el PowerPoint en las exposiciones y es fundamental el diálogo entre profesores y alumnos para crear mejor material didáctico como instrumento de Educación para la paz.

Palabras Clave: Material didáctico, exposición, jóvenes universitarios, encuesta y Educación para la paz.

creative commons | Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

1. Introducción

La elaboración de material didáctico en la impartición de clases a nivel superior en las Universidades debe ser una tarea fundamental y herramienta indispensable para lograr la efectiva transmisión de conocimientos y mejorar el proceso enseñanza–aprendizaje de los alumnos. Esta idea se basa en la recién aprobada reforma educativa que fue publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 26 de febrero de 2013 en la que incluye en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la siguiente redacción que dice textualmente:

> El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf [Consultada el 26 de agosto de 2013].

Mientras que en el inciso d) de este artículo se enfatiza sobre la calidad de la educación. Para contribuir a cumplir con este objetivo, se establece en la misma reforma la necesidad de contribuir a la mejor convivencia humana con la finalidad de fortalecer la dignidad de la persona, la diversidad cultural, la integridad de la familia, la convicción de intereses de la sociedad, los derechos humanos, etc., así como elevar la calidad educativa para incrementar los índices y lograr el máximo nivel académico de los estudiantes, que en esta investigación haremos referencia a los alumnos universitarios.

En este mismo artículo tercero constitucional, el párrafo VII se reforma de la siguiente manera:

> Las universidades y las demás Instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de ideas; determinarán sus planes y programas: fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio […] http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf [Consultada el 26 de agosto de 2013].

Es por ello, que el campo de la educación se convierte en el principal impulsor de este tipo de aplicaciones; así entonces los mecanismos, instrumentos o materiales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula, forman parte de las acciones a través de las cuales los docentes promueven, desarrollan y transmiten conocimientos. Esto es un instrumento práctico de la Educación para la paz porque pretende mantener un diálogo constante entre profesores y alumnos para adaptar, perfeccionar y mejorar los materiales didácticos utilizados en la exposición de clase. Es por ello, que las diversas apli-

caciones y usos que se dan actualmente a las TIC representan sólo un medio que facilita el aprendizaje, que permite desarrollar habilidades y generar formas de aprender para los estudiantes.

De acuerdo a estas nuevas reformas, nos interesa conocer la perspectiva que tienen los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMéx. Es así, que decidimos aplicar una encuesta a estudiantes de las tres licenciaturas de la Facultad (Ciencias Políticas y Administración Pública, Comunicación y Sociología) para conocer los materiales didácticos más utilizados por los profesores en la impartición de las clases como apoyo en la enseñanza universitaria basados en principios humanistas y congruentes que ayuden a fomentar una Cultura de paz, de resolución, gestión y transformación de conflictos, con estrategias noviolentas que ayuden al estudiante universitario a tener mejores contenidos programáticos y cumplir los objetivos académicos planteados.

1.1. Una visión humanista de la Educación para la paz

A 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. En este sentido, Fernández Herrería señala que el educador 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» (cfr.: Fernández, en López, 2004: 348). Además, sostiene que la Teoría de la Paz «busca iluminar para que la intervención en los problemas humanos, que eventualmente pudiera producirse por los actores que corresponda, esté más fundamentada (Fernández, 2014: 120). Con esta idea, podemos sostener que el docente, al convertirse en facilitador del aprendizaje, tiene que conocer y tomar en cuenta las capacidades y formas de aprender de los estudiantes para lograr que los conocimientos que transmita puedan ser entendibles y que logren cumplir con el objetivo de aprendizaje en cada sesión de clase, porque los estudiantes tienen diferentes tipos de aprendizaje, tales como: los visuales que utilizan el sistema de representación visual ven las cosas como imágenes o gráficos que les ayudan a recordar y aprender; los auditivos que son capaces de aprovechar al máximo los debates en grupo y la interacción social durante su aprendizaje; y los quinestésicos que perciben las cosas a través del cuerpo y de la experimentación, valoran especialmente el ambiente y la participación. Bajo este esquema, analizaremos la percepción de los estudiantes sobre el material didáctico que generalmente emplean sus profesores en la exposición de temas como recursos educativos.

Desde el enfoque humanista y la Escuela Nueva que enfatiza Xesús R. Jares (1999 y 2004), el objetivo es centrarse en el alumno, en la persona, para que sirva como autorrealización, autoformación, desarrollo de las capacidades como ser humano, por lo tanto la educación debe ser la autorrealización integral de las posibilidades humanas. En este sentido, Fernández Herrería afirma que existen tres niveles en la educación: en primer término sería la instrucción, el adoctrinamiento -que Paolo Freire critica fuertemente en su obra

sobre Pedagogía del Oprimido en la cual asegura que el Estado opresor está encargado de adoctrinar a la sociedad para que conozca nada más lo que le interesa al gobierno. La idea fundamental de Freire es que los hombres tengan una pedagogía de liberación como proceso permanente o el entendimiento. En el segundo nivel está la formación, que es cuando el educando empieza a comprender y adquiere una capacidad de reflexión y de valoración crítica. Y en el tercer nivel integra los dos niveles anteriores y adiciona la formación de un criterio de contenido que incluye valores éticos y morales.

Asimismo, Martín López Calva (2006: 9) define a la educación como «un proceso por el cual los seres humanos se van autoconstruyendo en comunicación con otros seres humanos» 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 el punto de vista de la educación personalizada que explica López Calva (2006), el trabajo educativo tiene que transformarse a partir de la reflexión crítica y comprometida con su propia búsqueda personal. De tal suerte, que la educación ya no tendría que ser capacitación técnica, entrenamiento o adoctrinamiento político o económico («educación bancaria» como lo llama Freire), limitarse a la instrucción, memorización o la típica reproducción de conocimientos, sino mejor dedicarse a la búsqueda consciente de la educación personalizada. También afirma que es el aula el espacio en el cual se debe tratar de ubicar, entender, criticar y modificar los aspectos institucionales, sociales, históricos, políticos y culturales del proceso educativo. Es por ello, que la impartición de clases en el aula es muy importante y el material educativo empleado para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en el nivel superior es determinante para una formación pacífica, democrática, plural, sólida y profesional.

Es fundamental evitar en la educación lo que señala Rugarcía (cfr.: López, 2006: 165) respecto a 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». Esto es un círculo vicioso en el cual los estudiantes son formados con conceptos y, a través de la memoria, se les enseñan recetas prácticas y sencillas, son adiestrados mediante una disciplina acrítica, en virtud de que los docentes que están frente a ellos fueron educados de la misma manera; es decir, van reproduciendo actitudes y acciones observadas en los profesores que los educaron y no reflexionan si en realidad ésta es la mejor manera de enseñar.

Una premisa fundamental de este tipo de formación sería: si el profesor sabe planificar y evaluar, si es capaz de organizar y dosificar los contenidos y presentarlos de una manera activa por medio de materiales didácticos atractivos y con herramientas tecnológicas adecuadas, el alumno estará siendo *mejor educado,* esto es, será un egresado universitario más eficiente. Por eso es imprescindible que el docente cambie en el sentido de hacer reflexionar a los estudiantes sobre el contenido de la unidad de aprendizaje o el curso, ya que de lo contrario se vuelve una repetición de lo mal estudiado y entendido con los

métodos tradicionales, al favorecer la memorización en lugar de la reflexión y crítica de los conocimientos que se pretendían enseñar (Gómez, 2012).

El modelo de Educación para la paz que desarrolla Xesús R. Jares (1999 y 2004) se basa conceptualmente a través de lo crítico-conflictual-noviolento y se fundamenta en dos acepciones básicas: la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. A partir de ellos, Jares ubica a la Educación para la paz en el paradigma sociocrítico integrando determinados aspectos y propuestas del enfoque interpretativo. Señala también sus principios afirmando que la Educación para la paz es una forma particular de Educación en valores, es una educación desde y para la acción, es un proceso continuo y permanente, por su dimensión transversal del currículum afecta a todos sus elementos y etapas educativas y tiene objetivos y contenidos que requieren de tolerancia, solidaridad, afrontar los conflictos de manera no violenta, autonomía y autoafirmación para lograr aceptación a la diversidad, no discriminación, vivencia de los derechos humanos, cooperación, diálogo, técnicas de resolución de conflictos y lucha noviolenta, no indiferencia, compromiso, acción pedagógica y social (Jares, 2004: 32-33).

En este orden de ideas, John Paul Lederach (1984) considera que la Educación para la paz tiene que oponerse y contrastar con la manera tradicional de educar para tener un enfoque diferente 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 debería guiarnos es «siempre 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» (Lederach, 1984: 39). Es por ello, que al diseñar los docentes los materiales didácticos que emplean en la exposición de sus clases, tomen en cuenta el planteamiento y cumplimiento de objetivos para que se logre a través de las vivencias y experiencias que los conocimientos que se desea transmitir permeen y que el alumno sea capaz de descifrar y construir conocimientos que le sean útiles.

Este conjunto de ideas puede enseñarse de dos maneras: estática o dinámica, el estudiante puede ser la olla a la cual se le llena de ideas o, por el contrario, el estudiante copartícipe de su propia educación en la que combina su aprendizaje tanto del material didáctico como de los profesores y de sus propios compañeros y éste a su vez genera y enriquece a los mismos, esto es, lograr una educación integral, holística y vivencial como la argumenta Fernández Herrería. Debe fomentar un contenido y una estructura para transmitirla, de tal forma que permita el diálogo y promueva la plena participación, integración y cooperación entre todo el empeño educativo y la sociedad. En concreto, la forma de educar para la paz tendrá que coincidir con el contenido y los valores que nos propongamos. Para Lederach, la Educación para la paz «es un proyecto no solo pedagógico, sino también analítico, crítico y creativo» (Lederach, 1984: 118).

Un requisito previo de la Educación para la paz inicia en el hogar, en la casa, en las familias en donde hay que enseñar a los hijos a sentir la necesidad de construir una Cultura de paz a través del respeto a los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sustentable, la tolerancia, la no discriminación, la cooperación, la solidaridad y el fomento de valores. También puede generarse y desarrollarse cuando los docentes impartimos las

clases en las aulas, es por ello que la elaboración e importancia del material didáctico, siempre hay que preocuparse por el aprendizaje de los alumnos, saber escuchar las interrogantes que plantean, aprender a escucharse unos y otros, fomentar el aprendizaje colaborativo, tomar decisiones que logren beneficios para la formación del estudiante, defender de manera adecuada sus propias decisiones, llegar a acuerdos y resolver conflictos por la vía pacífica, desarrollar habilidades cognitivas y socioafectivas, que exista reflexión crítica, diálogo y respeto mutuo, la comprensión de contenidos por parte del estudiante, el compromiso y su participación en el aula y en la escuela.

Bajo estas premisas, para la elaboración de materiales didácticos es imprescindible conocer las funciones, las ventajas, la selección de los mismos como recursos educativos para que sean evaluados y saber que tanto contribuyen a la formación y aprendizaje del proceso educativo. En este sentido, Fernández Herrería (2014: 125) propone «tender hacia una educación más integral» que sea muy importante para la nueva perspectiva de la Educación para la paz, en la que enfatiza potencializar la capacidad de generar paz y no violencia. Y añade «la educación en la paz implica que la forma de enseñar y/o aprender sean contenidos de paz o sean otros, debe ser pacífica en sí misma y, en consecuencia, coherente con lo que se persigue» (Fernández, 2014: 129).

1.2. Los materiales didácticos como recursos educativos

Las formas tradicionales bajo las cuales se relacionaba la sociedad han tenido que cambiar y esos modos de comunicar han permeado en el aula como ya se ha dicho, Pierre Furter (De Oliveira, 2000) vincula la valorización social que se da en el seno de la comunicación, mientras que la tecnología hace posible que todo el mundo se comunique.

Por ello, es importante que los recursos que los profesores emplean en la impartición de sus clases universitarias sean diversos y de distinta índole que van de acuerdo a la temática y objetivo que se desee cumplir en cada clase. Y es necesario tomar en cuenta las diferentes estrategias y herramientas tecnológicas para desarrollarlo como recurso para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo libros o un programa multimedia que permite hacer prácticas educativas. Existen materiales que empleados en un contexto determinado, que permiten ser utilizados con fines didácticos para facilitar el desarrollo de las actividades formativas.

Además, existen diferentes tipos de materiales didácticos que pueden clasificarse en tres grandes grupos, a saber: los convencionales o tradicionales como son los textos impresos (libros, fotocopias, periódicos y documentos), los tableros didácticos (pizarrón, rotafolio y franelograma), los materiales manipulables (cartulinas, recortables, etc.) y los materiales de laboratorio, mientras que los audiovisuales son imágenes fijas proyectables (fotografías y diapositivas), materiales sonoros (casetes, discos, programas de radio, etc.), los materiales audiovisuales (películas, videos y programas de televisión) y las nuevas tecnologías como son los programas informáticos en CD, en línea tales como los videojuegos, presentaciones multimedia, enciclopedias, animaciones y simulaciones interactivas y los servicios telemáticos como son las páginas web, weblogs, tours virtuales, webquest,

correo electrónico, chats, foros y cursos en línea, televisión y videos interactivos (Marqués, 2011). Toda esta gama de apoyos hacen que la Educación para la paz sea holística, integral, práctica y vivencial, interactiva con el educando y que sea colaborativa.

Actualmente, con el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación se ofrecen facilidades que pueden ser de utilidad pedagógica siempre y cuando sean acompañadas de un objetivo claramente planteado y explicado a los universitarios. La posibilidad de emplear recursos informáticos en la docencia abre un abanico de modalidades de implementación del proceso enseñanza–aprendizaje. Las TIC permiten una mayor interacción y comunicación entre las personas, y la facilidad de compartir información que ayude al aprendizaje como puede ser el colaborativo en virtud de que pueden accesar los estudiantes no solamente los de una materia sino el que esté interesado. Entre las principales características del aprendizaje colaborativo tenemos: la interacción porque se aprende del intercambio de ideas de manera simultánea en la primera etapa, mientras que después sirve para reflexión individual para posteriormente poder socializar la información.

Una estrategia de enseñanza–aprendizaje por medio de las tecnologías es el interactuar dos o más individuos para construir conocimiento a través de la discusión, el diálogo y la toma de decisiones. Este proceso social tiene como resultado la generación de conocimiento compartido, que representa el entendimiento común de un grupo con respecto al contenido de un tema en específico. En las nuevas tecnologías, el funcionamiento de un sitio web es más lúdico y participativo que un libro de texto, porque la experiencia difiere según cada alumno. Sirve para complementar la educación presencial y también para la educación a distancia. Por ejemplo, a los estudiantes se les deja de tarea consultar bases de datos, trabajar con un wiki, subir sus trabajos a la plataforma (la cual registra la hora la fecha en que se subió), participar en un chat donde hay una comunicación muy fluida entre los participantes, utilizar foros, enviar trabajos para exámenes, etc., otras herramientas pueden ser los blogs y los podcasts.

Un estudio sobre los weblogs explica que «las características propias de los weblogs hacen de esta herramienta un instrumento de gran valor para su uso educativo dentro del modelo constructivista. Los blogs sirven de apoyo al e-Learning, establecen un canal de comunicación informal entre profesor y alumno, promueven la interacción social, dotan al alumno con un medio personal para la experimentación de su propio aprendizaje y, por último, son fáciles de asimilar basándose en algunos conocimientos previos sobre tecnología digital» (Clarenc, 2010).

En el caso de los blogs, los trabajos pueden ser consultados tanto por el profesor como puede ser compartido por todos. En el caso de los wikis, que son una herramienta que se desprende de la web 2.0, no solamente se puede publicar contenido sino también se puede editar lo escrito anteriormente por otro integrante. Por lo tanto, los blogs, wikis y los podcasts se consideran herramientas que ayudan a construir el conocimiento (Zea, 2012) y también es la parte práctica y vivencial de la Educación para la paz.

Las funciones que cumplen los materiales didácticos en la docencia responden a diversos objetivos entre ellos son, a saber: proporcionar información, guiar el aprendizaje a los

estudiantes para instruirlos sobre los temas que se necesite profundizar o hacer énfasis en algunos apartados, esto ayuda a organizar la información, a relacionar los conocimientos, a crear nuevos conocimientos y la manera de aplicarlos, ejercita habilidades; es decir, entrena porque exige una determinada respuesta psicomotriz a los usuarios. Además, motivan, despiertan y mantienen el interés sobre los temas vistos en clase; es una forma de evaluar los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes. También proporcionan simuladores que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación, así como brindan entornos para la expresión y creación, como ejemplo, se encuentran los procesadores de textos o los editores gráficos informáticos. Estos desarrollan habilidades cognitivas en los estudiantes.

Otras de las funciones de los materiales didácticos son que presentan información y guían la atención y los aprendizajes al explicar los objetivos que se persiguen, es importante considerar que al colocar imágenes en las presentaciones deben éstas aportar información relevante. Es importante organizar la información para que aparezca en forma de mapas conceptuales que auxilien al profesor, resúmenes, síntesis, esquemas, cuadros sinópticos, diagramas de flujo, entre las más utilizadas (Marqués, 2011).

Cuando se emplean materiales didácticos también se relaciona información, se crea conocimiento y se desarrollan habilidades al introducir el tema, crear analogías para ilustrar el significado de los conceptos y pueda comprenderse mejor el tema, las estrategias de preguntas y ejercicios o ejemplos ilustrativos son importantes para orientar a los estudiantes en donde se desarrollen los entornos de expresión y creación. La elaboración del material didáctico involucra precisamente al lenguaje (visual, sonoro o audiovisual) y nuestros alumnos son muy receptivos de las imágenes en especial cuando estas cuentan con sonido y es así que el lenguaje audiovisual es lo que «*atrapa*» al alumno.

Desde la visión teórica-ideológica de la educomunicación (Valderrama, 2000) nos invita a reflexionar sobre ¿qué tipo de mensajes se transmiten en el aula? ¿Cómo transmiten los profesores y alumnos los mensajes? ¿De qué medios se valen los involucrados para enviar el mensaje? ¿Cuál es el alcance del mensaje y cómo es la retroalimentación? A estas interrogantes se les dará respuesta con la información de la encuesta aplicada.

A fin de comprender cuál es la utilidad de los materiales didácticos, como medios de innovación en la educación, partimos de definir a los materiales didácticos desde su tradicional acepción que refiere Mattos (1963) considerándolos como aquellos «medios materiales de que se dispone para conducir el aprendizaje de los alumnos», continuando con la definición de Zabala (1990) se establece que son «instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza» esto es, los materiales que se utilizan requieren de un proceso de selección, elaboración y aplicación, dado que en cada curso y en cada situación, se cuenta con cuestiones específicas y por lo tanto no es recomendable hacer uso de los mismos recursos dadas las condiciones propias de cada momento. Es decir, los materiales que nos auxilian en la transmisión del conocimiento deberán ser diseñados apropiadamente para el cumplimiento de sus objetivos.

El empleo de cada material didáctico presenta determinadas ventajas y posibilidades en el desarrollo del proceso de aprendizaje en virtud del contexto que le permite ofrecer beneficios significativos en el uso de medios alternativos. Para determinar las ventajas de un material sobre otro, hay que considerar el contexto de aplicación, es decir, la pertinencia de usar el material adecuado para cumplir con los objetivos trazados para cada clase, quizá tenga que ser más adecuada una explicación teórica basada en autores que elaborar una presentación en *power point* con imágenes y sonidos llamativos, por ejemplo. Para seleccionar el material adecuado es necesario determinarlo con base en elementos estructurales, como el sistema simbólico que se utiliza para transmitir la información, textos, imágenes estáticas, imágenes en movimiento, voces, etc., la idea es trabajarlo con implicaciones pedagógicas para que los estudiantes capten mejor la información con imágenes concretas que mediante expresiones verbales abstractas.

Su uso en el aula de clase aporta ventajas que autores como Rebollo (cfr.: Charlesworth, 2007), consideran que son la base del aprendizaje en virtud de que son: *Programados*, ya que se derivan de un proceso de reflexión, ordenado, cuidado y organizado en su contenido y en su presentación; *Adecuados*, se adaptan al contexto social, cultural y económico en el cual se utilizarán; *Precisos y actuales*, dadas sus características son de fácil actualización y precisión; *Integrales*, debido a su característica de ser escritos se convierten en un elemento orientador del proceso enseñanza-aprendizaje; y son *Eficientes*, en virtud de que se pueden utilizar bajo diversas circunstancias, medios y recursos, que van desde los más económicos y sencillos hasta los más onerosos y complejos.

También es importante considerar el contenido de lo que se presenta y la manera en la que se hace (como lo señalan Fernández y López, 2014), se pueden utilizar introducciones al tema, subrayar lo más importante, realizar preguntas, ejercicios de aplicación, resúmenes, incluir ejemplos, anécdotas si se consideran apropiadas, etc. Otro elemento sustancial es la plataforma tecnológica que sirve de soporte y actúa como instrumento de apoyo para acceder al material considerando que no todos los alumnos tienen la posibilidad de utilizar la tecnología permanentemente. No hay que dejar de contemplar el entorno de comunicación con el alumno, porque proporciona determinados sistemas de mediación en los procesos de enseñanza-aprendizaje al facilitar la consulta en una plataforma de aprendizaje aprovechando las bondades que representa (Marqués, 2011).

Dentro de las ventajas más significativas de los materiales didácticos que emplean nuevas tecnologías son: que almacenan grandes cantidades o volúmenes de material, permiten tener un ambiente de aprendizaje, favorecen el desarrollo de destrezas y habilidades, el alumno se vuelve gestor de su propio aprendizaje, mientras que el profesor se convierte en facilitador, colaborador y orientador de ese proceso (Zea, 2012).

El seleccionar el material didáctico adecuado es muy importante porque representa la calidad en la exposición que deseamos presentar a los estudiantes. Se requiere considerar las características del material para que sea apropiado al entendimiento de la clase misma por las características específicas que necesita cumplir el objetivo del tema a tratar o los objetivos educativos, es decir, estar en concordancia con determinados aspectos curriculares del contexto educativo. Para ello, es indispensable tomar en cuenta los contenidos

que se van a utilizar para estar acorde a la asignatura que se esté desarrollando con los alumnos, así como las características de los estudiantes a quienes va dirigido, esto es, las capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de estos materiales.

En la selección de material es oportuno mencionar realizar una revisión cuidadosa de las posibles formas de utilizarlo porque permitirá diseñar actividades de aprendizaje y metodologías didácticas eficientes que aseguren la eficacia en el logro de los temas vistos en clase (Marqués, 2011). Esto nos conduce a la siguiente pregunta ¿Qué tipo de reacciones tendremos con nuestros estudiantes cuando producimos o empleamos un medio de comunicación? No solo es proyectar un material audiovisual, visual o auditivo; si no se trata de que cumpla un objetivo específico dentro del desarrollo del proceso Enseñanza -Aprendizaje, el cual habrá de incluir una reflexión sobre ese proceso de *construcción de sentido* que habrá de repercutir en los alumnos, no solo para fines pedagógicos sino en ocasiones puede trascender para su vida.

Para efectuar el proceso de evaluación de materiales didácticos es necesario realizar una estimación en la medida en que el material evaluado cuente con las características deseables y específicas a partir de la consideración de unos criterios observables, medibles y de un juicio. Esto se hace cuando se evalúan para saber cuáles tienen mayor información sobre el tema, los mejores desde el punto de vista técnico, cuáles son los más adecuados para determinados estudiantes. Un criterio importante es medir la eficacia didáctica, es decir, la funcionalidad como medio facilitador de aprendizajes. En este sentido se consideran dos tipos de evaluación:

- La evaluación objetiva: que se centra en la calidad del material.
- La evaluación contextual: que valora la manera en que se han utilizado los materiales en un contexto educativo (Marqués, 2011).

Los profesores debemos reflexionar el cómo se comunica en la clase, es decir, que se incorporen elementos integrales, vivenciales y en valores, no solo en su exposición oral sino que también en los medios didácticos que utiliza para apoyarse en el salón. Por ejemplo, si solo emplea diapositivas con mucho texto y solo estas diapositivas sustituyen al pizarrón lleno de líneas (a veces parece que el profesor le da la clase al pizarrón y el alumno se siente olvidado) y sin una verdadera sistematización. O bien, solo el recurso de la televisión es para *salvar el día*; estas reflexiones seguramente se sumarán con otras pues en la medida en la que analicemos nuestra didáctica podemos mejorarla y eso los alumnos lo notarán.

2. Objetivo y metodología utilizada

El *objetivo* general del artículo responde al análisis holístico, integral y vivencial de la Educación para la paz a través de la aplicación de una encuesta para conocer la percepción y opinión de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales sobre la utilización de material didáctico en la exposición de clases. Ello nos conduce a la siguiente:

Pregunta: ¿Cuáles son los materiales didácticos más utilizados por los profesores en la exposición de sus clases y cuyo contenido se base en la Educación para la paz?

Hipótesis: La utilización de diferentes tipos de materiales didácticos en las exposiciones cotidianas de clase, hace que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales se interesen más en sus clases, tengan una relación dialógica y más humana y tengan un mejor aprovechamiento académico. Esto hace que la Educación para la paz sea un instrumento desde el contenido, la forma y el contexto de impartición de clases.

Esta investigación tiene una triple finalidad: 1) Conocer y detectar los diferentes tipos de materias didácticos que emplean los profesores en su exposición en las aulas; 2) Conocer las preferencias de los estudiantes sobre los diferentes tipos de materiales didácticos que utilizan sus profesores y que perciben que logran un mejor aprovechamiento escolar, y 3) Difundir los resultados de la investigación para que los profesores tomen en cuenta las preferencias de los estudiantes y preparen sus clases con estos tipos de materiales.

La metodología que se plantea responde al método descriptivo, que Hernández Sampieri (1998: 60) define como «los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis» porque este tipo de investigaciones busca medir o evaluar diferentes variables o características por las cuales los estudiantes de la Facultad opinaron sobre los materiales didácticos que emplean los docentes en la exposición de clases. Desde la perspectiva científica, el describir es medir. Es por ello, que elegimos una serie de conceptos a medir y que pueden adquirir diferentes valores.

Utilicé un enfoque cuantitativo que permite la complementación de datos y análisis, se ha desarrollado el estudio a través de instrumentos como la aplicación un cuestionario con 30 ítems estructurado en tres sectores, a saber: Sector I: *Datos generales de los estudiantes*, Sector II: *De los materiales didácticos más utilizados en clase* y Sector III: *De las propuestas y sugerencias para mejorar el empleo de los materiales didácticos.* La medición se efectuó del 20 al 25 de mayo de 2013 con la aplicación de un cuestionario (Padua, 1987) a todos los alumnos de la facultad sin seleccionar previamente ningún tipo de característica que discriminara o excluyera a ningún estudiante. Sin embargo, la respuesta fue que contestaron los cuestionarios el 87% de los alumnos, esto es, de los 793 alumnos inscritos en el periodo febrero-julio de 2013, se han obtenido 690 cuestionarios válidos. La contabilización y captura de los datos se llevó a cabo en el procesador de datos SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 17.0 en la que no se observaron errores, lo anterior nos permite una interpretación consistente de los resultados.

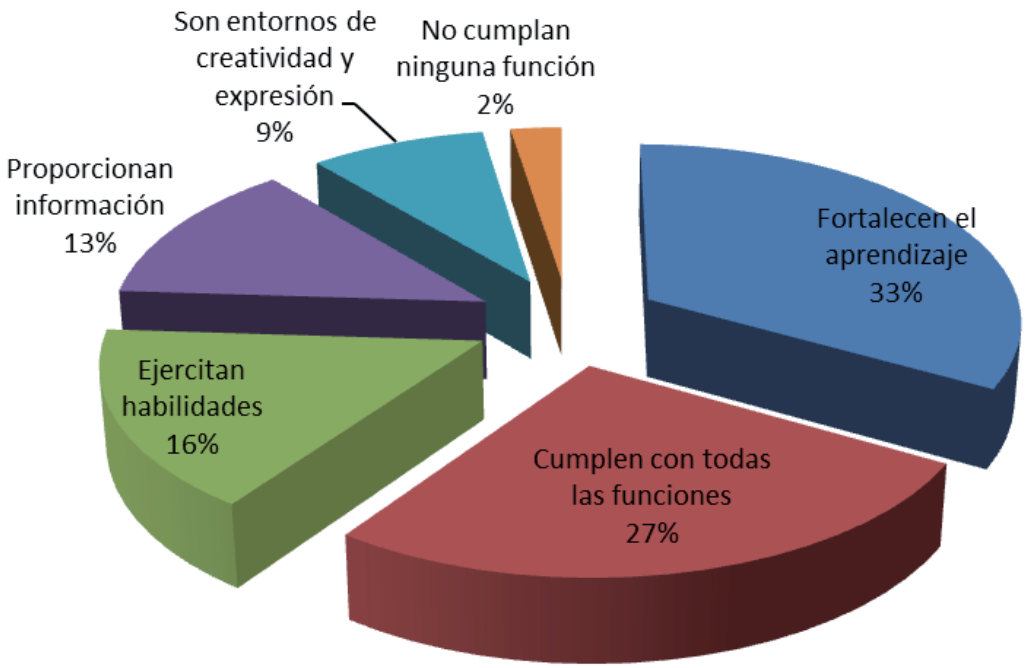
3. Resultados y discusión

Los datos generales de los estudiantes de la Facultad son que casi la mitad de los encuestados, es decir, el 53% son mujeres y el 47% son hombres. La edad de los jóvenes oscila entre los 18 y 25 años presentándose la edad promedio entre los 20 y 21 años, esto representa el 70% de los encuestados. La licenciatura a la que pertenecen los encuestados es el 54% a Ciencias Políticas y Administración Pública, el 31% a Comunicación y el 15% a

Sociología. El periodo que cursan los entrevistados en su mayoría con el 70% pertenecen al cuarto y sexto semestre y el 30% restante estudia los demás periodos.

En relación a los resultados obtenidos respecto de la *función que cumplen los materiales didácticos,* el 33.2% comentan que fortalecen el aprendizaje, destacando que 26.6% opinan que cumplen con todas las funciones de fortalecer el aprendizaje, ejercitar las habilidades y proporcionar información y que son entornos de creatividad y expresión, el 16.2% dicen que ejercitan habilidades y 12.9% proporcionan información, el 8.6% afirman que los entornos de creatividad y expresión y solo 2.5% refiere que no cumplen ninguna función.

Gráfica 1. *Función que cumplen los materiales didácticos*



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta

Esta percepción de los estudiantes cumple con la función que tienen los materiales didácticos de ser justamente las herramientas de apoyo que los docentes empleamos para explicar diversos temas dentro del área en la que nos desarrollamos.

Respecto de *los materiales didácticos que utilizan los profesores en las exposiciones de clase* con mayor frecuencia, el 62.5% de los estudiantes reconoce como primera opción que ocupan el pizarrón convencional o digital, utilizan apuntes y dictados en sus sesiones, lo hacen de manera oral conocida como exposición del docente, emplean mapas mentales y carteles entre los más comentados. La experiencia del 41.5% de los jóvenes universitarios manifiesta como segunda opción que sus profesores exponen en sus presentaciones con power point, prezi, acetatos y flash, mientras que la tercera opción representa al 30.4% de los encuestados quienes afirman que los docentes recurren a dinámicas, foros, debates,

exposiciones, trabajo en equipo como parte de las sesiones en clase. El 30.1% de los estudiantes sitúa en la cuarta opción al uso de películas, documentales, videos, programas de televisión y publicidad en general como material didáctico, esto básicamente es empleado por docentes de la licenciatura en comunicación. La quinta posición con 26.1% se encuentra el uso de material digital como los blogs, redes sociales, foros en línea, websites, video conferencias y textos en línea, con esto se observa que los profesores se están inclinando a la utilización de las nuevas tecnologías de información y comunicación como recurso didáctico más actualizado. Finalmente, en la sexta posición con 45.8% de las preferencias la ocupan el empleo de grabaciones, canciones, entrevistas, programas de radio y podcast.

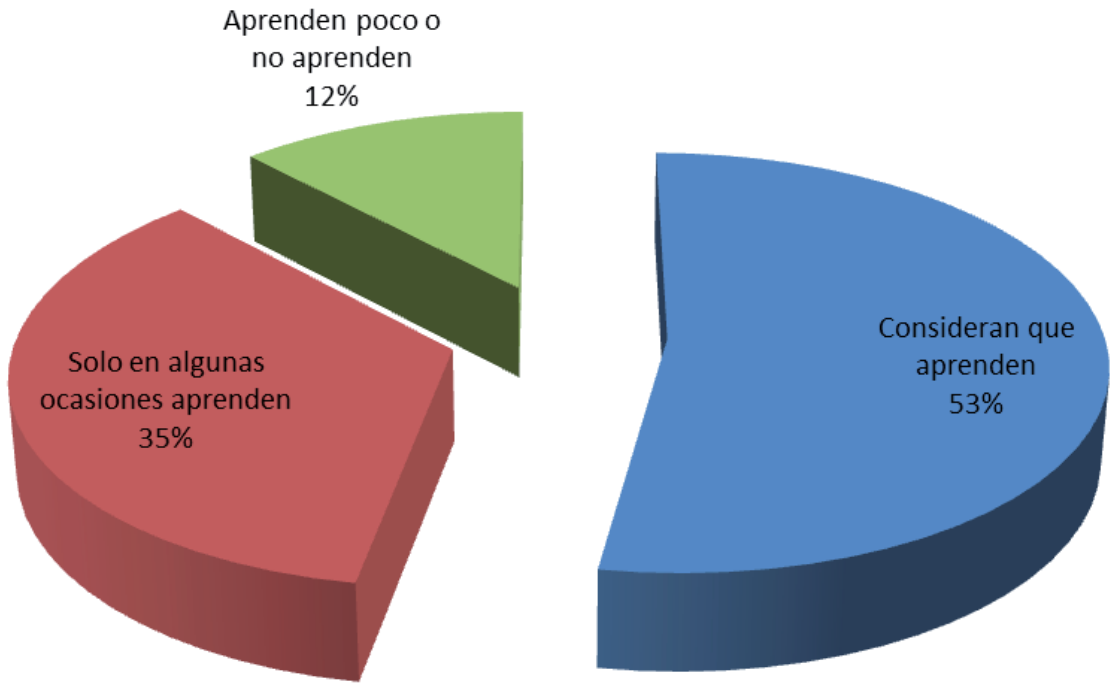
Estos resultados indican que el 52.6% de los estudiantes consideran que la *frecuencia con la que usan los profesores el material didáctico* convencional referente al pizarrón tradicional o digital, apuntes y dictados, lo hacen en la mayoría de las ocasiones de manera oral, emplean mapas mentales y carteles, el 29.4% de ellos sostiene que en todas las sesiones destinan este material para la impartición de clases, mientras que el 18% restante considera que solamente en algunas ocasiones sus maestros emplean estas técnicas de aprendizaje. Como señala Fernández Herrería (2004), es indispensable que el profesor entienda las capacidades y ritmos concretos de cada estudiante para que adapte la frecuencia de sus materiales didácticos y logre mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

En relación con la opinión que tienen los estudiantes respecto del *cambio de materiales didácticos tradicionales por materiales didácticos digitales* se puede concluir que el 45.6% está muy de acuerdo en que los profesores cambien el uso de materiales convencionales por materiales digitales en la exposición de sus clases, mientras que el porcentaje restante brindó diferentes respuestas a la interrogante.

A efecto de transformar las actividades que se realizan en una clase y que propicien que sean dinámicas y participativas, se tiene que el 37.5% opina que sería mejor los debates, foros, mesas redondas y ponencias porque contribuyen en mayor medida a su logro; el 24.6% considera que todas las actividades como son los debates, foros, mesas redondas y ponencias; exposiciones, círculos de lectura y el trabajo en equipo; trabajo de campo y actividades lúdicas contribuyen a su logro, mientras que 11.4% opinan que los círculos de lectura y el trabajo en equipo; el 10.1% opina que realizar actividades de campo, es decir, fuera del aula, 9.6% considera que las exposiciones; y el porcentaje restante del 6.8% dice que actividades lúdicas.

Por otra parte, está el resultado respecto de *la actitud que tienen los estudiantes* cuando en el salón de clases se trabaja con materiales didácticos con dinámicas, se encontró que 54.4% muestran un actitud participativa y 33.9% de interés lo que muestra que el uso de estos materiales representa una decisión acertada. Podemos resumir que el 88.3% tiene una actitud positiva ante las clases con dinámicas. Aunque se destaca que 7.9% y 3.8% considera indiferente y aburrido su uso. En este sentido, López (2006) sostiene que se tiene que buscar la personalización progresiva de los estudiantes por medio del desarrollo de habilidades y talentos, de trabajar con actitudes, hábitos y dinámicas que un ejemplo de ellas son aplicados en las aulas de clase.

Gráfica 2. *La efectividad para el aprendizaje*



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada en mayo de 2013

Ahora veamos en la gráfica de arriba cuál es *la efectividad para el aprendizaje* si se hace uso de materiales didácticos, aquí 52.7% de los estudiantes consideran que aprenden mientras que 35.2% consideran que solo en algunas ocasiones aprenden y 12.1% aprenden poco o no aprenden. Esta pregunta es para evaluar el uso de los materiales didácticos que empleamos en el aula y se observa la necesidad de mejorarlos porque más de la mitad de los estudiantes consideran que aprenden en comparación del resto que no lo hacen. Entonces los profesores debemos buscar en el aula, tratar de ubicar, entender y criticar los fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales para transformar de manera noviolenta el proceso educativo.

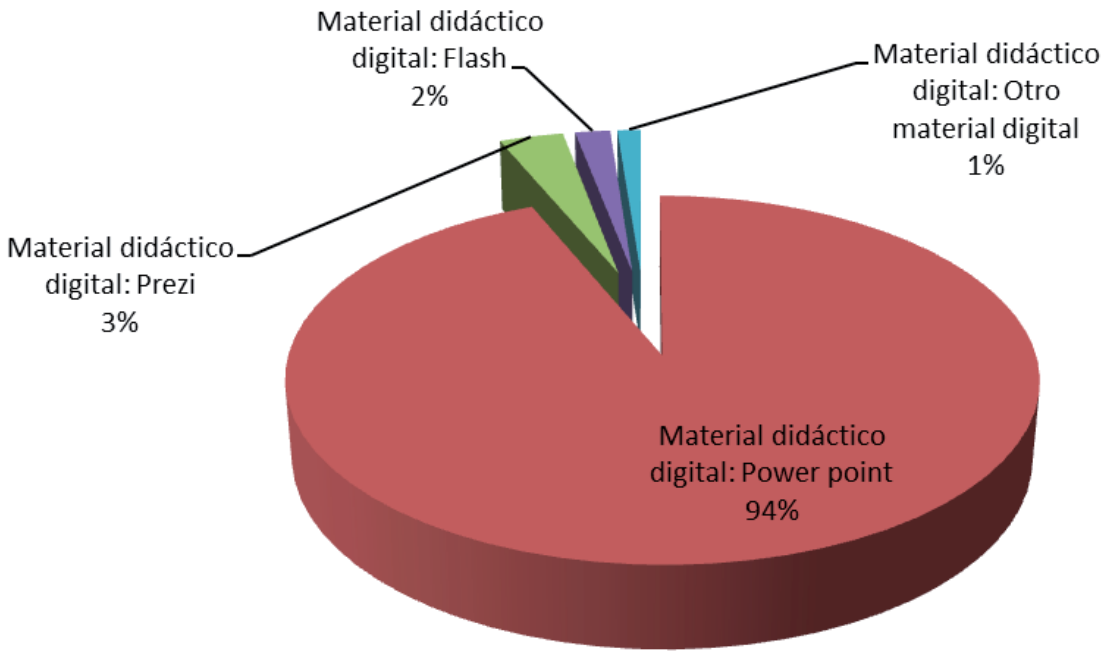
Respecto del *material didáctico digital* que utilizan los profesores en el aula se destaca que 93.7% utiliza presentaciones con Power Point, sólo 3.3% Prezi, 1.8% Flash y 1.2% otro material digital sin especificar de cual se trata. Aquí el estudiante tiene que participar activamente en su educación para no quedarse únicamente como receptor de mensajes o de contenido sino realmente que los universitarios reflexionen, sean críticos, constructivos y propositivos.

En la gráfica de abajo nos podemos dar cuenta que el software utilizado con mayor frecuencia sigue siendo el Power Point, y con ello se demuestra que aún falta mucho trabajo que desarrollar en cuanto la utilización de materiales didácticos digitales pertinentes y adecuados en cada unidad de aprendizaje y a cada licenciatura.

Pero veamos cómo se da *la comprensión de la información* que se presenta en los diversos materiales didácticos, aquí 56.8% de los estudiantes refieren que comprenden mejor

con una presentación cuando ésta es mostrada con imágenes y poco texto, 32.9% las prefieren con texto y pocos imágenes, con solo texto 7.3% y sólo imágenes 3% son de su preferencia. Dentro de los principios de la Educación para la paz, Xesús R. Jares señala que uno de los más importantes es una educación desde y para la acción, basada en valores, entonces si los estudiantes señalan que el power point es el instrumento más utilizado por los profesores en la exposición de clases, podríamos afirmar que es una educación para la acción dentro del proceso enseñanza–aprendizaje.

Gráfica 3. *Material didáctico digital*



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta

En cuanto a la opinión de los alumnos en su *preferencia para utilizar materiales visuales;* se dividen las opiniones pues mientras el 54.9% lo prefieren siempre y casi siempre, el 38.7% prefieren que lo hagan algunas veces, y sólo 6.3% dicen que casi nunca o nunca. En resumen podríamos considerar que 93.7% de los estudiantes les agrada el empleo de materiales visuales en las clases de sus profesores ya que consideran que fortalecen más el proceso enseñanza–aprendizaje y esto eleva la calidad de las exposiciones y por ende fortalece la calidad en la educación.

El medio auditivo que prefieren los alumnos con el 28.9% son las grabaciones, seguido del 25.6% que le atraen los podcast y el 24.1% los programas de radio, mientras que el 21.5% prefiere las canciones.

Por su parte, el 34.2% de los encuestados utiliza como herramienta audiovisual más efectiva las películas, documentales, videos, reportajes, programas de televisión, seguido del 31.6% que solo señala a los documentales, mientras que el 16.5% prefiere películas y por último el 7.3% que dice que los programas de televisión.

Al cuestionar a los jóvenes para saber si las técnicas audiovisuales fortalecen el conocimiento adquirido, el 95% estuvo de acuerdo con esta afirmación argumentando que fortalece la teoría leída, reafirma los conceptos, clarifica contenidos temáticos, ejemplifica y contextualiza el conocimiento, construye ambientes dinámicos, mientras que el 5% no lo estuvo. El 92.5% de los alumnos sostiene que la frecuencia con la que los profesores utilizan estos medios didácticos es una o dos veces por semana, mientras que el porcentaje restante dice que solamente los emplean una o dos veces al semestre.

Más de dos terceras partes de los universitarios consideran a los blogs como espacios para desarrollar el conocimiento adquirido en clase y a las redes sociales como medio informativo y dinámico en clase. Con relación al uso de materiales didácticos interactivos para reforzar los temas que se abordan en clase, el 86.3% considera que sí lo hacen a diferencia de tan solo un 12.1% que opina de manera contraria. De ellos el 22.1% considera que refuerzan el conocimiento, 13.4% son interactivas y 10.3% proporcionan un mayor acercamiento con la tecnología. Con menor porcentaje de opinión tenemos que el 7.4% opinan que se facilita la comunicación, sin dejar de considerar que un 4.7% afirma que no son importantes.

Respecto a que el profesor deja desarrollar ejercicios en línea como cuestionarios y exámenes, el 43.5% de los estudiantes manifiesta estar totalmente de acuerdo con ello, el 40.8% permanece con una opinión neutral, y finalmente el 15.7% manifiesta estar totalmente en desacuerdo con esta postura. Más de la mitad de los entrevistados señaló que la frecuencia de utilización de esta técnica es de una a dos veces por semana. El 88% considera importante el uso de material didáctico interactivo para reforzar temas vistos en clase.

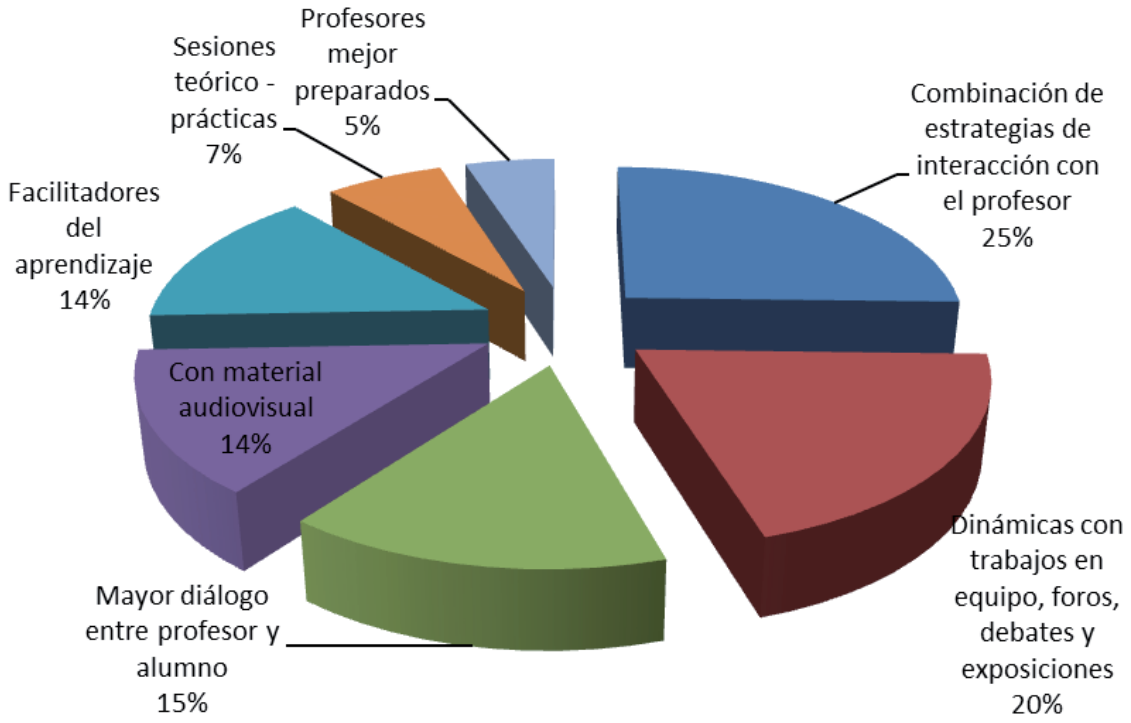
Finalmente abordaremos uno de los puntos que consideramos relevantes a efecto de nuestro artículo, el que se refiere a determinar cuál es el tipo de materiales didácticos pertinentes en la impartición de clases y 30% de los encuestados manifestó la combinación de clases con exposiciones por parte de los profesores, las dinámicas, los audiovisuales y el empleo de material digital interactivo, a diferencia del 25% de los jóvenes universitarios afirmaron que el llevar a cabo sesiones dinámicas son más atractivas para su aprendizaje, así como 23% reconoce que son más productivas sus clases con audiovisuales, el 13.9% le gusta más con exposiciones orales y un mínimo del 8.1% prefiere que sus clases sean digitales interactivas. Debemos recordar que la naturaleza de las sesiones de clases dependen de las temáticas y áreas de conocimiento y los objetivos que se desee cumplir para lograr el proceso enseñanza–aprendizaje.

Al cuestionar a los estudiantes sobre cuál sería su clase ideal para que contribuya a mejorar su aprendizaje, los jóvenes respondieron: 25.4% que la combinación de diferentes estrategias de interacción entre el profesor y el alumno serían muy buenas, en virtud de que se ocuparían todos los recursos didácticos disponibles y podrían tener un amplio panorama de las unidades de aprendizaje que están cursando, 20% considera que deberían ser dinámicas con el manejo de trabajo en equipo, foros, debates y exposiciones, entre las más importantes. Al 15% de los alumnos les gustaría tener mayor diálogo entre los profesores y los estudiantes a fin de que pueda dar respuestas a sus interrogantes. El 14%

le gustaría que fuera con material audiovisual y el mismo 14% manifestó que fueran facilitadores del aprendizaje y conocimiento, que los profesores conozcan la tecnología para que impartan mejor sus clases en otras opciones más, mientras que 6.6% dijo que fueran las sesiones teórico-prácticas y 5% sostuvo que le gustaría que sus profesores tuvieran mayor preparación, así como que prepararan sus clases.

Para concluir la parte empírica del artículo se les preguntó a los alumnos sobre la opinión que tienen en general sobre el uso de los materiales didácticos de sus profesores y sus respuestas fueron muy diversas, sin embargo logramos rescatar las más representativas: 24.1% contestó que son inadecuados o aburridos, a diferencia del 19.2% que consideró que los materiales didácticos son buenos y se encuentran en actualización constante, 15.7% los percibe como desactualizados, 12.7% los estima mal aprovechados por los profesores, el 5% siente que refuerzan el conocimiento, 4.7% los ubica como material didáctico tradicional o convencional y el porcentaje restante que suma 18.6% no contestó la interrogante o no supo o considero otras opciones.

Gráfica 3. *Clase ideal*



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta

4. Conclusiones

De acuerdo con Fernández y López (2014) en la Educación para la paz hay que tener en cuenta el contenido, forma y contexto en el aprendizaje, es decir, siempre se enseña algo, con modos de enseñar diferentes y es ahí donde los materiales didácticos cobran

relevancia porque es factor determinante en el aprendizaje del estudiante, así como el contexto o escenario en el que se desarrolla. Estos conceptos son parte de un todo porque no solamente se enseña y/o aprende de un contenido explícito sino que la manera de enseñarlo y aprenderlo, en este caso, con los diferentes tipos de materiales didácticos que los profesores utilizamos en clase, junto al contexto (relaciones, estructura y funcionamiento) también son parte de ese aprendizaje. Además, insiste en que la Educación para la paz implica justamente eso, la forma de enseñar y/o aprender para que sean contenidos de paz, debiendo ser pacífica en sí misma y en consecuencia, coherente con lo que se persigue.

Se observa claramente la aportación de la Educación para la paz en la parte de elaboración y presentación de materiales didácticos al momento en que los universitarios reciben esa parte del proceso enseñanza–aprendizaje a través de estos instrumentos y la idea es que al tomar en cuenta a los estudiantes como seres humanos, la educación se está centrando en el alumno para que aprenda, logrando evitar la educación bancaria a la que se refiere Freire, es sustancial mencionar que la Educación para la paz tiene que cumplir dos objetivos; uno el basarse en una paz positiva y dos en resolver los conflictos de manera creativa como lo propone Jares. Es importante señalar que los estudiantes adquieren conocimientos y desarrollan capacidades que aportan elementos positivos y definidores en su desarrollo integral como ser humano.

Haciendo una reflexión en torno a los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMéx y justo es que a pesar de que en la impartición de las diferentes clases el profesor se apoya con el uso frecuente de diversos materiales didácticos tradicionales o digitales, el que predomina son las presentaciones en Power Point, destacando que la calidad de éstos, de acuerdo a la opinión de los alumnos, no son los más adecuados porque llevan mucho texto y pocas imágenes, llegando a ser en muchas ocasiones aburridos o inadecuados.

Resulta relevante también, mostrar los resultados de la aplicación de esta encuesta, en virtud de que los docentes analicemos la manera de impartir clases a los estudiantes universitarios para estar preparados y actuar en consecuencia para evitar fracasos en las exposiciones de clase y reducir el mal uso de energía y materiales didácticos, es decir, al iniciar el curso, en el desarrollo y en la conclusión del mismo mantener un diálogo constante con ellos para ir reforzando los temas con las herramientas que nos proporciona cada tipo de material didáctico ya sea de manera convencional, dinámica, visual, auditiva, audiovisual o apoyado en las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

De aquí surge la inquietud de ¿qué se puede esperar a futuro con los resultados presentados por los jóvenes universitarios sobre la utilización de los materiales didácticos expuestos en clase? Y la idea es construir escenarios deseables con metodologías estructuradas en donde participen tanto los estudiantes como los docentes y se mantenga una relación dialógica que favorezca el proceso de enseñanza–aprendizaje. Además, es indispensable que los docentes seamos más creativos e innovadores al momento de utilizar los materiales didácticos para que realmente cumplan con el objetivo planteado en cada clase hasta cumplir con el temario completo del curso y realizar una evaluación oportuna de los materiales que podrían renovarse o quitarse para sustituirlos con lo que sea adecuado

para la impartición de la sesión. En este sentido, incorporar la Educación para la paz con visión holística, integral y vivencial para que los contenidos de los materiales didácticos que presente el docente puedan y deban promover formas pacíficas en contextos sensibles comprometidos con los valores y reduciendo todo tipo de violencias. En este ejercicio de campo, se reconoce la valiosa información que nos proporcionan los estudiantes porque esto constituye un elemento fundamental en la Educación para la paz como instrumento práctico que ayuda a la planeación, diseño, elaboración, organización y exposición de las clases a futuro mejorando su contenido, haciendo el aprendizaje más participativo y colaborativo.

Es por ello, interesante realizar la propuesta de incentivar, motivar y capacitar a los profesores de las diversas asignaturas y licenciaturas a que se busque la posibilidad de diversificar el uso de los materiales didácticos tradicionales y adentrarse más al uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación a fin de lograr la calidad educativa que se está promoviendo a nivel nacional a través de las reformas aprobadas a inicio de 2013. De la misma manera, favorecer el aprender a aprender y el ejercicio responsable de la autonomía universitaria. La idea es proponer una diversificación de materiales didácticos para que al momento de realizar la evaluación, se apliquen técnicas y procedimientos para atender la naturaleza compleja que lleva el proceso enseñanza-aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas

Alves de Mattos, Luis (1983) *Compendio de Didáctica General*, Buenos Aires, Kapelusz.

Clarenc, Claudio Ariel (2010) Las TIC's y el aprendizaje colaborativo, en *Humano Digital. Construyendo el conocimiento,* Argentina. http://www.humanodigital.com.ar/las-tics-y-el-aprendizaje-colaborativo/#.UWyZPKJg_IY [Consultada el 6 de mayo de 2013].

De Oliveira, Ismar (2000) La Comunicación Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional, en *Comunicación-Educación, coordenadas abordajes, travesías,* Bogotá, Universidad Central, pp. 27-48.

DECRETO por el que se reforman los artículos 3º. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf [Consultada el 16 de mayo de 2013].

Fernández Herrería, Alfonso (2004) Educación, en López Martínez, Mario (dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía, pp. 348-351.

Fernández, Alfonso y López, María del Carmen (2014) Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico, *Convergencia*, nº 64, enero-abril, México: UAEM, pp. 117-142.

Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.

Gómez Collado, Martha Esthela (2012) *La Tutoría Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México desde la perspectiva de la Educación para la paz*, México, Porrúa.

Hernández Sampieri, Roberto *et al.* (1998) *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw-Hill.

Jares, Xesús R. (1999) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica,* Madrid, Editorial Popular.

Jares, Xesús R. (2004) *Educar para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Bakeaz.

Lederach, John Paul (1984) *Educar para la paz,* Barcelona, Fontarama.

López Calva, Martín (2006) *Una filosofía humanista de la educación*, México, Trillas.

Marqués Graells, Pere (2011) *Los medios Didácticos, Barcelona,* Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona www.peremarques.net/medios.htm [Consultada el 6 de mayo de 2013].

Padua, Jorge *et. al*. (1987) *Técnicas de Investigación aplicadas a las ciencias sociales*, México, F. C. E./El Colegio de México.

Valderrama, Carlos Eduardo (2000) Introducción en *Comunicación-Educación, coordenadas abordajes, travesías,* Bogotá, Universidad Central, pp. IX-XXIII.

Zabala Vidiella, Antoni (1990) Materiales Curriculares en Mauri, T. *et al. El Curriculum en el Centro Educativo*, Barcelona, ICE de la UB/Horsori.

Zea Restrepo, Claudia María *et. al.* (2012) *Las tecnologías de información y comunicación: valor agregado al aprendizaje en la escuela*, Bogotá, Universidad EAFIT. http://www.eduteka.org/pdfdir/claudiaz.pdf [Consultada el 12 de mayo de 2013].

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCCESS INFO
Recibido: 10/01/2014 Aceptado: 05/05/2014

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER
Gómez Collado, Martha E. (2014) El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la paz, *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 155-174.

SOBRE LA AUTORA • ABOUT THE AUTHOR
Martha Esthela Gómez Collado es doctora en Paz, Conflictos y Democracia por la Universidad de Granada, España. Maestra en Estudios para la Paz y Desarrollo y Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública por la UAEMéx. Profesora de Tiempo completo definitiva en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMéx. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y cuenta con Perfil PROMEP. Destacan dos libros publicados: *La Tutoría Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México desde la perspectiva de la Educación para la paz* y *Fundamentos teóricos de los estudios para la paz. Conflictos, Cultura de Paz y Violencia.* Además de la publicación de diversos artículos en revistas indizadas tanto nacionales como internacionales.

Capacidades para la paz en las negociaciones para el reconocimiento de la Independencia de Venezuela por parte de España (1833 y 1846)

Capacities for peace in the negotiation for the Spain´s recognizing of the Independence of Venezuela (1833 – 1846)

Francisco Alfaro Pareja
Universitat Jaume I de Castellón, España
franciscoalfaropareja@gmail.com

Abstract

This is a Peace History and Conflict essay and its main objective is to study the capacities for peace in civilians and militaries to negotiate the Spain's recognizing of Venezuela, based in the methodological proposal of the Unitarian Matrix. If there is true that Spain recognized Colombia *(La Grande)* in a previous phase, in 1820, this study analyzes the final phase of the recognizing of Venezuela, as independent republic, between 1833 and 1846. That phase of negotiation was distributed in four parts (between 1833 and 1834; between 1834 and 1839; between 1839 and 1845; between 1845 and 1846) until the Treaty of Recognizing, Peace and Friendship between H.M. the Queen of Spain and the Republic of Venezuela, in 1845, and its sanction in 1846.

Keywords: civilians; conflict; independence of Venezuela; militaries; peace; recognizing.

Resumen

El siguiente artículo se enmarca dentro del área de la Historia de la Paz y los Conflictos, y tiene como objetivo fundamental examinar las capacidades para la paz emprendidas por civiles y militares en las negociaciones para el reconocimiento de Venezuela por parte de España, a través de la propuesta metodológica de la Matriz Unitaria.[1] Si bien, hay una fase previa de reconocimiento de Colombia (La Grande) por parte del país ibérico en 1820, el estudio se centra en la fase final de reconocimiento formal de Venezuela, como república independiente, entre los años 1833 y 1846 y que estuvo marcada por al menos cuatro etapas en la negociación (entre 1833 y 1834; entre 1834 y 1839; entre 1839 y 1845; y entre 1845 y 1846) hasta la suscripción del Tratado de Reconocimiento, Paz y Amistad entre S.M. la Reina de España y la República de Venezuela en 1845, y su ratificación en 1846.

Palabras clave: civiles; conflicto; militares; independencia de Venezuela; paz; reconocimiento.

1. Para ampliar sobre la propuesta metodológica de la Matriz Unitaria revisar Muñoz, Francisco A., Herrera Flores, Joaquín, Molina Rueda, Beatriz y Sánchez Fernández, Sebastián (2005).

creative commons Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

1. Introducción

El conflicto que enfrentó a patriotas y realistas por la Independencia de Venezuela se extendió formalmente por casi treinta y siete años (1810-1846). Sin embargo, la tendencia marcada a definir el conflicto sólo como guerra, destacando las regulaciones violentas entre patriotas y realistas, bien para emular la epopeya o para abordar rigurosamente varios de sus aspectos, es un motivo para analizar la historia no contada desde las regulaciones pacíficas. La Historia de la Paz y los Conflictos surge con la vocación de rescatar áreas de la historia de los conflictos que han permanecido ocultas, especialmente aquellos acontecimientos del pasado tales como regulaciones pacíficas, momentos y espacios de paz en la historia. Este es su primer objetivo: impulsar un cambio en la forma en que tradicionalmente estudiamos y asumimos los conflictos del pasado. Este cambio de perspectiva o giro epistemológico, no desconoce la violencia presente en algunos conflictos, más bien se asume su complejidad producto de la interacción con regulaciones pacíficas.[2]

Entre los años 1833 y 1846, después de la pacificación del último realista Dionisio Cisneros en 1831,[3] el conflicto por la Independencia de Venezuela se desarrolla a través de negociaciones diplomáticas entre Venezuela y España. El primero, con una independencia de hecho consolidada y, España, con el retorno de la monarquía liberal, un conflicto sucesorio y político a cuestas y la progresiva disgregación de su Imperio (condiciones ambas que favorecieron los acercamientos entre gobiernos). En esta fase ya no se observan regulaciones violentas y destaca la potenciación de capacidades para las paces en diversos tipos de personajes civiles y militares de ambos lados del Atlántico para negociar la paz, el reconocimiento y el entendimiento mutuo. En esta fase, la coincidencia en principios del liberalismo político –tales como la valoración del individuo en sí y su racionalidad y su protección en contra del absolutismo– que venía de los Tratados de Trujillo de 1820, fungirá permanentemente y de manera imperfecta como espacio común entre patriotas y realistas para la potenciación de instancias de paz cada vez más numerosas, que finalizarán con la suscripción del Tratado de Reconocimiento, Paz y Amistad entre S.M. la Reina de España y la República de Venezuela en 1845.

2. El historiador español Francisco A. Muñoz señala que […] con la fuerte propensión pacifista convive otra que dota a los conflictos de una cara destructiva, una tendencia que, aunque parezca paradójico, comparte en la mayoría de las ocasiones espacios, momentos y actores con los con los conflictos favorecedores del bienestar […] (Muñoz, 2004: 165).

3. Tal como lo afirma el historiador Oscar Palacios Herrera en su libro sobre Dionisio Cisneros (Palacios, 1989: 200-223).

2. Antecedentes: primera fase del reconocimiento de Venezuela por parte de España (1820)

Si bien a partir de 1833 se inicia la potenciación de capacidades para la paz[4] en civiles y militares de ambos lados del océano para el reconocimiento definitivo de Venezuela por parte de España como Estado independiente, dicho reconocimiento tiene antecedentes en el año 1820. La tesis que sostiene el historiador Tomás Straka, y con la cual coincido, señala que en 1845 el reconocimiento final de la Independencia de Venezuela cierra su segunda fase, ya que para el año de 1820 se había sentado un precedente histórico entre España y la América colonial que pugnaba por su Independencia. Un precedente que vendría a ser el primer acto o fase de este reconocimiento: la suscripción de los Tratados de Trujillo entre los dos gobiernos. Tanto en el Tratado de Armisticio como en el Tratado de Regularización de la Guerra hay un reconocimiento a Colombia (de la cual Venezuela formaba parte) y a su Presidente. En el preámbulo de este último, hay una referencia explícita al gobierno de Colombia y no a una facción rebelde del imperio, con lo cual podría decirse que hay un «reconocimiento formal» del nuevo Estado:

> Deseando los gobiernos de España y Colombia manifestar al mundo el horror con que ven la guerra de exterminio que ha devastado hasta ahora estos territorios, […] han convenido en nombrar comisionados que estipulen y fijen un tratado de regularización de la guerra […] (Lara, 1996: 91).

Este reconocimiento de tipo jurídico, siguiendo a Honneth, nos habla de la aceptación mutua de un actor como parte de una comunidad (en este caso la de los Estados) con los mismos deberes y derechos (París, 2009: 80-81). Sobre estos Tratados, suscritos ambos en la ciudad venezolana de Trujillo, Straka señala que:

> […] más allá del fin de la Guerra a Muerte, tienen un impacto colateral tremendo: nada menos que el reconocimiento implícito de la independencia que contienen. […] La legitimidad que le da eso a la causa patriota, así como el inicio de contactos diplomáticos con el liberalismo español, tienen un efecto que aún no se ha medido […] (Straka, 2004: 38).

Y en efecto así es. Y es que los encuentros diplomáticos que se inician en España en 1835, una vez Venezuela es una república independiente ya consolidada y en la Península gobierna el liberalismo moderado, entre los generales de la Independencia Carlos Soublette y Daniel Florencio O'Leary, por parte de Venezuela, y Pablo Morillo, capitán general de Galicia y antiguo general en jefe de las tropas realistas de

4. La paz es la regulación de los conflictos por las vías óptimas. Según Muñoz es una *capacidad* porque está presente en los seres humanos. Su potenciación o activación depende la propia voluntad. Hasta los actores más violentos de un conflicto pueden llegar a cambiar sus intereses, e incluso sus objetivos de acuerdo a la dinámica del propio conflicto. Pueden llegar a potenciar sus capacidades de paz en algún momento porque el conflicto en sí es dinámico y en él intervienen diversos factores (Muñoz, 2001: 39).

Costa Firme en Nueva Granada y Venezuela, serán una continuación de este proceso de paz. Tal como lo he señalado en mi estudio *Los encuentros de Trujillo y Santa Ana en 1820: Una gran mediación entre patriotas y realistas en el proceso de independencia de Venezuela*, los orígenes de estos encuentros están en los contactos diplomáticos previos efectuados en el año 1820 entre Sucre, Bolívar y Morillo, en donde se generó un sentimiento de otredad y empatía en pleno conflicto, gracias a la potenciación de capacidades para la paz en dichos actores, aun a pesar de las regulaciones violentas (Alfaro, 2008: 127-141). Ahora tendrían un peso determinante en la segunda fase de la reconciliación de ambos países.

3. Segunda fase del reconocimiento de Venezuela por parte de España (1833-1846)

La segunda fase del reconocimiento, esa que inicia en 1833, estuvo marcada por varias etapas de negociación. Según Picón podríamos hablar de al menos cuatro distribuidas de acuerdo al papel de sus negociadores: primero, la negociación de carácter exploratorio llevada a cabo por el general Mariano Montilla entre noviembre de 1833 y 1834; luego otra que encabeza el general Carlos Soublette entre 1834 y 1839 (en Europa, entre 1834 y 1837 y desde Caracas entre 1837 y 1839); la tercera, encabezada por el diplomático Alejo Fortique entre el 18 de julio de 1839 y el 30 de marzo de 1845; y posteriormente, un período complementario entre marzo de 1845 y finales de 1846, llevada adelante por el legislador Fermín Toro (Picón, 1999: 109), todas y cada una de ellas marcadas por la potenciación de acciones para el dialogo y la regulación pacifica de los conflictos por parte de militares y civiles. Veamos.

3.1. Negociaciones de paz entre 1833 y 1834

Recién separada de Colombia en 1830, la nueva República de Venezuela iniciaba tímidamente el camino para la reconciliación con España. Y es que, como gesto de buena voluntad, se incluye en la legislación de sus puertos habilitados para el comercio exterior la posibilidad de permitir que navíos españoles introdujeran productos al país. Medida que en principio no encontró mucho eco ni reciprocidad en la España fernandista. Fue sólo hasta 1833, con la muerte de Fernando VII, cuando el presidente de Venezuela, José Antonio Páez, decide iniciar contactos con España para el reconocimiento del país, principalmente por razones comerciales y de fomento de la inmigración, utilizando la mediación inglesa y francesa. El 9 de diciembre de ese año, nombra al general de la Independencia Mariano Montilla – quien para el momento era representante del Parlamento por la Provincia de Caracas – para trasladarse a Inglaterra[5] y, a través de los contactos con el embajador británico en Madrid, estudiar

5. Recordemos que formalmente España y Venezuela aún se encontraban en estado de guerra. La garantía debía venir de parte del gobierno inglés.

la posibilidad de viajar a España con garantías para entrar en negociaciones con el gobierno de la regente María Cristina. Montilla llevará a España la carta que escribe el presidente Páez a la regente María Cristina, fechada el 20 de diciembre de 1833 y que en parte de su contenido reza lo siguiente:

> […] La sabiduría y liberalidad que caracterizan la administración de V.M., a la vez que excitan la admiración y gratitud del pueblo español, inspiran a Venezuela la esperanza de ver terminada honrosamente la guerra, que para llegar a la condición en que hoy se encuentra de estado libre e independiente, se vio en la necesidad de sostener […] sólo ve en vos el genio del bien, y la persona escogida para establecer con estos pueblos las relaciones que la naturaleza, la religión y el idioma están designando a españoles y venezolanos. Sus puertos, sus campos, sus hogares, los brinda Venezuela independiente a la nación española, y además le ofrece su amistad y su comercio como la nación más favorecida […] (Páez, 1990: 278-279).

Así, el 5 de mayo de 1834, llega Montilla a Londres sosteniendo de inmediato conversaciones con representantes ingleses del mundo político y diplomático. Con Montilla viajaban el general Daniel Florencio O'Leary, como secretario, y Fernando Bolívar –sobrino de Simón Bolívar– como agregado. Montilla recibirá credenciales del gobierno inglés y del gobierno francés, lo cual sirvió para que el marqués de Miraflores, embajador de España en Londres, recibiera a los venezolanos en al menos dos ocasiones. Se hizo una primera reunión a la cual se le dio un carácter accidental de manera intencionada. El marqués de Miraflores manifestó en este caso a O'Leary (secretario de Montilla) que el gobierno de España tenía la disposición más favorable sobre el tema de los nuevos países americanos y que debían aprovecharse las circunstancias para intentar un arreglo. Sin embargo, el español hizo dos recomendaciones a los venezolanos: viajar a Madrid y conversar directamente con el ministro de Estado Martínez de la Rosa y, por otra parte, evitar cualquier tipo de mediación que podría entorpecer el entendimiento.

Finalmente, después de algunas semanas de espera, el general Montilla y el marqués de Miraflores se reúnen logrando un entendimiento que llevaría al segundo a extender, el 1º de octubre de 1834, *[ ] Libre y seguro pasaporte al General Don Mariano Montilla, Natural de Venezuela, Encargado con Plenos poderes de su Gobierno para tratar con España; a fin de que por el puerto que guste pueda trasladarse a la Península con dos criados [ ]* (Parra Pérez, 1957: 198). Miraflores informará de esta tramitación a Martínez de la Rosa, manifestando sus mayores deseos por la regulación final de este conflicto *[ ] Ojalá este último documento que firmo en mi corta campaña diplomática sea el iris de la paz para el Nuevo Mundo, y para nuestra vieja España el precursor de ventajas que abandonó la imprevisión y el fanatismo [ ]* (Páez, 1990: 280). Sin embargo, Montilla tuvo que regresar a Venezuela porque el Congreso le negó los recursos correspon-

dientes al mantenimiento de la delegación en Londres.[6] Alegando mala salud, dejó el camino a medio andar y volvió a Venezuela. Pero Montilla había logrado en su corto lapso de tiempo en Londres, que Inglaterra reconociera a Venezuela como Estado independiente bajo los mismos términos con los que había reconocido a la República de (la Gran) Colombia en 1825. Esto, sin lugar a dudas, influirá de manera determinante en el futuro reconocimiento de Venezuela por parte de otros países.

3.2. Negociaciones de paz entre 1834 y 1839

El presidente Páez, sabiendo la oportunidad que se había abierto en Madrid, decidió nombrar inmediatamente al general venezolano Carlos Soublette para continuar la labor diplomática sin perder tiempo. Soublette llega a Inglaterra el 12 de febrero de 1835, y se encuentra con O'Leary (que ha permanecido allí) y establece contacto con el nuevo canciller inglés, el duque de Wellington. Nuevamente la mediación inglesa es crucial en el acercamiento con España; una Inglaterra interesada en las ventajas comerciales que se desprenderían de una Venezuela independiente de la Península y que le permitiría establecer estratégicamente sus intereses económicos sin afectar su relación con España. El duque de Wellington puso a disposición del general venezolano y su comitiva un buque de guerra que lo trasladó hasta La Coruña, en donde desembarca el 19 de marzo.

Señala Pérez de la Blanca Sales (2005: 270) que allí en Galicia, Pablo Morillo, conde de Cartagena, marqués de La Puerta y antiguo comandante en jefe del ejército realista en Nueva Granada y Venezuela, era el capitán general de Galicia. Morillo, junto a otros como el propio Miraflores y Juan Donoso Cortés, había sido uno de los actores fundamentales para impulsar la iniciativa de María Cristina como reina regente durante los últimos años de vida de Fernando VII. Todo estaba dispuesto para un nuevo encuentro histórico. O'Leary, que había sido testigo principal de aquella cita histórica de Trujillo en 1820, sería nuevamente protagonista de esta reunión que repetía a uno de sus protagonistas: Pablo Morillo. Galicia, al igual que la ciudad venezolana de Trujillo, se convertía ahora en un espacio de paz para el conflicto entre España y Venezuela. El 20 de marzo de 1835, se efectuará el encuentro de Soublette y O'Leary con Morillo. Allí, el general español manifestará elogios hacia el ejército patriota y sus hombres por haber conseguido la Independencia de Venezuela y, en palabras de Soublette al presidente Páez, le dirá:

> […] me recibió de manera franca y cordial […] Me aseguró que de mucho había aconsejado a los que componen el gobierno de S.M.C. el reconocimiento llano y liso de nuestra independencia, y añadió que ahora emplearía con gusto su influjo en promover y acelerar el arreglo de esta cuestión, en que supone interesada la Península tanto o más que la Amé-

6. Al parecer no sólo problemas de hacienda llevaron al Parlamento venezolano a tomar esta decisión. Algunos problemas políticos y los ataques que recibía Montilla en Caracas por parte de sus opositores, le granjearon esta decisión.

> rica. Ayer me dio un convite el capitán general al que asistieron los principales empleados de la provincia. S.E. brindó por el inmediato reconocimiento de la independencia de Venezuela y de los demás Estados de Sur-América […] (Parra, 1957: 200-201).

Muchos temas se discutirían en esta reunión, en la que probablemente los tratados de Trujillo y el encuentro de Santa Ana fueron rememorados de manera destacada. Muy probablemente Soublette y Morillo sopesaban ahora la trascendencia de aquellos acuerdos liberales basados en intereses comunes; de aquel reconocimiento del «otro» como actor válido; de las consecuencias de haber privilegiado espacios comunes por encima de posturas radicales. Bolívar siempre recordó a Morillo como un amigo después del fraternal abrazo de Santa Ana de Trujillo en 1820. Ahora, éste último se convertía en un actor de paz, puente para el encuentro de la delegación venezolana con Martínez de la Rosa. Soublette arriba a Madrid en abril de 1835 y el día 24 se reúne con Martínez de la Rosa. El negociador venezolano temía que las conversaciones se vieran interrumpidas por la exigencia por parte de España de indemnizaciones a antiguos realistas a los cuales se les habían incautado sus bienes en el conflicto de la Independencia. En sus conversaciones con los negociadores de México y Buenos Aires, este era uno de los puntos que España exigía para el reconocimiento de los nuevos Estados. La reunión con Martínez fue corta pero cordial. Y es que la situación política interna, determinada por el conflicto carlista y la aprobación del nuevo Estatuto, eran las prioridades del momento. Pero el recibimiento de Soublette por parte de la cabeza de gobierno de España será un acontecimiento histórico. Era la segunda vez desde el inicio del conflicto de la Independencia de Venezuela en que los líderes patriotas no eran tratados como «rebeldes» sino como representantes de un gobierno. La primera había sido en 1820 en Venezuela, pero aunque ésta era la segunda, era la primera vez que dicho reconocimiento se producía en la sede del gobierno de España, en Madrid.

Si bien Martínez de la Rosa reconocerá que desde hacía tiempo muchos en España buscaban un acercamiento con América, que permitiera establecer una tregua o un cese de armas de larga duración, esto no había podido ser posible por la intransigencia de Fernando VII. Sin embargo, con su muerte, se abría la posibilidad de establecer negociaciones con los nuevos países americanos en pro de su reconocimiento. Pero Martínez de la Rosa planteará que este reconocimiento debía hacerse a cambio de ventajas reales y positivas para cada parte. En ese sentido, Páez en su *Autobiografía*, reseña parte de esa reunión, a partir de los informes de Soublette:

> […] Dijo éste (Martínez de la Rosa) […] esta renuncia bien que dolorosa, si la España estaba inclinada a hacerla, la conciencia de sus derechos le aconsejaba que fuera a cambio de ventajas reales y positivas, mutuamente provechosas […] la cuestión debía decidirse […] como se decide la de una nación que por conveniencia de las partes se separa y divide amigablemente en dos o más estados, y se reparten entre sí cargas y obligaciones, y se resarcen daños y perjuicios […] (Páez, 1990: 281-282).

Con esta postura, el ministro español dejaba ver que para su país era fundamental el resarcimiento de parte de los bienes incautados a sus nacionales durante el conflicto, e incluso el reconocimiento de parte de la deuda que España había contraído durante este período. Esa fue, muy probablemente, la razón por la cual Soublette sostuvo también, por esos días, una reunión con el conde de Toreno, ministro de Hacienda. Y aquí hay que hacer dos disquisiciones importantes: una referida al tema político-jurídico y otra referida al tema económico–financiero.

Por una parte, la lógica de la legitimidad y la soberanía bajo la cual se manejan Martínez de la Rosa y Soublette eran totalmente distintas. Para el primero, si bien admitía que de hecho los nuevos estados hispanoamericanos eran independientes *de facto*, los derechos de España formales sobre ellos eran incontestables aún. Es decir, la rebelión patriota en una de sus colonias había tomado el poder y, si bien había disposición a dialogar, aún se mantenían las formalidades previas al conflicto. Para Soublette, la Independencia de Venezuela había sido formalizada en 1811[7] y, si bien había disposición a dialogar, desde esa fecha España era un invasor, usurpador de la soberanía venezolana.

Por otra parte, el tema económico–financiero será crucial en el retraso que sufrirán las negociaciones para el reconocimiento. Y es que tanto Venezuela y España tenían un tesoro público casi en quiebra. Recordemos que el negociador Montilla fue devuelto al país porque el Parlamento venezolano no le aprobó los recursos para mantener su misión en Europa. A su vez, la situación financiera con la que se encontró Martínez de la Rosa al llegar al gobierno era realmente crítica, más aun tomando en cuenta la campaña contra el ejército carlista que estaba en marcha. Es por esta razón fundamental que la negociación del reconocimiento de las nuevas naciones hispanoamericanas por parte de España, debía tener una cláusula referente a la deuda contraída durante el conflicto de Independencia y a la posibilidad de dejar parte de dicha responsabilidad a otro país formalmente establecido mediante un tratado. Esto permitiría a la Península aliviar un poco la enorme presión que se originaba del pago de sus antiguos compromisos y de los nuevos préstamos.

Ante esta posibilidad, la postura de Soublette fue contraria a aceptar un tratado de reconocimiento con consecuencias que consideraba gravosas para Venezuela. Soublette ofrecía ventajas comerciales y buen trato a España, con lo cual pensaba que era suficiente para lograr un acuerdo beneficioso para ambas partes. Tres reuniones sostuvieron en total Martínez de la Rosa y Soublette. Pero la oposición a su gobierno desde el Estamento de Procuradores, un intento de atentado y la complejización del conflicto carlista, mellaron su base política desencadenando su renuncia el 29 de mayo de 1835. No será sino hasta octubre de ese año cuando Soublette es recibido por el nuevo presidente del Consejo de Ministros, Juan Álvarez de Mendizábal. En dicha reunión, a la que asiste conjuntamente el representante mexicano Santamaría, el gobierno español reconoce el interés de proseguir las negociaciones iniciadas meses

7. El 5 de julio el Congreso de Venezuela firma unilateralmente el Acta de la Independencia.

atrás. Mendizábal exigirá nuevamente que cualquier propuesta de tratado que venga desde los países hispanoamericanos contenga un apartado sobre la distribución justa y equitativa de las indemnizaciones y de las deudas. Para ello pide a Soublette tomar en cuenta la magnitud de la decisión que representaba para España estampar la firma de su monarca cediendo los derechos sobre territorios ultramarinos que reducirían el imperio permanentemente. Señala Parra Pérez (1957: 204-205) que Soublette llamará a su interlocutor a reconsiderar su postura alegando dejar atrás posturas mezquinas y viendo el bien que representaría para ambos países un tratado que pusiese fin al conflicto y estableciera ventajas comerciales. Por ello entregará un proyecto de tratado al ministro español. No obstante, por encima de esto, la negociación se estaba centrando en nuevas posiciones excluyentes basadas en principios. Aclara Parra Pérez la lógica de ambas posturas:

> […] Había ciertamente por una y otra parte una especie de petición de principio difícil de resolver. Nuestros gobiernos, decían los americanos, han hecho esto o aquello con el mismo derecho con que lo hacía el gobierno español. Error, contestaban los peninsulares: mientras duró la guerra vosotros erais insurgentes y vuestros actos de entonces no pueden equipararse a los del gobierno español, único legítimo: España está dispuesta a reconocer a los nuevos Estados, pero para hacerlo impone algunas condiciones que nacen forzosamente de aquella indiscutible calidad de insurgentes, que ahora vamos a sanear con el reconocimiento, pero éste no puede tener carácter retroactivo […] (Parra, 1957: 206-207).

Vemos como el tema del reconocimiento de la independencia, otrora objetivo excluyente en el conflicto, ya no lo era. Ahora, si bien había un interés común en reconocer la secesión, esta sería bajo ciertas condiciones que exigía España tales como el pago de indemnizaciones y de parte de la deuda contraída en el conflicto. En una tónica de entendimiento vale mencionar que Soublette fue invitado a participar del discurso del trono que pronunció la reina María Cristina al abrirse los Estamentos, el 16 de noviembre de 1835. Soublette asistió a esa ceremonia vestido de uniforme militar siendo ubicado junto a los demás agentes diplomáticos acreditados ante la monarca. También participó del discurso de la Reina del 22 de marzo de 1836, pronunciado ante las Cortes. En este último, María Cristina señalaba como asunto importante el tema de las negociaciones con los estados americanos. Según reseña Soublette:

> […] es tiempo ya, dijo Doña María Cristina, de que dos pueblos que la naturaleza hizo hermanos sean para siempre amigos, y que a los vínculos disueltos de subordinación y dependencia sucedan otros más dulces y duraderos de igualdad y de concordia, fundados en el provecho recíproco y común […] (Parra, 1957: 208).

En la presidencia del Consejo, Javier Istúriz sucedió a Álvarez Mendizábal, y al poco tiempo fue sustituido por José María de Calatrava. Nuevamente el parlamento inglés, sirviendo de mediador interesado en poder iniciar comercio con Hispanoamé-

rica, intervino ante el gobierno de España a favor del reconocimiento de las nuevas repúblicas. Calatrava prometió a Soublette que antes de finalizar el mes de octubre de 1836, se habría concluido la negociación con éxito. El 24 de ese mes, en un nuevo discurso del trono, la Reina recordó el interés de concluir exitosamente las negociaciones con las ex colonias, para lo cual pediría en breve autorización a las Cortes para dar por finalizado este proceso. Efectivamente, tal como vimos más arriba, el 4 de diciembre las Cortes españolas emiten el *Decreto autorizando el reconocimiento de las nuevas repúblicas americanas,* con lo cual se le da un impulso tremendo a la resolución del conflicto con las repúblicas Hispanoamericanas.

Calatrava envió a Soublette un contraproyecto en respuesta a aquel que hacía un año el venezolano había entregado a Mendizábal, anexando un proyecto de declaración complementaria, concerniente a ventajas comerciales recíprocas. Pero el escollo de las indemnizaciones y del pago de parte de la deuda con la Tesorería Real, hizo que Soublette regresara al país sin haber alcanzado un tratado de paz. El general había sido llamado a ocupar el cargo de Presidente de la República. Sin embargo, antes de su regreso a Venezuela, Soublette envió una carta a Calatrava, con fecha 7 de noviembre de 1836, donde –en gesto de buena voluntad– asegura que la actual administración (la del general Páez) estará siempre dispuesta a cultivar la amistad de su antigua metrópoli y a renovar negociaciones que conduzcan a este deseado fin. Asimismo, prometió emplear siempre su influencia en promover la reconciliación de venezolanos y españoles.

Soublette podía estar tranquilo puesto que había alcanzado logros muy importantes para Venezuela. Si bien no había alcanzado el reconocimiento español del país, consiguió que por primera vez un representante del gobierno de Venezuela fuera recibido en la sede del gobierno de España como un interlocutor válido y no como un rebelde, se había reunido con varios presidentes del Consejo de Ministros y, además, había logrado adelantar parte de la negociación que posteriormente continuarían otros representantes en Europa.

3.3. Negociaciones de paz entre 1839 y 1845

Consonante con su tónica, una vez que llega a la presidencia de Venezuela, Soublette es un actor decisivo para que, el 28 de marzo de 1837, el Congreso decrete la apertura de los puertos venezolanos a los buques españoles, concediendo a los súbditos peninsulares la misma protección y garantías que gozaban otros extranjeros y facilitando el intercambio comercial. Medida que será correspondida el 12 de septiembre de ese mismo año, cuando la reina María Cristina decrete la apertura de puertos de la nación al comercio con Venezuela. No obstante, transcurrirían casi dos años, hasta que en su segunda presidencia, el general Páez nombra a Alejo Fortique como representante de Venezuela en Londres para retomar las negociaciones con España. Fortique, nacido en Valencia (Venezuela) el 17 de julio de 1797, es considerado, junto

a Pedro Gual,[8] el padre de la diplomacia venezolana.[9] Su secretario era Fermín Toro, uno de los más destacados oradores parlamentarios de su tiempo.[10] A partir de aquí comienza el momento estelar de los civiles venezolanos.

El 14 de diciembre de 1839, Fortique ya en Londres, envía una carta al embajador español acreditado en dicha ciudad, Manuel De la Concha, para reiniciar el diálogo. Ahora sí Venezuela estaba dispuesta a discutir el asunto de la deuda y las indemnizaciones, asunto que en su momento no permitió concretar la suscripción de un tratado. Señala Fortique a de la Concha:

> […] Al fin, después de continuas meditaciones y generosos esfuerzos, ha logrado, S.E. (el Presidente), hacer tales modificaciones en los términos que para aquel ajuste se fijaron a la primera legación, que autorizan para creer que le cabrá la honra de concluirlo felizmente […] (Parra, 1957: 212).

Para la fecha, ya España había reconocido a México y estaba pronto a reconocer a Ecuador en febrero de 1840. Esto muy probablemente influyó en que el gobierno venezolano estuviese dispuesto a dialogar acerca del espinoso tema de las indemnizaciones y la deuda, a fin de no dar más largas al asunto del reconocimiento. Se reinician así las negociaciones. A dicha iniciativa, Fortique sólo recibiría respuesta del gobierno español un año después, cuando el ministro de Estado de España, José María Ferrer, le remite una epístola fechada el 27 de diciembre de 1840. Ferrer, quién había vivido en América, afirmaba sentir gran cariño por este continente y tener la firme intención de reconciliarse con Venezuela. Sin embargo, recordemos que para esta fecha el arribo a la regencia por parte del general Espartero echó por tierra la prioridad de este tema de política exterior, privilegiando temas de carácter interno. Cuatro años más habría de esperarse para retomar las negociaciones.

En abril de 1844, el general Soublette, por segunda vez presidente de Venezuela, propone al Congreso nacional el reconocimiento de la deuda contraída por la antigua Capitanía General hasta el 5 de julio de 1811 –fecha de la declaración de la Independencia de Venezuela– así como también el valor de los bienes confiscados a realistas españoles en Venezuela por las autoridades grancolombianas hasta 1830, año de la constitución de la nueva república venezolana. Con dichas instrucciones, Fortique esperaba superar los antiguos obstáculos que se habían presentado en la negociación durante tantos años. Y al parecer así fue. A principios de 1845, antes de pasar brevemente por París, Fortique llega a Barcelona, donde es recibido con honores militares y

8. Es el mismo diplomático que negoció el reconocimiento de Ecuador por parte de España en 1840.

9. Se licenció de Doctor en sagrada teología y en jurisprudencia de la Real y Pontificia Universidad de Caracas. Según el historiador Tomás Polanco Alcántara, Fortique era un diplomático avezado, estando bien escogido para la etapa final de la negociación. (Picón, 1999: 112).

10. Esta generación tuvo un papel muy destacado dentro de la política y las letras venezolanas. Toro, nacido en El Valle (Venezuela), el 14 de julio de 1806, fue un político, diplomático, literato y educador venezolano. El escritor español Pedro Grases lo incluyó a él dentro de un grupo de hombres notables a quienes llamó *la generación de 1830.*

especial atención por el capitán general de Cataluña, Manuel De la Concha, a quien ya conocía de su misión diplomática en Londres seis años antes. Después de una corta estancia en Barcelona, Fortique parte rumbo a Madrid donde se reunirá nada menos que con Francisco Martínez de la Rosa, quién ahora ocupaba el ministerio de Estado o de Asuntos Exteriores bajo el gobierno de Ramón María Narváez, el militar que le había retornado a España cierto orden, estabilidad y legalidad. Durante aproximadamente un mes, en al menos tres conferencias, Martínez de la Rosa y Fortique activaron sus capacidades para hacer las paces y discutieron el documento definitivo que se suscribiría entre ambos países. Finalmente, el 30 de marzo de 1845, se suscribió el acuerdo por el cual España reconocía a Venezuela y con el cual se alcanzaba la resolución definitiva del conflicto por la Independencia. Ciertamente, es necesario recordar que por las mismas fechas enero – abril de 1845, España tenía una prioridad: estaba en plenas negociaciones con el Vaticano para la normalización de las relaciones diplomáticas, las cuales se habían ido deteriorando gravemente desde la caída del absolutismo en 1833. Martínez de la Rosa será convocado a las Cortes para rendir cuentas sobre el establecimiento de relaciones con Venezuela y Chile, a lo cual alegará el interés de regularizar las relaciones con repúblicas con las cuales existían lazos de sangre, de hábitos, de lenguaje y de religión:

> […] ya que por desgracia ha habido una lucha y por fortuna se ha terminado y pues subsisten relaciones tan favorables hacia España es justo y conveniente afianzarlas con una amistad recíproca que será tan útil al Estado como a los particulares […] (Pérez, 2005: 435).

Señala Pérez de la Blanca Sales (2005: 435) que Martínez de La Rosa, recordó también en sesión de las Cortes, del 29 de enero de 1846, que cuando se refiere a un tratado de paz, el Rey (en este caso la Reina) los hacía y ratificaba y sólo después se presentaban a las Cortes para acusar o censurar al Ministerio que los había celebrado, examinando si se había procedido cuidando los intereses de España o si se había cometido algún crimen o traición grave. A continuación paso a examinar parte de los artículos del *Tratado de Reconocimiento, Paz y Amistad celebrado entre la República (de Venezuela) y S. M. la Reina de España.*[11] Esto tomando en cuenta que la mayor parte de los estudios hechos, fundamentalmente desde Venezuela, se han centrado principalmente en los beneficios y desventajas del documento desde el punto de vista de la lógica de los Estados y no de los procesos de paz. Suscrito en Madrid, el 30 de marzo de 1845, entre los representantes de ambos Estados, Alejo Fortique y Francisco Martínez de la Rosa, este Tratado de 20 artículos, reza en parte de su preámbulo:

11. Por razones de extensión, sólo se analizan los artículos más importantes a los fines de este estudio. Los artículos que no se examinan se refieren aspectos accesorios o de forma de los otros artículos analizados.

> […] La República de Venezuela por una parte y S. M. la Reina de España Doña Isabel II por otra, animadas del mismo deseo de borrar los vestigios de la pasada lucha y de sellar con un acto público y solemne de reconciliación y de paz las buenas relaciones que naturalmente existen ya entre los ciudadanos y súbditos de uno y otro Estado y que se estrecharan más y más cada día con beneficio y provecho de entrambos, han determinado celebrar con tan plausible objeto un tratado de paz apoyado en principios de justicia y de recíproca conveniencia; […] (Páez, 1990: 354-363).

Lo primero que hay que destacar de este documento es que, tal como señala en su preámbulo, busca *borrar los vestigios de la pasada lucha y de sellar con un acto público y solemne de reconciliación y de paz las buenas relaciones que naturalmente existen ya entre los ciudadanos y súbditos de uno y otro Estado y que se estrecharan más y más cada día.* Pasemos a examinar a continuación su articulado. En primer lugar, me referiré a los asuntos concernientes al reconocimiento, desde la lógica del Estado:

> […] Art. 1°: S. M. C., usando la facultad que le compete por decreto de las Cortes Generales del Reino de 4 de diciembre de 1836, renuncia por sí, sus herederos y sucesores, a la soberanía, derechos y acciones que le corresponden sobre el territorio americano conocido bajo el antiguo nombre de Capitanía General de Venezuela, hoy República de Venezuela.
> Art. 2° A consecuencia de esta renuncia y cesión, S. M. C. reconoce como nación libre, soberana e independiente la República de Venezuela, compuesta de las provincias y territorios expresados en su constitución y demás leyes posteriores, a saber: Margarita, Guayana, Cumaná, Barcelona, Caracas, Carabobo, Barquisimeto, Barinas, Apure, Mérida, Trujillo, Coro y Maracaibo y otros cualesquiera territorios o islas que puedan corresponderle. […] (Páez, 1990: 354-363).

Sin lugar a dudas, el artículo primero y segundo del Tratado corresponde a aquella parte fundamental de la negociación en lo que España cede como Estado. A su vez, en el artículo quinto, sexto y octavo, Venezuela cede en el tema de las indemnizaciones y en el reconocimiento de la deuda contraída por la antigua Capitanía General de Venezuela.

> […] Art. 5° La República de Venezuela animada de sentimientos de justicia y equidad, reconoce espontáneamente como deuda nacional consolidable, la suma a que ascienda la deuda de tesorería del gobierno español que conste registrada en los libros de cuenta y razón de las tesorerías de la antigua Capitanía General de Venezuela, o que resulte por otro medio legítimo y equivalente; mas siendo difícil por las peculiares circunstancias de la República y la desastrosa guerra ya felizmente terminada, fijar definitivamente este punto, y anhelando ambas partes constituir cuanto antes este tratado de paz y amistad, como reclaman los intereses comunes, han convenido en dejar su resolución para un arreglo posterior. […]

> Art. 6° Todos los bienes muebles o inmuebles, alhajas, dinero u otros efectos de cualquier especie que hubieren sido con motivo de la guerra secuestrados o confiscados a ciudadanos de la República de Venezuela o a súbditos de S. M. C. y se hallaren todavía en poder o a disposición del gobierno en cuyo nombre se hizo el secuestro o la confiscación, serán inmediatamente restituidos a sus antiguos dueños, a sus herederos o legítimos representantes sin que ninguno de ellos tenga nunca acción para reclamar cosa alguna por razón de los productos que dichos bienes hayan rendido o podido y debido rendir desde el secuestro o confiscación. […]
>
> Art. 8° A los dueños de aquellos bienes muebles o inmuebles, que habiendo sido secuestrados o confiscados por el Gobierno de la República han sido después vendidos, adjudicados, o que de cualquier modo haya dispuesto de ellos el gobierno, se les dará por éste la indemnización competente. […] precediéndose en todo de buena fe y de un modo amigable y no judicial para evitar todo motivo de disgusto entre los súbditos de ambos países, y probar al contrario el mutuo deseo de paz y fraternidad de que todos se hallan animados. […] (Páez, 1990: 355).

Sobre el artículo quinto habría que decir que, no fue que Venezuela haya reconocido espontáneamente, tal como se afirma, el pago de la deuda de la antigua Capitanía General. Por el contrario, fue uno de los puntos que demoró más de siete años la suscripción del tratado de paz y reconocimiento. Lo interesante de este artículo, a los efectos de este estudio, es el punto que se refiere al aplazamiento del establecimiento de la cifra correspondiente a dicha deuda para un arreglo posterior, lo cual demuestra altura de miras en los líderes de las partes. En cuanto a los artículos sexto y octavo vale decir que, aunque se habla de la devolución mutua de los bienes confiscados a los súbditos y ciudadanos por los gobiernos de Venezuela o España en pleno diferendo (o en su defecto de la indemnización correspondiente), ciertamente esta medida sólo afecta a Venezuela puesto que el conflicto de la Independencia sólo se desarrolló en territorio americano, que pasó en su totalidad a la soberanía venezolana después del año 1823. Sin embargo, Straka (2004: 42) califica de extraordinario el acuerdo logrado por Venezuela, ya que en comparación con el acuerdo alcanzado por Ecuador, donde se reconoció toda la deuda durante el conflicto de emancipación y todo el monto de las indemnizaciones, el acuerdo logrado por Fortique fue excepcional. Es interesante, porque todos estos artículos que potencian definitivamente las regulaciones de paz entre Venezuela y España, eran los primeros pasos para la construcción de relaciones de confianza y cooperación en otros ámbitos.

Una vez analizados los artículos referidos al interés particular que tenía cada país, desde el punto de vista de la razón de Estado, paso a examinar algunos de los más importantes artículos referentes a los intereses comunes para ambos actores desde el punto de vista de la paz, el reconocimiento, el intercambio, el perdón y la amistad.

> […] Art. 3° Habrá total olvido de lo pasado y una amnistía general y completa para todos los ciudadanos de la República de Venezuela y los españoles, sin excepción alguna,

> cualquiera que haya sido el partido que hubiesen seguido durante las guerras y disensiones felizmente terminadas por el presente tratado.
> Esta amnistía se estipula y ha de darse por la alta interposición de S. M. C. en prueba del deseo que la anima de cimentar sobre principios de benevolencia, la paz, unión y estrecha amistad que desde ahora para siempre han de conservarse entre sus súbditos y los ciudadanos de la República de Venezuela.
> Art. 4° La República de Venezuela y S. M. C. se convienen en que los ciudadanos y súbditos respectivos de ambas naciones conserven expeditos y libres sus derechos para reclamar y obtener justicia y plena satisfacción de las deudas contraídas entre si *bona fide* como también en que no se les ponga por parte de la autoridad pública ningún obstáculo ni impedimento en los derechos que puedan alegar por razón de matrimonio, herencia por testamento o abintestato, sucesión o por cualquier otro título de adquisición, reconocido por las leyes del país en que tenga lugar la reclamación. […] (Páez, 1990: 354-355).

En estos dos artículos, se comienza a legislar en lo referente al restablecimiento de relaciones, ya no sólo entre Estados, sino entre ciudadanos - súbditos con los Estados, y entre ellos mismos, colocando la figura estatal como veladora y potenciadora de las relaciones de paz. Se habla de olvido y amnistía para todos, sin importar el lugar donde se encuentren y el partido que siguieron, siendo este el primer paso para el perdón. No obstante, se prevé en el artículo cuarto la conservación de los derechos de súbditos y ciudadanos para reclamar y obtener justicia. Esto último, lo considero fundamental en cuanto a que los procesos de reconciliación y diálogo deben pasar en determinados casos por la aplicación de justicia, ya no sólo referido a expropiaciones, confiscaciones o secuestros, sino también ante determinados crímenes que pudiesen haber sido cometidos en las regulaciones violentas del conflicto. En el artículo onceavo, ambos Estados propugnan el olvido en cuanto a los daños y perjuicios causados por la guerra, procurando no reavivar o exigir cuentas por acciones o hechos del pasado, diferentes a los previstos en este Tratado. Asimismo, en el artículo doceavo se acuerda no consentir ningún tipo de iniciativa que surja desde cualquier Estado y que busque amenazar la paz y seguridad del otro Estado, siendo un compromiso de cada parte la aplicación de la justicia sobre sus autores. En el artículo treceavo, se hace un pequeño preámbulo en donde se reconoce un espacio de paz común; es el espacio de los orígenes, del mestizaje racial, cultural, religioso y lingüístico. Se señala que *[ ] Para borrar de una vez todo vestigio de división entre los súbditos de ambos países, tan unidos hoy por los vínculos de origen, religión, lengua, costumbres y afectos [ ]* (Páez, 1990: 361), existirá la posibilidad de que los españoles recuperen su nacionalidad –en caso de haberla perdido– y que ambos, tanto venezolanos como españoles, puedan poseer libremente toda clase de bienes muebles o inmuebles, tener establecimientos de cualquier especie, ejercer todo género de industria y comercio, siendo tratados sin distingo de acuerdo a la ley de cada país. El artículo decimocuarto, aborda el punto del servicio militar. Textualmente se establece:

> […] Art. 14º Los ciudadanos de la República de Venezuela en España y los súbditos españoles en Venezuela no estarán sujetos al servicio del ejército, armada y milicia nacional y estarán exentos de todo préstamo forzoso, pagando sólo por los bienes de que sean dueños o industria que ejerzan, las mismas contribuciones que los naturales del país. […] (Páez, 1990: 361).

Este es un elemento importante porque al excluir a un grupo de la población de la posibilidad de militar en la fuerza armada, lo protege. En el artículo décimo quinto y décimo sexto, se incorpora el comercio entre ambos países. Dicha manera de intercambio, una regulación pacífica al fin, quedaba plasmada de la siguiente forma:

> […] Art. 15º La República de Venezuela y S. M. C. convienen en proceder con la posible brevedad a ajustar un tratado de comercio sobre principios de recíproca utilidad y ventajas.
> Art. 16º A fin de facilitar las relaciones comerciales entre uno y otro estado, los buques mercantes de cada país serán admitidos en los puertos del otro con iguales ventajas que gocen los de las naciones más favorecidas; sin que se les puedan exigir mayores ni más derechos de los conocidos con el nombre de derechos de puerto, que los que aquellos paguen. […] (Páez, 1990: 361).

Del artículo decimoséptimo al decimonoveno, se sientan las bases de la diplomacia entre España y Venezuela, ya no como relación circunstancial, sino como mecanismo permanente entre los gobiernos de ambos países para el manejo de sus relaciones y conflictos. En ese sentido se señala:

> […] Art. 17º La República de Venezuela y S. M. C. gozarán de la facultad de nombrar agentes diplomáticos y consulares el uno en los dominios del otro; y acreditados y reconocidos que sean, disfrutarán de las franquicias, privilegios e inmunidades de que gocen los de las naciones más favorecidas. […]
> Art. 19º Deseando la República de Venezuela y S. M. C. conservar la paz y buena armonía que felizmente acaban de restablecer por el presente tratado, declaran solemne y formalmente:
>
> 1º Que cualquier ventaja que adquieren en virtud de los artículos anteriores, es y debe entenderse como una compensación de los beneficios que mutuamente se confieren por ellos, y
> 2º Que si (lo que Dios no permita) se interrumpiese la buena armonía que debe reinar en lo venidero entre las partes contratantes, por falta de inteligencia de artículos aquí convenidos u por otro motivo cualquiera de agravio o queja, ninguna de las partes podrá autorizar actos de hostilidad o represalia por mar o tierra, sin haber presentado antes a la otra una memoria justificativa de los motivos en que funde la queja u agravio, y negándose la correspondiente satisfacción. […] (Páez, 1990: 361-362).

El punto 2° del artículo 19°, potencia las instancias de prevención de regulaciones violentas futuras que pudiesen presentarse entre ambos Estados, partiendo de la comunicación para la paz como instancia necesaria antes de cualquier hostilidad. Este punto merece ser destacado por la potenciación de capacidades para la paz emprendida por los negociadores de ambos países. Finaliza el Tratado con su vigésimo artículo que señala:

> […] Artículo 20º El presente tratado según se halla extendido en veinte artículos, será ratificado y los instrumentos de ratificación se canjearán en esta Corte dentro del término de diez y ocho meses a contar desde el día que se firme, o antes como ambas partes lo desean. […] (Páez, 1990: 361-362).

Curiosamente, sería en un buque de guerra español –el bergantín *Jason*– en donde se trasladaría a Venezuela el pliego (remitido por el conde de Mirasol, capitán general de Puerto Rico) al presidente Soublette, contentivo del Tratado suscrito a fin de proceder a las ratificaciones. Llegó al puerto de La Guaira el 11 de mayo de 1845. Inmediatamente se procedió a su estudio por parte del Senado y la Cámara de Representantes, y el 27 de mayo de ese mismo año es aprobado. Por su parte, la reina Isabel II, ratificaría el Tratado el 19 de junio de ese mismo año. Alejo Fortique, no pudo regresar a Venezuela por motivos graves de salud. De Madrid se trasladó a Londres a fin de ser tratado, pero murió antes del canje de ratificaciones con España, el 28 de octubre de 1845.[12]

3.4. Negociaciones de paz entre 1845 y 1846

Fermín Toro, otro civil quien había fungido como secretario de Fortique durante toda la última fase de la negociación, fue el encargado de llevar la ratificación y de negociar la «Explicación del contenido del artículo 5º del Tratado». Recordemos que este artículo, había quedado para negociación posterior a fin de suscribir previamente el acuerdo. Sin embargo, una España generosa decidió hacer el canje de ratificaciones incluso antes de concretar dicha negociación. El canje de ratificaciones del *Tratado de Reconocimiento, Paz y Amistad celebrado entre la República (de Venezuela) y S. M. la Reina de España*, se produjo el 22 de junio de 1846. El 7 de agosto de ese mismo año, Fermín Toro, enviado extraordinario y plenipotenciario de la República de Venezuela y Francisco Javier Istúriz, primer secretario de Estado y presidente del Consejo de Ministros de España, acordaron y suscribieron los términos en que se haría efectivo el artículo 5º del Tratado:

12. El presidente Soublette, quiso que fuera el general Rafael Urdaneta, uno de los máximos exponentes del conflicto de Independencia de Venezuela, quien llevase las ratificaciones, pero Urdaneta ya viejo, también murió en los preparativos (Parra, 1957: 216).

> […] 1º La fecha hasta la cual la República de Venezuela reconoce la deuda de tesorería de que habla el mencionado artículo 5° es la de cinco de julio de mil ochocientos once.
> 2º La suma que reconoce la República es la que conste registrada en los libros de cuenta y razón de las tesorerías de la antigua Capitanía General de Venezuela, y cuando por pérdida o extravío no conste alguna partida en las oficinas de la República, ésta reconocerá la que conste de los libros de las oficinas de Hacienda de España, siendo éste el otro medio legítimo y equivalente de que habla el mencionado artículo.
> 3º En ningún caso la República de Venezuela admitirá en comprobación de reclamaciones la prueba de testigos o la de certificaciones, por las complicaciones y conflicto a que podrían dar margen, no menos que a fraudes y abusos. […] (Academia Nacional de la Historia, 1845: 1-10).

Así se ponía fin al conflicto por la Independencia de Venezuela. En su primera fase, regulado entre patriotas y realistas y al final entre Estados, es decir, entre una Venezuela independiente de hecho y una España en franca decadencia imperial pero abierta a las reformas liberales. Cierro esta sección con unas palabras del historiador venezolano Tomás Polanco Alcántara, en las que se refiere a esta regulación de paz y su reconocimiento a la labor desempeñada por todos y cada uno de los que participaron de ella, tanto por España como por Venezuela:

> […] La larga negociación de nuestro reconocimiento que es parte de común historia fue efectuada gallardamente por ambos países. La posición española fue siempre, como lo reconoció Pedro Gual, la propia de la potencia más leal y generosa de Europa. Durante ella, España se negó y ello lo debemos agradecer y reconocer, a admitir cualquier insinuación venida de fuera para ceder formalmente a otras potencias terrenos que legítimamente pertenecían a Venezuela. En medio de múltiples dificultades económicas y políticas, la negociación del reconocimiento de Venezuela, la más larga y la más difícil de todas fue llevada adelante durante trece años. En ella participaron los más ilustres venezolanos del momento. […] (Picón, 1999: 112).

4. Conclusiones

El proceso de reconocimiento de Venezuela por parte de España es una muestra de cómo las capacidades para la paz se potenciaron en esta fase del conflicto por nuestra Independencia. Con el examen de las cuatro etapas de la segunda fase de las negociaciones de paz hemos podido observar también cómo militares –actores usualmente identificados con la guerra y con la generación de regulaciones violentas– potenciaron sus capacidades para impulsar vías pacíficas para la resolución del conflicto por la Independencia de Venezuela. Me refiero a los venezolanos Montilla, Páez, Soublette, O'Leary o a los españoles Morillo y Narváez. También, hemos podido vislumbrar el importante aporte de los líderes civiles (usualmente opacados en la historia) en la potenciación de regulaciones pacíficas, principalmente porque no han sido entrenados para potenciar sus capacidades violentas.

Me refiero a los españoles Francisco Martínez de la Rosa, el conde Toreno, Calatrava, el Marqués de Miraflores y a los venezolanos Fermín Toro y Alejo Fortique. Y es que la paz, al igual de la violencia, es una cuestión de activación o potenciación de capacidades, que dependen de la voluntad de quien emprende la acción en cada conflicto. En España, el moderantismo post fernandista significó un espacio de paz a lo interno de la conflictiva realidad peninsular pero, a su vez, la presencia de dirigentes políticos y militares de esta tendencia en instancias de poder, permitió un progresivo acercamiento con las naciones hispanoamericanas para terminar de resolver el conflicto por vías pacíficas.

El Tratado de Reconocimiento, Paz y Amistad celebrado entre España y Venezuela, fue el tercer documento suscrito entre patriotas y realistas durante el conflicto. Los dos primeros –el Tratado de Armisticio y el de Regularización de la Guerra suscritos en 1820– sirvieron de mediaciones para la disminución de la violencia y la potenciación de las regulaciones pacíficas, enmarcados en las coincidencias que ambos bandos encontraron en el liberalismo político. El último, ratificado en 1846, fue un documento con consecuencias diversas para la paz. Por una parte, resolvió el conflicto entre patriotas y realistas, entre España y Venezuela. Por otra, mejoró las condiciones de los ciudadanos venezolanos y súbditos españoles. Finalmente, aunque reconoce que ha existido violencia entre patriotas y realistas, lo ubica como un hecho del pasado y más bien destaca *buenas relaciones entre los ciudadanos y súbditos de uno y otro país que se estrecharán aún más.* Esto nos habla de la imperfección e interacción de la violencia y la paz en los conflictos políticos.

5. Referencias bibliográficas

Academia Nacional de la Historia (2009) Tratado de Reconocimiento, Paz y Amistad, *Información Digitalizada. Textos históricos de Venezuela* [En línea] Caracas, Academia Nacional de la Historia, febrero 2009, http://www.anhvenezuela.org/pdf/textos%20historicos/010064.pdf

Alfaro Pareja, Francisco (2008) Los encuentros de Trujillo y Santa Ana en 1820: Una gran mediación entre patriotas y realistas en el proceso de independencia de Venezuela, *Montalbán,* nº 41, Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, pp. 127-141.

Lara, Jorge Salvador (1996) *El Gran Mariscal de Ayacucho, precursor del Derecho Internacional Humanitario*, Caracas, Comisión Nacional del Bicentenario del Gran Mariscal de Ayacucho.

Muñoz, Francisco A. (2001) La paz imperfecta ante un universo en conflicto, en Muñoz, Francisco A. (ed.) *La paz imperfecta,* Granada, Universidad de Granada, Eirene, pp. 21-66.

Muñoz, Francisco A. (2004) ¿Qué son los conflictos?, en Molina Rueda, Beatriz y Muñoz, Francisco A. (eds.), *Manual de paz y conflictos,* Granada, Universidad de Granada, pp. 145-170.

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.

Páez, José Antonio (1990) *Autobiografía del General José Antonio Páez*, Caracas, Ediciones de PDVSA.

Palacios Herrera, Oscar (1989) *Dionisio Cisneros, el último realista,* Caracas, Colección Fuentes para la Historia Republicana de Venezuela, Tomo 45, Academia Nacional de la Historia, Italgráfica S.R.L.

París Albert, Sonia (2009) *Filosofía de los Conflictos: una teoría para su transformación pacífica,* Castellón, Icaria Editorial.

Parra Pérez, Caracciolo (1957) *Trazos de Historia de Venezuela,* Caracas, Colección Biblioteca Popular Venezolana/Ediciones del Ministerio de Educación.

Pérez de la Blanca Sales, Pedro (2005) *Martínez de la Rosa y sus tiempos*, Barcelona, Editorial Ariel S.A.

Picón, Delia (1999) *Historia diplomática de Venezuela*, Caracas, Universidad Católica Andrés Bello.

Straka, Tomás (2004) España y Venezuela: Un reconocimiento en dos actos (1820-1845), *Cuadernos Hispanoamericanos,* nº 653-654, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores, Agencia Española de Cooperación Internacional, pp. 35-42.

AGENCIAS PATROCINADORAS • RESEARCH FUNDED BY
Proyecto de Investigación de Excelencia FFFI-888999 «Escribir aquí el título del proyecto que corresponda». Ministerio de Ciencia y Educación. Gobierno de España.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCCESS INFO
Recibido: 16/10/2013 Aceptado: 23/01/2014

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER
Alfaro Pareja, Francisco (2014) Capacidades para la paz en las negociaciones para el reconocimiento de la Independencia de Venezuela por parte de España (1833 y 1846), *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 175-194.

SOBRE EL AUTOR • ABOUT THE AUTHOR
Francisco Alfaro Pareja es investigador en formación del Instituto de Desarrollo Social y Paz (IUDESP) de España en el área de Historia de la Paz. Doctorando y Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo, por la Universidad Jaume I de Castellón.

15 años de Filosofía para la Paz. El lugar de la ética en la Investigación para la Paz

15 years of Philosophy for Peace. The role of ethics within the theoretical field of Peace Research

Ismael Cortés Gómez
Central European University of Budapest, Hungary
ismaelcortes_@hotmail.com

Abstract

The purpose of this article is to explain how ethics become an autonomous discipline within the institutional frame of the UNESCO Chair of Philosophy for Peace. This general objective is articulated through three points: 1. Locating historically the main models of analysis that have guided the evolution of Peace Research during the twentieth century. 2. Explaining the origin of Philosophy for Peace in the nineties, within the context of democratic post-socialist Europe. 3. Analyzing the dialogue between Philosophy for Peace, Discourse Ethics and Social Theory of Recognition.

Keywords: History of peace research; philosophy for peace, epistemology, social theory of recognition, discourse ethics, peaceful conflicts transformation.

Resumen

El propósito general de este artículo es explicar el modo en que la investigación ética se ha constituido epistemológica e institucionalmente como una disciplina científica, en el marco de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Este objetivo general se articula a partir de tres objetivos específicos: 1. Situar históricamente los principales modelos de análisis que han orientado la Investigación para la Paz en el siglo XX. 2. Explicar el origen del proyecto de Filosofía para la Paz en la década del noventa, en el contexto de la Europa democrática post-socialista. 3. Analizar el diálogo que ha mantenido la Filosofía para la Paz con la Ética del Discurso y la Teoría Social del Reconocimiento.

Palabras clave: Historia de la investigación para la paz; filosofía para la paz; epistemología; teoría social del reconocimiento; ética del discurso; transformación pacífica de conflictos.

creative commons | Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

1. Introducción

El propósito general de este artículo es explicar el modo en que la investigación ética se ha constituido epistemológica e institucionalmente como una disciplina científica autónoma, en el marco de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Este objetivo general se articula a partir de tres objetivos específicos: 1. Situar históricamente los principales modelos de análisis que han orientado la Investigación para la Paz en el siglo XX. 2. Explicar los orígenes del proyecto de Filosofía para la Paz en la década del noventa, en el contexto de la Europa democrática post-socialista. 3. Analizar el diálogo que ha mantenido la Filosofía para la Paz con la *ética del discurso* y la *teoría social del reconocimiento*.

La metodología empleada en este artículo consiste básicamente en el análisis reconstructivo de los modelos de análisis que han tenido un impacto relevante en la formación y desarrollo epistemológico de la Investigación para la Paz en general, con un foco específico en la Filosofía para la Paz. En este orden de análisis, el artículo pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el contexto político, epistemológico e institucional en el que se forman los principales modelos analíticos que han orientado la Investigación para la Paz? ¿Cómo se sitúa la Filosofía para la Paz en la Historia de la Investigación para la Paz? ¿En qué circunstancias políticas y académicas se fraguó el proyecto de una Filosofía para la Paz? ¿Cuáles son los núcleos del debate ético-político que definen el diálogo de la *Filosofía para la Paz* con la *Ética del Discurso* y la *Teoría Social del Reconocimiento*?

2. Giros analíticos en la Investigación para la Paz

En este apartado presento algunos de los modelos de análisis más relevantes que han orientado la Investigación para la Paz en el siglo XX. Para ello he revisado la categorización y periodización que propone Martínez Guzmán[1] (Martínez, 2009: 91-95); como literatura secundaria también he revisado los trabajos de Rafael Grasa[2] (Grasa, 2010) y Henrik Urdal[3] (Urdal, 2014). En base a esta bibliografía, presentaré tres modelos de análisis teniendo en cuenta los siguientes elementos: el concepto de paz manejado, el contexto histórico-social, los temas abordados y las metodologías de investigación empleadas. Es preciso aclarar que los giros analíticos que presento no han supuesto la sustitución de unos paradigmas por otros, sino que más bien se han traducido en la apertura de nuevas Áreas e Institutos de Investigación.

En primer lugar podemos hablar de un modelo de análisis dominado por el concepto de «paz negativa», bajo el cual la paz se define como la ausencia de guerra. La formación de esta concepción de la paz estuvo condicionada por las experiencias de la Primera y la Segunda Guerra Mundial. El dominio de análisis que abarca este enfoque son los conflictos armados entre Estados-nación. La metodología de análisis proviene de la *Teoría de la*

1. Martínez Guzmán es el fundador y director honorífico de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume de Castelló.

2. Rafael Grasa es presidente del Instituto Catalán Internacional por la Paz.

3. Henrik Urdal es investigador senior del Peace Research Institue Oslo.

Diplomacia y la *Teoría de Relaciones Internacionales*. El objetivo de este modelo es ofrecer estrategias alternativas a la guerra respecto de la resolución de conflictos entre países. En esta línea de investigación, en los años cincuenta una de las publicaciones científicas pioneras fue *Journal of Conflict Resolution.*[4] En la actualidad este modelo de investigación está representado por la propia revista *Journal of Conflict Resolution* y por *The Journal of International Security Affairs.*[5] Este modelo de investigación se ha institucionalizado principalmente en Centros de Investigación de Estados Unidos, entre los cuales podemos citar el *Center for Peace and Security Studies* (CSS), fundado en el año 2000 en la Georgetown University (Washington D.C.). En el ámbito europeo podemos destacar la relevancia del *Stockholm International Peace Research Institute* (SIPRI), que desde su fundación en 1964 se ha convertido en uno de los Centros de Estudios Estratégicos con mayor reconocimiento internacional, respecto de temas relacionados con el desarrollo armamentístico, el gasto militar, la producción y comercio de armas, el desarme, la prevención de conflictos o la seguridad internacional.

Un segundo modelo de análisis podemos situarlo respecto de la fundación del *Peace Research Institute Oslo* (PRIO), en 1959. En el año 1964, bajo la dirección de Johan Galtung,[6] el PRIO lanzó la revista científica *Journal of Peace Research,* la cual sigue publicándose en la actualidad y es una de las revistas de mayor impacto en el área de la Investigación para la Paz. El modelo de investigación diseñado en el PRIO introdujo un enfoque sociológico dentro del campo teórico de los Estudios de Paz. A partir de conceptos tales como «violencia estructural» y/o «paz positiva» (Galtung, 1964), este modelo analítico elabora un *concepto de paz normativo* respecto de una serie de indicadores económicos y políticos relacionados con las posibilidades sociales de desarrollo humano. La formación de esta concepción de la paz estuvo condicionada por un contexto definido por: i) la Guerra Fría y la consecuente formación de tres modelos geo-políticos de desarrollo que dieron lugar a las categorías de «mundo libre», «mundo socialista» y «tercer mundo»; ii) la aparición en la escena internacional de diversas guerrillas marxistas y/o movimientos de liberación nacional en diferentes áreas de América Latina, África y Asia Oriental consideradas «subdesarrolladas» o «en vías de desarrollo»; iii) el movimiento pacifista internacional contra la Guerra de Vietnam, que desembocó en una crítica al neo-colonialismo del «mundo libre».

De acuerdo a la bibliografía revisada, el tercer modelo de análisis podemos situarlo en la década del noventa. Orientado por el concepto de «cultura de paz», este modelo recupera la reflexión recogida en el preámbulo de la Constitución de la UNESCO que dice: «puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz» (UNESCO, 2012: 7). De acuerdo a este

4. La revista *Journal of Conflict Resolution* fue fundada en los años 50, en la Universidad de Michigan (EEUU).

5. *The Journal of International Security Affairs* fue fundado en 2001 por el think-tank *Jewish Institute for National Security Affairs* (JINSA) con sede en Washington D.C.

6. Johan Galtung fue fundador del PRIO en 1959, así como fundador y director del *Journal of Peace Research* en 1964. Es uno de los investigadores referentes dentro de la Historia de la Investigación para la Paz. Actualmente es profesor en Saybrook University, San Francisco, California.

enfoque, la construcción de la paz requiere un trabajo orientado a construir y fortalecer una ciudadanía crítica, que defienda los Derechos Humanos y la Democracia como logros universales de la Humanidad.

La idea de *cultura de paz* se formuló en 1989, en el Congreso Internacional de las Naciones Unidas titulado «La Paz en el Espíritu de los Hombres». Este congreso se celebró en la ciudad de Yamoussoukro, en Costa de Marfil, en el marco de la lucha contra el racismo y el colonialismo. Seis años más tarde, el 29 de septiembre de 1995 la UNESCO lanzó su *Programa de Cultura de Paz*, acompañado de un *Plan de Acción de educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.* La declaración del *Programa de Cultura de Paz* expresa que el mayor desafío para el siglo XXI será pasar de una cultura de guerra a una cultura de paz, asentada sobre los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad (UNESCO, 28 C/115). El 15 de enero de 1998 aparece la definición de *cultura de paz* emitida por la Asamblea General de las Naciones Unidas:

> […] conjunto de valores, actitudes, y conductas que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad; que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos, tratando de atacar sus causas y buscando soluciones a los problemas mediante el diálogo y la negociación, y que garantizan el pleno ejercicio de todos los derechos y proporcionan los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de su sociedad (A/ 52/ 13, 1998).

Bajo el paradigma de la construcción de una *cultura de paz*, la Investigación para la Paz extrae su metodología de análisis de la Teoría de los Derechos Humanos, la Filosofía Moral y Política, la Pedagogía Crítica y los Estudios Culturales. En esta etapa, la Investigación para la Paz se dedica a definir las condiciones educativas, culturales y políticas que permitirían reconstruir la capacidad de agencia de la ciudadanía para abrir espacios de diálogo con las esferas institucionales del poder, en la línea de razonamiento que expresa el preámbulo de la Constitución de la UNESCO cuando dice 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 y moral de la humanidad (UNESCO, 2012: 7).

Según se acuerda normalmente en la literatura revisada, en la década del noventa los debates de la Investigación para la Paz estuvieron condicionados por los siguientes acontecimientos históricos: la caída del Muro de Berlín (1989); la desintegración de la URSS (1990-1991); la Primera Guerra del Golfo (1990-1991); el fin del sistema legal del Apartheid en Sudáfrica (1992) y la toma de la presidencia por Nelson Mandela (1994); el Genocidio que sufrió en Ruanda la minoría tutsi por parte del gobierno hegemónico hutu

(1994); y las guerras de carácter étnico-nacionalista que tuvieron lugar en los Balcanes: la Guerra de Bosnia/Serbia (1992-1995) y la Guerra de Kosovo/Serbia (1996-1999).

Respecto de la institucionalización académica de este modelo de análisis, considero pertinente hacer mención al Programa de Hermanamiento e Interconexión de Universidades (UNITWIN por sus siglas en inglés) que creó la UNESCO en 1992, conforme a una resolución aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 26ª reunión. Hoy en día el programa cuenta con 763 Cátedras UNESCO y 69 Redes UNITWIN, en las que participan 850 instituciones de 134 países. Este programa internacional obedece al propósito de construir puentes entre los círculos universitarios, la sociedad civil, las comunidades locales, los investigadores y los responsables de la formulación de políticas. En el ámbito europeo cabe destacar la creación de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz en la Universitat Jaume I de Castelló, en el año 1999, así como la creación de la Cátedra UNESCO de Estudios de Paz en la Universidad de Innsbruck, en el año 2008.

En relación a las publicaciones científicas que han orientado su línea editorial de acuerdo al modelo de análisis basado en la construcción de una *cultura de paz,* considero que podemos destacar la revista *Peace Review* o la revista *Peace and Security Report*. Fundada en 1992 por la Universidad de San Francisco, la revista *Peace Review* está dedica a temas relacionados con la Educación para la Paz, los Derechos Humanos o el análisis del papel que juegan las diferencias étnicas, culturales o sexo-genéricas en los fenómenos contemporáneos de discriminación, explotación o violencia. La revista *Peace and Security Report* se viene editando desde 1991 bajo la coordinación del Institute for Security Studies (ISS), con sede en cuatro países africanos: Pretoria, (South Africa), Addis Ababa (Ethiopia), Dakar (Senegal) y Nairobi (Kenya). La revista *Peace and Security Report* se centra en el análisis de conflictos que tienen lugar en el continente africano relacionados con temas de Gobernanza, Género, Etnicidad, Derechos Humanos y Justicia Internacional.

3. Los orígenes de la Filosofía para la Paz en el contexto de la Europa post-Socialista

Este apartado lo dedico a reconstruir los elementos epistemológicos que constituyen la base teórica del proyecto de Filosofía para la Paz respecto de la definición de la *ética discursiva* habermasiana, en el contexto de la Europa post-Socialista. El proyecto de Filosofía para la Paz podemos situarlo claramente dentro del tercer modelo de análisis explicado en el apartado anterior.

La década del noventa constituye el período en que se fraguó el proyecto teórico de Filosofía para la Paz, que se acabaría consolidando en 1999 con la fundación de la Cátedra UNESCO en la Universitat Jaume I (Martínez, 2010; Forastelli, 2013). Respecto de la relación entre Filosofía e Investigación para la Paz fue determinante la participación regular de Martínez Guzmán en el Seminario de Investigación para la Paz de la Universidad de Zaragoza (SIP); así como su colaboración con el Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ), el cual estuvo dirigido en sus inicios por el exdirector general de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza. Paralelamente, Martínez Guzmán estuvo tra-

bajando como docente en la Universitat de València y más tarde en la Universitat Jaume I de Castelló, donde combinó el estudio de la Ética Comunicativa con la lectura de la ética fenomenológica de Husserl, llegando a formar parte de la Sociedad Española de Fenomenología.

Hay que subrayar que los años noventa trajeron consigo una serie de acontecimientos que reconfiguraron el mapa político de Europa, me refiero a: 1. La caída del muro de Berlín y la consecuente unificación de Alemania (1989). 2. La disolución de la Unión Soviética y la independencia de las repúblicas socialistas (1991). 3. La Guerra de Bosnia (1992-1995), que terminó con la intervención de la OTAN y la independencia de Bosnia-Herzegovina respecto de la República Federal Socialista de Yugoslavia. Estos acontecimientos sellaron la victoria del *mundo libre* sobre el *socialismo real*, poniendo fin a cuarenta y cuatro años de Guerra Fría. De este modo se abría un nuevo período en la Historia Contemporánea de Europa que se institucionalizó con el Tratado de Maastricht (1992) y la creación de la Unión Europea (1993).

En este contexto, Martínez Guzmán participó en varios debates filosóficos, junto con Karl-Otto Apel, Adela Cortina o Javier San Martín, dedicados a definir las bases ético-políticas de la democracia europea (Martínez, 1998; Martínez, 1999; Cortina, 2004; San Martín, 2007). Concretamente, Martínez Guzmán centró sus investigaciones en estudiar el papel que juega la producción mediática del *sentido común* en las sociedades neo-liberales, a partir de una concepción habermasiana de la *comunicación* vinculada a un proceso de racionalización de la democracia. En este dominio de investigación, el *análisis ético-discursivo* se ocupa de reconstruir y evaluar los procedimientos comunicacionales que orientan la opinión pública.

De acuerdo al modelo de análisis que plantea la *ética del discurso*, la opinión pública representa la instancia de validación democrática del Estado de Derecho (Martínez, 2005; Habermas, 1998). Desde esta perspectiva, la democracia puede ser evaluada en los términos de las posibilidades de comprensión crítica que abre la esfera pública de la comunicación respecto de las decisiones políticas que tienen lugar en las instancias institucionales de poder. Este dominio de análisis constituye un marco complejo, en tanto que en las democracias neo-liberales no se ha producido una diferenciación funcional del sistema de los medios de comunicación respecto del sistema político. Por lo cual, criterios tales como la claridad/inteligibilidad, la búsqueda del interés común o el compromiso de veracidad, que deberían regular deontológicamente la producción de la información, entran en conflicto con el control editorial ideológicamente sesgado que ejercen las empresas de comunicación de masas (públicas o privadas); las cuales organizan la información parcialmente, entrando a formar parte del juego político de la competencia de los partidos por el capital electoral (Habermas, 2010: 675).

En coherencia con esta lectura, entendemos que la reconstrucción analítica del conflicto de interpretaciones que se baten en la esfera pública de la comunicación, debe ser situada contextualmente respecto de las relaciones de «antagonismo político» que definen el sistema político institucional. En esta línea de razonamiento, resulta relevante contrastar el modo en que, dentro de un campo concreto de formación de la opinión pública, las

diferentes posiciones discursivas se relacionan con diferentes posiciones políticas. Desde esta perspectiva, las nociones de *diferencia de opinión* o *conflicto de interpretaciones* adquieren un carácter político-hermenéutico, en tanto que en una determinada situación de antagonismo discursivo el sentido lingüístico refiere a un conflicto de relaciones de poder.

En esta línea crítico-hermenéutica, Martínez Guzmán se comprometió con una idea de la Filosofía como herramienta de transformación social, comprendiendo que la principal función de la filosofía es contribuir a la racionalización de la democracia mediante la crítica de la instrumentalización política de la opinión pública. La investigadora de la Cátedra UNESCO Irene Comins y el investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos Francisco Muñoz sitúan esta visión/misión de la Filosofía en la línea de la «Tesis 11 de Marx sobre Feuerbach» que dice: «Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo» (Comins y Muñoz, 2013: 45-47; Marx, 1981: 10). A este respecto, me parece pertinente plantear las siguientes preguntas: ¿Qué puede transformar la Filosofía? Y de manera aún más específica, ¿qué se propone transformar la Filosofía para la Paz?

Respondiendo a la primera pregunta, podemos decir que la *praxis filosófica* por sí misma no tiene la capacidad de transformar las relaciones sociales o las estructuras políticas, ya que este poder solamente radica en los propios sujetos que participan en ellas. Por lo tanto, lo que se podría decir es que el poder emancipador de la Filosofía consiste en su capacidad de transformar la conciencia que tienen los sujetos acerca de las relaciones de poder en las que se hallan inmersos. En el caso concreto de la Filosofía para la Paz, su propósito es definir las condiciones discursivas/comunicacionales que permitirían pasar de una *cultura política violenta,* basada en la dialéctica de la construcción del enemigo y la competencia por el poder, hacia una *cultura política pacífica,* basada en el diálogo y la búsqueda común de la verdad a través del consenso.

En mi opinión, esta idea de transformación política mediante la transformación cultural presupone las siguientes distinciones conceptuales: 1. La diferenciación entre el sistema político y el sistema de la sociedad civil como esferas autónomas. 2. La diferenciación entre el sistema político y el sistema mediático como esferas autónomas. 3. Una concepción de la esfera pública de la comunicación como el espacio de interacción entre el sistema político y el sistema de la sociedad civil. Desde mi punto de vista, esta distinción conceptual, que postula la autonomía de la esfera pública de la comunicación respecto del sistema político, constituye una renovación de la utopía en tanto proyecta un *horizonte comunicativo ideal* que orienta la crítica *contrafáctica* a los procesos comunicativos reales.

Este *horizonte de idealidad comunicativa* permite pensar la relación entre *política* y *discurso* desde una perspectiva en la que el discurso no queda reducido a un mero instrumento estratégico del poder político, sino que puede ser comprendido como un instrumento de crítica del poder. ¿En qué sentido podría ser el discurso una herramienta de crítica del poder? Implicaría al menos dos funciones: la primera función estaría atribuida a la capacidad del *discurso* de generar un consenso social respecto de unos valores comunes que trasciendan los intereses enfrentados de los partidos políticos; la segunda función consistiría en aportar transparencia y comprensión respecto de los procesos políticos de-

cisionales que tienen lugar en el ámbito institucional. Estas dos funciones delimitan un *ideal normativo mínimo* respecto del cual podemos ejercer una crítica hacia el modo en que el sistema político ha *colonizado* de facto el sistema mediático, convirtiendo a los medios de comunicación de masas en aparatos de propaganda de los partidos políticos.

Resumiendo, de acuerdo al recorrido trazado hasta aquí, podemos decir que el enfoque comunicacional que asume la Filosofía para la Paz implica un trabajo teórico en dos niveles: por un lado, podemos reconocer una dimensión teórica dedicada a definir las condiciones discursivas/comunicativas ideales que permitirían pasar de una *cultura política violenta,* basada en una dialéctica de la construcción del enemigo y la competencia por el poder, hacia una *cultura política pacífica,* basada en un procedimiento dialógico que busca la verdad a través del diálogo y el consenso. Por otro lado, podemos reconocer una dimensión teórica dedicada al análisis crítico de los procesos comunicacionales fácticos, a través de los cuales el poder institucionalizado instrumentaliza los espacios de reflexión política que ofrecen los medios de comunicación de masas. Sobre estas bases teóricas, fruto de las investigaciones realizadas durante la década del 90, Martínez Guzmán fundó en el año 1999 la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, en la Universitat Jaume I de Castelló.

4. Los debates del reconocimiento en la Filosofía para la Paz

Partiendo del momento de la fundación de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, en el año 1999, en este apartado reconstruyó el modo en que la Filosofía para la Paz ha evolucionado en sus posiciones epistemológicas a través del diálogo con la Teoría Social del Reconocimiento y la Ética del Discurso. Para realizar esta tarea he revisado los debates que plantean Axel Honneth y Nancy Fraser al interior de la Teoría Crítica.

Como continuadores de la Teoría Crítica vinculada al Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, los trabajos de Fraser[7] y Honneth[8] toman como punto de partida los trabajos de Habermas[9] sobre la *esfera pública* y la *acción comunicativa* (Habermas, 2010; Honneth, 2009; Fraser, 2011). Como hemos visto en el apartado anterior, a partir de una concepción de la acción política basada en la *sociedad de la información* y la *cultura deliberativa,* la teoría ético-política de Habermas sitúa la legitimación democrática del Estado de Derecho en un nivel dialógico/discusivo, por sobre criterios de legitimación económica (Habermas, 1998). Reconociendo esta «deuda filosófica» con el pensamiento de Habermas, y en especial con su análisis de la dimensión ético-política del discurso y la comunicación, Honneth y Fraser cuestionan tres elementos centrales de la *ética del discurso*: 1. su concepción de la participación política ciudadana; 2. su concepción abstracta del sujeto político; 3. su neutralización del sistema de la sociedad civil respecto de los conflictos políticos. A continuación explico cada una de estas críticas.

7. Nancy Fraser es profesora en la New School University of New York.

8. Axel Honneth es profesor en las universidades de Columbia, New York y Goethe Universität Frankfurt. Desde 2001 es director del Institut für Sozialforschung de la Goethe Universität.

9. Entre 1983 y 1993 Habermas fue director del *Institut für Sozialforschung* y profesor en la Goethe-Universität Frankfurt.

En relación a la concepción de la participación ciudadana, la *ética discursiva* estudia la participación política mediada por la esfera de la comunicación, en los términos de la comprensión que tiene el ciudadano bien informado acerca de los procesos políticos decisionales que tienen lugar en las instancias institucionales. A este respecto, las investigaciones de Honneth y Fraser cambian su foco de análisis y pasan a interesarse por las posibilidades de intervención directa de la ciudadanía en el diálogo político respecto de la toma de decisiones y producción de discurso. En esta línea de interés adquieren relevancia los ejemplos de activismo político organizados por movimientos sociales que oponen resistencia al modo en que las estructuras legales y semióticas normalizan situaciones sociales de discriminación, exclusión o explotación (Fraser & Honneth, 2003).

En segundo lugar, respecto de la noción de sujeto político la *ética discursiva* postula un sujeto trascendental capaz de identificarse con el interés común de la sociedad por encima de los intereses particulares que se discuten en la arena política. Desde la perspectiva de la *teoría social del reconocimiento*, el foco de interés científico no está en reconstruir un sujeto político trascendental, sino en examinar los procesos dialécticos de formación de la subjetividad política respecto de las distintas posiciones jerárquicas que organizan las relaciones sociales en base a criterios sexo-genéricos, de pertenencia étnica, de nacionalidad o de clase social. De acuerdo a este dominio de análisis, Honneth conceptualiza el sujeto político ‹‹como sujeto involucrado existencialmente, que toma conocimiento de los estados de sensibilidad no de manera neutral, sino afectado por ellos en relación consigo mismo›› (Honneth, 2007: 76-77).

El tercer punto de crítica que me gustaría clarificar está referido al postulado que introduce la *ética discursiva* acerca de la neutralidad del sistema de la sociedad civil respecto de los conflictos políticos. De acuerdo a la teoría de Habermas, el origen de los conflictos políticos dimanaría de la lógica de la competencia de los partidos políticos por el control del poder institucional: esta lógica se instala en el seno de la sociedad civil y reproduce un conflicto de intereses político-ideológicos ajeno a la propia ciudadanía. Habermas describe este proceso como «colonización del *mundo de la vida* por el mundo del sistema» (Habermas, 2010: 637). Mas sin embargo, la *teoría social del reconocimiento* plantea una perspectiva diferente, según la cual, el conflicto no es ajeno a la sociedad civil, sino que emerge precisamente en el seno de la propia sociedad civil como contestación crítica al poder político institucional. Desde esta perspectiva, el conflicto adquiere una dimensión creativa, en tanto que las reivindicaciones de justicia que parten de las luchas sociales abren un proceso de revisión crítica tanto de los marcos normativos de justicia como de los encuadres morales y culturales que los legitiman (Fraser, 2000).

Tras introducir esta crítica a la *ética del discurso*, a continuación presentaré el modo en que la Filosofía para la Paz establece un diálogo con la Teoría Social del Reconocimiento en torno a la idea de «transformación pacífica de conflictos» (París, 2009). La idea de *transformación pacífica de conflictos* supone un giro hacia la facticidad respecto del neokantismo y las categorías analíticas trascendentales que proyectan la utopía de una *paz perpetua* (Kant, 1991). Por ende, la idea de *transformación pacífica de conflictos* plantea también una crítica a la argumentación contrafáctica empleada por la *ética del discurso* ha-

bermasiana, en su formulación de una comunidad comunicativa ideal. Este giro hacia la facticidad representa un alejamiento de la Filosofía para la Paz respecto del neo-kantismo habermasiano, y un acercamiento a la actualización de la Filosofía del Derecho de Hegel representada por la Teoría Social del Reconocimiento (París, 2013; Hegel, 2010).

A partir de este giro, la Filosofía para la Paz rechaza la concepción universalista y abstracta de la *racionalidad política* dominante en el pacifismo neo-kantiano, y se interesa por el análisis de una *razón política* material e históricamente situada. Así pues, desde el enfoque de la *transformación pacífica de conflictos* la paz no queda definida como un horizonte ideal regulativo, sino como un proceso de creatividad constante, en el que los sujetos situados social e históricamente en posiciones subalternas luchan para conseguir su emancipación. Desde esta perspectiva, la lucha/el conflicto hace parte de la construcción de la paz, siempre y cuando sea dirimido mediante procesos políticos basados en la negociación, el diálogo y la persuasión (París, 2009: 23).

De acuerdo a esta dialéctica, en la cual el conflicto hace parte de la *evolución racional* las estructuras políticas, la Filosofía para la Paz se interesa en explorar las dimensiones éticas implicadas en las luchas sociales. En esta línea de investigación, el foco de interés científico de la Filosofía para la Paz está puesto en el modo en que las luchas de los grupos social e históricamente oprimidos han contribuido a la institucionalización de principios normativos de justicia que constituyen la base del Republicanismo Democrático. En este sentido, algunos investigadores de la Cátedra UNESCO como Martínez Guzmán, Irene Comins o Sonia París encuentran en los debates sobre el reconocimiento una matriz epistemológica muy productiva (Martínez, 2011; París 2013; Comins, 1999), en tanto en cuanto estos debates han tematizado aspectos cruciales para la renovación de la Teoría Moral y Política. A continuación destaco algunas de las aportaciones más relevantes:

- La multidimensionalidad de la categoría de «clase social», en la que están imbricados elementos referidos al estatus económico, el reconocimiento político y la capacidad de autorepresentación mediática (Fraser, 2009).
- La identificación de tres formas de menosprecio que se convierten en condición de posibilidad de distintas luchas sociales: i) el menosprecio de la dignidad corporal provocado por el maltrato físico o psicológico, las agresiones sexuales, la explotación laboral o la exclusión del sistema sanitario; ii) el menosprecio de la dignidad jurídica provocado por una situación de desigualdad de derechos (formal o real) que rompe el principio democrático de igualdad de oportunidades; iii) el menosprecio de la dignidad cultural provocado por la estigmatización y/o estereotipación organizada en estructuras simbólicas hegemónicas (Honneth, 2011).
- El análisis empírico de los movimientos sociales de rebelión/denuncia respecto de casos empíricos de lesión moral de alguna de estas tres dimensiones básicas de la dignidad humana: dignidad física, dignidad jurídica y dignidad cultural (Honneth, 2012).

Para cerrar este apartado dedicado al diálogo entre Filosofía para la Paz y Teoría social del Reconocimiento, a continuación presentaré algunos de los núcleos de este diálogo que han orientado las investigaciones de la Filosofía para la Paz.

En primer lugar, me parece interesante el modo en que Irene Comins (1999), en el artículo ‹‹Cultura para la paz, hacia una búsqueda del reconocimiento››, destaca la importancia que tiene para la Estudios de Paz evitar un empirismo vacío de contenido ético-normativo y preocupado exclusivamente por ordenar/clasificar los hechos sociales. En esta línea de razonamiento, Comins considera que la Teoría Social del Reconocimiento representa un modelo de análisis a tener en cuenta por la Filosofía para la Paz, en tanto en cuanto diseña una *gramática de los conflictos sociales* respecto del análisis reconstructivo de las dimensiones morales básicas que constituyen la dignidad del ser humano (Comins, 1999; Honneth 1996).

En mi opinión, otro de los núcleos importantes del diálogo entre Filosofía para la Paz y Teoría Social del Reconocimiento es el que señala Martínez Guzmán (2011) en el artículo, «Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado». En este artículo, Martínez Guzmán declara que el diálogo entre Filosofía para la Paz y Teoría Social del Reconocimiento ha permitido explorar la dimensión productiva del conflicto. En este marco, Martínez Guzmán focaliza la importancia de la participación directa de la ciudadanía en la vida política, más allá de la mediación de la esfera comunicativa articulada por los *mass media*. Concretamente, Martínez Guzmán destaca el papel político de la ciudadanía a la hora de pedir cuentas al poder político institucional (*accountability*), respecto de su responsabilidad a la hora de tomar decisiones que pueden transformar o perpetuar situaciones sociales de desigualdad, discriminación, explotación o violencia.

Por último, en el marco del diálogo entre Filosofía para la Paz y Teoría Social del reconocimiento, me parece epistemológicamente relevante el modo en que Sonia París (2013), en el artículo ‹‹Philosophy, Recognition, and Indignation››, ha explorado la categoría de «reconocimiento» desde una lectura actualizada de la fenomenología de los sentimientos morales de Strawson (1974). En base a esta lectura, París propone que las motivaciones de compromiso con la *transformación pacífica* de las injusticias sociales no parten exclusivamente de experiencias de indignación provocadas por agravios morales sufridos en primera persona, sino que los sentimientos de empatía y solidaridad juegan también un papel importante a la hora de comprometernos con la transformación de injusticias, incluso cuando no somos nosotros mismos quienes las sufrimos.

5. Conclusiones

El propósito general de este artículo ha sido explicar el modo en que la investigación ética se ha constituido epistemológica e institucionalmente como una disciplina científica autónoma, en el marco de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. La estrategia utilizada para delimitar esta tarea ha consistido en la revisión bibliográfica de algunos de los trabajos historiográficos sobre Investigación para la Paz que he considerado más

relevantes, entre los cuales he incluido algunas publicaciones producidas en el marco de la propia Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz.

En este dominio de análisis, las tareas que he realizado han sido las siguientes: ordenar las discusiones que han definido las principales etapas de la Investigación para la Paz; presentar el problema teórico que se discute en cada una de estas etapas; explicar los conceptos en torno a los cuales se discute cada problema; e introducir el contexto político/académico en el que cada uno de estos problemas teóricos cobra relevancia.

En el primer apartado he situado las diferentes maneras en que se ha conceptualizado la idea de «paz» respecto de diversos contextos histórico-políticos y epistémico-institucionales. Especialmente he destacado el modo en que las diferentes conceptualizaciones de «paz negativa», «paz positiva» y «cultura de paz» han definido distintos dominios de análisis en la Investigación para la Paz. Así, de acuerdo al primer modelo que he presentado, hemos visto como el concepto de *paz negativa* define una concepción de «seguridad» vinculada a la responsabilidad de las instituciones militares y diplomáticas, entendiendo la paz como la ausencia de guerra. De acuerdo al segundo modelo de análisis, el concepto de *paz positiva* define una concepción de «seguridad» vinculada a las estructuras económicas y políticas, entendiendo la paz respecto del diseño de modelos de desarrollo social que garanticen el cumplimiento de los derechos fundamentales del ser humano. Por último, de acuerdo al tercer modelo de análisis que he presentado, hemos visto como el concepto de *cultura de paz* define una concepción de la «seguridad» vinculada a la capacidad crítica de la ciudadanía para denunciar por medios pacíficos las violencias provocadas por las estructuras militares, políticas o económicas. En este sentido, el paradigma de la *cultura de paz* está interesado en investigar los marcos educativos, políticos y culturales que permitirían generar una conciencia ciudadana crítica respecto de las distintas formas de violencia institucionalizada.

El segundo apartado del artículo lo he dedicado a revisar los orígenes de la Filosofía para la Paz, en el contexto de la Europa post-Socialista. En este punto he procurado poner de relieve el modo en que, en la década del noventa, los debates ético-políticos en torno a la definición de la democracia europea constituyeron el núcleo de interés científico de la Filosofía para la Paz. Concretamente, he puesto de relieve la importancia que otorga la Filosofía para la Paz a la Ética Comunicativa en su versión habermasiana, de acuerdo a la cual, la opinión pública adquiere el estatus de instancia de legitimación moral del Estado de Derecho. En esta línea de trabajo, he presentado el objetivo general de la Filosofía para la Paz, que consistiría en definir las condiciones discursivas/comunicativas que permitirían pasar de una *cultura política violenta,* basada en la dialéctica de la construcción del enemigo*,* a una *cultura política pacífica,* basada en el diálogo y la búsqueda de la verdad a través del consenso. Este objetivo implicaría una tarea de proyección utópica que define una comunidad comunicativa ideal respecto de la cual podríamos fundamentar la crítica a los procesos comunicativos fácticos.

Finalmente, el tercer apartado lo he dedicado a explicar la evolución epistemológica de la Filosofía para la Paz respecto del momento de su institucionalización académica con la creación de la Cátedra UNESCO en 1999. En este punto del artículo he analizado el

giro a partir del cual la Filosofía para la Paz se mueve desde un planteamiento pacifista neo-kantiano, basado en la teoría moral y política de Habermas, hacia una renovación de la Filosofía del Derecho de Hegel representada por la Teoría social del Reconocimiento. Para ello he presentado las que para mí son las principales críticas que dirigen Honeth y Fraser a la *ética del discurso* de Habermas. Estas críticas están articuladas en torno a nueva concepción de la *racionalidad política*, el *sujeto político* y el *conflicto*. En este orden de análisis me he ocupado de relevar los núcleos que definen el diálogo entre Filosofía para la Paz y Teoría social del Reconocimiento, a partir del enfoque analítico de la *transformación pacífica de conflictos*. Situándome en este marco de diálogo, he destacado la importancia de comprender las relaciones sociales respecto de las distintas dimensiones morales que constituyen la dignidad humana. Desde este enfoque, las luchas sociales adquieren un carácter productivo respecto de la transformación de los marcos normativos y los sistemas simbólicos que legitiman situaciones estructurales de injusticia. Esta perspectiva permite reconsiderar los límites de la participación política ciudadana en el sistema democrático neo-liberal; en este sentido, he destacado la relevancia del concepto *accountability* de acuerdo a la lectura que propone Martínez Guzmán respecto al modo en que los movimientos sociales contemporáneos están abriendo espacios de discusión en los que piden rendición de cuentas a la clase política profesional por las consecuencias de su gestión de la *res pública*.

Para concluir, considero que este artículo contribuye a comprender el modo en que la Filosofía para la Paz se sitúa en la Historia de la Investigación para la Paz dentro del paradigma de la *construcción de una cultura de paz*, profundizando en la capacidad de la investigación filosófica para vincular el análisis socio-cultural y el análisis ético-político.

6. Referencias bibliográficas

Comins, Irene (1999) Cultura para la paz, hacia una búsqueda del reconocimiento, *Cuartas Jornadas para el Fomento de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas*, Castelló, Universitat Jaume I, pp. 37-60.

Cortina, Adela (2004) El horizonte ético de la Unión Europea, en Sonia Reverter Bañón (ed.) *Valores básicos de la identidad europea,* Castelló, Universitat Jaume I. pp. 13-20.

Forastelli, Fabricio (2013) Peace Profile: Vicent Martínez Guzmán, *Peace Review: A Journal of Justice*, Vol. 25(3), pp. 439-446.

Fraser, Nancy (2000) Rethinking recognition, *New Left Review*, nº 3, pp. 107-120.

Fraser, Nancy (2009) *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*, New York , Columbia University Press.

Fraser, Nancy (2011) Repensar la esfera pública. Una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente, en Fraser, Nancy (coord.), *Dilemas de la justicia en el siglo XXI: género y globalización*, Universitat de les Illes Balears, pp. 217-254.

Fraser, Nancy & Honneth, Axel (2003) *Redistribution or Recognition? A Political–Philosophical Exchange*, London, New York, Verso.

Habermas, Jürgen (1998) *Facticidad y validez, Sobre el Derecho y el Estado Democrático de Derecho en términos de Teoría Del Discurso*, Madrid, Trotta.

Habermas, Jürgen (2010) *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Trotta.

Hegel, G.W.F. (2010) *La Fenomenología del Espíritu*, Madrid, Abada.

Honneth, Axel (1996) *The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*, Cambridge, MIT Press.

Honneth, Axel (2007) *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*, Buenos Aires, Katz.

Honneth, Axel (2009) *Pathologies of Reason: On the Legacy of Critical Theory*, New York, Columbia University Press.

Honneth, Axel (2011) *La Sociedad del Desprecio*, Madrid, Trotta.

Honneth, Axel (2012) Recognition as Ideology: The connection between Morality and Power, in Honneth, Axel, *The I in We. Studies in the Theory of Recognition*, Cambridge, Polity Press, pp. 75-97.

Kant, Immanuel (1991) *Sobre la paz perpetua*, Madrid, Tecnos.

Galtung, Johan (1964) An editorial: what is peace research?, *Journal of Peace Research*, nº 1, pp. 1-4.

Grasa, Rafael (2010) *Cincuenta años de evolución de la Investigación para la Paz*, Barcelona, Generalitat de Catalunya/Oficina de Promoción de la Paz y los Derechos Humanos.

Martínez Guzmán, Vicent (1998) De la fenomenología comunicativa a la filosofía de la paz, en Pintos Peñaranda, Mari Luz (ed.) *Actas del Congreso de Fenomenología y Ciencias Humanas. Santiago de Compostela. 24-28 de Septiembre de 1996*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 87-99.

Martínez Guzmán, Vicent (1999) Apel en Castellón: del discurso de las humanidades al discurso de la paz, *Anthropos*, nº 183, pp. 106-110.

Martínez Guzmán, Vicent (2005) La Filosofía para la Paz como racionalidad práctica, *Investigaciones Fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología,* nº 4, pp. 87-98.

Martínez Guzmán, Vicent (2009) La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, UAEM, Núm. Esp. IA. pp. 91-114.

Martínez Guzmán, Vicent (2010) La Filosofía para hacer las Paces: fuentes filosófico-biográficas de la Investigación para la Paz, en Comins, Irene y París, Sonia (ed.) *Investigación para la Paz. Estudios Filosóficos*, Barcelona, Icaria, pp. 11-24.

Martínez Guzmán, Vicent (2011) Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado, en Muñoz, Francisco A. (coord.) *Los habitus de la paz. Teoría y práctica de la Paz imperfecta,* Granada, Universidad de Granada, pp. 95-122.

Marx, Karl (1981) Tesis sobre Feuerbach, en *Obras Escogidas*, Tomo I, Moscú, Editorial Progreso, pp. 7-10.

Muñoz, Francisco A. y Comins, Irene (2013) Filosofías para la *praxis* de la paz, en Muñoz, Francisco y Comins, Irene (eds.) *Filosofías y praxis de la paz*, Barcelona, Icaria, pp. 23-58.

París Albert, Sonia (2009) *Filosofía de los conflictos: una teoría para su transformación pacífica*, Barcelona, Icaria.

París Albert, Sonia (2013) Philosophy, Recognition, and Indignation, *Peace Review: A Journal of Social Justice*, vol. 25(3), pp. 336-342.

San Martín, Javier (2007) *Para una filosofía de Europa. Ensayos de fenomenología de la historia*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Strawson, Peter Frederick (1974) *Freedom and Resentment and Other Essays,* London, Methuen.

UNESCO (2012) *Textos Fundamentales*, París.

Urdal, Henrik (2014) 50 years of peace research: An introduction to the Journal of Peace Research anniversary special issue, *Journal of Peace Research*, Vol. 51(2) pp. 139–144.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCCESS INFO
Recibido: 22/03/2013 Aceptado: 08/05/2014

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER
Cortés Gómez, Ismael (2014) 15 años de Filosofía para la Paz. El lugar de la ética en la Investigación para la Paz, *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 195-209.

SOBRE EL AUTOR • ABOUT THE AUTHOR
Ismael Gómez Cortés. PhD Student - Universitat Jaume I de Castelló / Visiting Researcher in Central European University of Budapest, Hungary.

Trabajos de Investigación

PhD and Master Dissertation Summaries

Inmigración bielorrusa ambiental por desarrollo de la industria nuclear en la provincia de Granada. Estudio metodológico

Environmental Belarusian migration for nuclear industry development in the province of Granada. Methodological study

Alena Kárpava
Universidad de Granada, España
elenatraduce@hotmail.com

Abstract

This papers sums up the methodology used in the PhD Thesis *Implicaciones de los programas de acogida temporal de los menores, víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl, en el desarrollo de la inmigración ambiental bielorrusa en la provincia de Granada. Integración en el espacio de la paz intercultural* (Implications of foster care programs for minors victims of the Chernobyl Disaster, towards the development of Belarusian inmigrant population in Granada. Integration in the setting of intercultural peace) which was defended in the Instituto de la Paz y los Conflictos (Universidad de Granada), on October 2013.

The introduction to this work includes the precedents of the investigation. In the following chapters, the empirical study is described, containing the following sections: objectives, hypothesis, methodology used (from a biographical-narrative perspective, in which a 'life story' is told and vinculated to the study of peace), tools used in data collection (biographical interview, both semi-structured and in depth) and the analysis of these. This analysis has been carried out using the software 'ATLAS.ti', designed to help the investigator analysing and interpretating qualitative data, as well as to divide the text in quotes, codes, commentaries, annotations, a posterior organisation in 'Networks', or graphical organising system.

Key words: Belarusian immigration, environmental migration for development, Chernobyl, foster care programs, methodology.

Resumen

Este artículo recoge la parte metodológica de la Tesis Doctoral *Implicaciones de los programas de acogida temporal de los menores, víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl, en el desarrollo de la inmigración ambiental bielorrusa en la provincia de Granada. Integración en el espacio de la paz intercultural*, defendida en el Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granda, en octubre de 2013.

La introducción del presente trabajo recoge los antecedentes de la investigación. En los capítulos posteriores se ofrece la descripción del estudio empírico, estructurado en objetivos, hipótesis, enfoque metodológico (desde el punto de vista del estudio biográfico-narrativo, haciendo uso de la estrategia *historia de vida*, y vinculación con el Estudio para la paz), herramientas empleadas para la recogida de los datos (entrevista biográfica, semiestructurada y en profundidad), así como análisis de los datos. Para este último fin hemos recurrido al programa informático de análisis

creative commons Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

cualitativo de los datos *ATLAS.ti*, diseñado para ayudar al investigador a agilizar el análisis cualitativo y la interpretación, así como la segmentación del texto en citas, códigos, comentarios, anotaciones, con posterior organización en *Networks*, o sistema organizador gráfico.

Palabras clave: Inmigración bielorrusa, migración ambiental por desarrollo, Chernóbyl, acogida temporal, metodología.

1. Introducción

El análisis bibliográfico de los estudios sobre la migración ambiental demuestra que nos encontramos ante un discurso todavía en el proceso de construcción. El cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la degradación del suelo, la pobreza y el reparto injusto de los recursos, son unos de sus temas más recurrentes. Las investigaciones científicas suelen fijar su atención en las consecuencias directas de la degradación ambiental, tales como desertificación, deforestación, aumento de sequías, desmineralización de los suelos por causa de las lluvias torrenciales, etc., y su impacto sobre el movimiento migratorio de las poblaciones. A pesar de un interés creciente sobre la migración ambiental, todavía existen ciertos espacios que la conforman, que no han sido abordados por la investigación académica. Nos referimos a uno de los tipos de migración ambiental por el desarrollo, migración ambiental *no-retorno* de los *desahuciados medioambientales*, víctimas del desarrollo de la industria nuclear, personas privadas de todas las esperanzas de conseguir un bienestar integral.

Se trata de una migración ambiental silenciada que comparte características propias de la migración ambiental forzada (refugiados, desplazados internos, desplazados por el desarrollo, así como desplazados ambientales). Es caracterizada por ser:

- *Migración ambiental provocada por el desarrollo* de la industria nuclear (accidente o experimento nuclear). Debido a un marcado trastorno ambiental (entendido como todo cambio físico, químico, biológico en el ecosistema), el hábitat, en el que residían las personas, se convierte en impracticable para la vida humana (similar a la migración por el desarrollo).
- Migración *perseguida por motivos ecológicos*, a los que con el tiempo se suman los motivos políticos y económicos (similar a los refugiados ambientales).
- Migración *forzada*: el hábitat es brutalmente modificado, no permite la subsistencia segura, lo que impulsa a la población a huir o evitar lo peor (cercana a los desplazados, reasentados y refugiados ambientales).
- Migración *voluntaria*: dependiendo del grado de información, del nivel de exposición a la radiación y factor temporal (tiempo transcurrido tras el incidente), la migración forzada adquiere rasgos de migración voluntaria, la población decide si debe o quiere permanecer en el lugar afectado por la radiación, anticipan lo peor (futuras enfermedades o malformaciones).

- Migración *interna* (mayoritariamente) o *externa* (depende del factor económico, reconocimiento internacional o solidez de la red migratoria).
- Migración *sin garantías de retorno*: no pueden retornar sin que su salud se vea gravemente afectada (cercana a los refugiados ambientales).
- Migración *permanente* (mayoritariamente), en casos particulares *temporal* (en caso de no existir una sólida política de reasentamiento e integración de la población afectada). Los gobiernos tienden a ignorar el problema (migración cercana a los refugiados ambientales), así como la industria nuclear, responsable de estos casos, hace caso omiso de este tipo de problema humano.

En segundo lugar, hemos podido observar ausencia de estudios académicos, en lengua española, referentes a la inmigración bielorrusa, tanto como fenómeno inmigratorio en general, como migración ambiental en particular. Así mismo, se observa silencio en las instituciones oficiales de la República Belarús, país de residencia de los afectados directos, relativo a la migración ambiental por el desarrollo de la industria nuclear. Mientras los datos estadísticos (Petrakova, 2010; Zinovski, 2011; Shajotko, 1996), referentes al flujo migratorio interior de la República contienen cierta información sobre este tipo de migración, principalmente enfocada a los reasentados ambientales en los primeros años tras la catástrofe nuclear, ningún dato sobre la migración ambiental exterior lo hace. La principal atención del análisis de la migración bielorrusa exterior se centra en la migración económica, desviando su atención de una posible migración ambiental, encubierta bajo otras causas migratorias.

En tercer lugar, como reacción al sufrimiento del pueblo bielorruso, desde los inicios de los años noventa, España se ha convertido en el tercer destino mundial de los programas de acogida temporal de los menores bielorrusos y sus acompañantes, expuestos a bajas dosis de la contaminación radiactiva prolongada en el tiempo, creando un espacio de la paz intercultural.

Ante el vacío en la información sobre la inmigración bielorrusa en España y su vínculo con la migración ambiental se plantea el estudio empírico (Kárpava, 2013), cuya estructura metodológica ofrecemos en este artículo.

2. Estudio empírico

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivos generales

- Crear conocimiento sobre la inmigración bielorrusa, uno de los grupos de la inmigración eslava oriental, así como generar interés científico sobre la migración ambiental *no-retorno* de los *desahuciados medioambientales*, víctimas del desarrollo de la industria nuclear, ampliando el conocimiento científico dentro del marco del estudio del fenómeno migratorio.

- Reproducir la realidad histórica, recuperar el pasado silenciado, reconstruir la memoria y papel histórico de las personas comunes, así como de la colaboración y unión intercultural de dos culturas (a través de las familias bielorrusas y españolas).

2.1.2. Objetivos específicos

- Examinar una posible implicación de los programas de la acogida temporal de los menores bielorrusos, víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl, en la fundación y consolidación de la diáspora bielorrusa, prestando una mayor atención a los objetivos de los programas, sus beneficiarios, organización y fortalecimiento de las relaciones interculturales. Así como la influencia de estas últimas en la creación de la red migratoria, que pudo facilitar el desarrollo de la inmigración bielorrusa en la provincia de Granada
- Verificar la existencia, o ausencia, de la consciencia de ser migrante ambiental por el desarrollo de la industria nuclear.
- Analizar un posible vínculo entre la consciencia de ser inmigrante ambiental (o su ausencia), la predisposición al contacto intercultural (generada en un espacio de la paz intercultural, creado a partir de los programas de acogida temporal) y la capacidad de integración del inmigrante bielorruso.

2.2. Hipótesis

Considerando la evidencia científica de existencia de migración bielorrusa ambiental exterior por el desarrollo de la industria nuclear (Kárpava, 2013), planteamos las siguientes hipótesis de investigación:

- Bajo la inmigración económica, o inmigración por amor, se oculta migración ambiental por el desarrollo de la industria nuclear.
- No hay consciencia de ser inmigrante ambiental por el desarrollo de la industria nuclear.
- La diáspora bielorrusa en España hunde sus raíces en los programas de acogida temporal de los menores bielorrusos, afectados por la catástrofe nuclear de Chernóbyl, lo que la vincula con la migración ambiental, producida por la contaminación radiactiva.
- Los programas de acogida temporal crearon un espacio de paz intercultural, marcado por unas relaciones fundadas en el respeto, aceptación y reconocimiento mutuo, libres de todo tipo de prejuicio, abierto a una mayor integración del inmigrante.

2.3. Enfoque metodológico

2.3.1. Investigación biográfico-narrativa

Se trata de una investigación de vertiente metodológica cualitativa que responde a un estudio biográfico-narrativo de corte hermenéutico. Nuestra elección fue determinada por considerar este método más apropiado para reflejar las experiencias descritas en las *histo-*

rias de vida. La narrativa ayuda reconstruir y comprender la realidad histórica a través del análisis del relato (como principal objeto del estudio de la investigación narrativa), parte de una *polifonía* bajtiniana de voces que hasta ahora estaban silenciadas. La narrativa nos acerca con mayor fidelidad a las historias de vida, nos permite narrar, y con ello enriquecer, lo que la ciencia describe. Narrando, las *voces excluidas* nos permiten recoger aquellas huellas que se quedan ocultas en los márgenes del camino de la gran historia (Hornillo y Sarasola, 2003).

La tesis de las *voces excluidas* nos permite incluir la voz del inmigrante, una voz reprimida y no escuchada, una voz que puede dar mucha información directa sobre su situación real, sus necesidades y preocupaciones, así como las dificultades de su integración y participación ciudadana. La narrativa nos acerca al diálogo intercultural como una herramienta necesaria para la instauración de la *paz intercultural*. Permite profundizar en los detalles del tema estudiado evitando las generalizaciones y opiniones generadas *a priori*. Las voces reunidas, a través de la estrategia metodológica *historia de vida*, reflejan todo un contenido emocional de la experiencia de las personas participantes en los programas de acogida temporal de los menores víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl, sus experiencias, interpretaciones y reflexiones particulares, dando lugar a un mayor grado de profundidad, flexibilidad y riqueza que falta en el método cuantitativo (Pedone, 2000).

Bolívar (2006) opina que la investigación narrativa no se centra sólo en la recogida y análisis de los datos, sino que pasa a ser una perspectiva propia, como forma legítima de construir el conocimiento que destaca la parte afectiva de las personas, la complejidad de las relaciones y la singularidad de cada acción realizada. «Una metodología «hermenéutica» que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias, y «leer» (en sentido de «interpretar») dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una perspectiva peculiar de la investigación. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al «mundo de la vida» mediante el lenguaje. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social» (Bolívar, 2006).

El método de la narrativa forma parte de la investigación cualitativa convencional, pero también un enfoque específico e independiente dentro de la misma (Bolívar, 2010). Bruner (1988) subraya que la narrativa es la única forma capaz de reflejar las experiencias vividas. Bolívar (2010), haciendo mención a Ricoeur (1996), dice que la vida, entendida como un proyecto biográfico, puede ser comprendida como la narrativa. Narrativa, como término «puede crear confusión ya que engloba tanto el fenómeno como el método de investigación. Clandinin y Connelly (2000) le confieren un triple sentido: como *fenómeno* (producto o resultado escrito o hablado); como *método* (forma de reconstruir y analizar) y como *uso* con diferentes fines (ejemplo educación moral)» (Hornillo y Sarasola, 2003: 375).

En nuestro trabajo el método de la *narrativa* es de gran ayuda para comprender la procedencia de la inmigración bielorrusa, su vínculo con los programas de acogida temporal, sus raíces, circunstancias que la provocaron, sus objetivos, intereses, dudas, situa-

ción actual, problemas y logros. La descripción de los acontecimientos pasados establece conexión entre lo que *era* el narrador y lo que *es* ahora, construyendo de esta forma una identidad. «Por ello mismo, una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura» (Bolívar, 2010: 18). Cuando Bolívar habla de «fenómenos sociales como textos» nos dice que su «valor y significado viene dado por la autointerpretación que de ellos dan los actores» (Bolívar, 2010: 9). A través de la reflexión del sujeto sobre su propia historia se construye una identidad, como una recreación de un *yo* que vuelve ver el pasado desde la perspectiva temporal del presente, con una interpretación diferente, en algunos casos más crítica, en otros, más reflexiva. Los relatos ayudan a construir un *yo* propio, a entenderlo y valorarlo. El reconocimiento del *yo* es tomar consciencia de sí mismo y con ello hacerse visible en la sociedad, en otras palabras, se trata del *empoderamiento*, en nuestro caso, del inmigrante.

2.3.2. Historia de vida como técnica de investigación

Como estrategia metodológica hemos recurrido a la *historia de vida,* vinculada en su principio a la producción literaria y la historiografía tradicional, convirtiéndose en herramientas de gran valor para el desarrollo de la historia social de carácter crítico. El esfuerzo investigativo centra su atención no en los personajes destacables sino en las personas comunes, como una forma de acercamiento a la realidad social que ellos representan (Sandoval, 1996). En el marco del estudio de la paz intercultural, las historias de vida son un encuentro en profundidad con las culturas que dejan de ser culturas abstractas para concretarse en las mentes y en las acciones de las personas individuales. «En contraste con la etnografía, en las historias de vida la preocupación principal ya no gira exactamente alrededor de la cultura como núcleo aglutinador del análisis, sino que es sustituida por la reflexión de la estructura, dinámica y evolución de las relaciones sociales que subyacen a la constitución como sujetos individuales o colectivos, de los miembros de los grupos en cuestión» (Sandoval, 1996: 92).

Historia de vida nos abre el camino a la reflexividad sobre una vida en particular, contextualizada en un marco temporal y en un grupo social y entorno determinados (Campos *et al.*, 2011).

Nos acogemos al estudio de *historia de vida* porque «hace referencia al relato colaborativo de toda o parte de la vida de un individuo oralmente deliberado» (Hornillo y Sarasola, 2003: 375), aportando además información de varios documentos complementarios, biográficos o institucionales, (en nuestro caso material video, audio y fotográfico, cartas, documentos oficiales, etc.) que dan sentido a las acciones o experiencias pasadas, presentes o futuras, permiten la reconstrucción de los acontecimientos y proporcionan la información desde la fuente principal (la persona protagonista). La narrativa nos permite ver el acontecimiento desde una perspectiva multidimensional creada por los datos recogidos a partir de los casos analizados. La multitud de las voces es la multitud de experiencias pasadas y su influjo en las decisiones y las acciones presentes o futuras.

A la hora de hacer el análisis de *historia de vida* es importante tener en cuenta la ubicación contextual de los datos aportados por el entrevistado. Estos datos varían dependiendo del momento narrado, lugar de la narración, agente narrador, valor afectivo de la experiencia. Del *momento narrado* depende la percepción de los hechos*:* la misma persona las contaría de forma distinta en el momento del desarrollo del acontecimiento o 15 años después. La memoria suele ser selectiva y retiene sólo algunos momentos de máximo impacto. En el caso de los programas de acogida temporal, los niños que participaron en estos programas (a los que hemos entrevistado) son ya personas mayores, cuyo conocimiento, visión, ideología, interpretación, influencia informativa han cambiado en el transcurso del tiempo. El *lugar desde donde se narra* también marca la diferencia. El relato de un entrevistado varía en función del espacio donde éste se produce: en el ámbito de la familia española o del inmigrante bielorruso; desde una experiencia vivida en Belarús o en España. El discurso se matiza, así el relato de familia de acogida difiere dependiendo de su papel en los programas: como lugar de acogida de los menores, como familia coordinadora de los programas o como familia colaboradora con la emigración de *su niño/niña* de acogida. También hay que tener en cuenta *quién narra*: una familia que participó en los programas puntualmente o la que mantuvo un contacto duradero con el menor; un ciudadano bielorruso beneficiario de programas residente en el país de origen o un inmigrante bielorruso cuya inmigración se produjo gracias al contacto generado por los programas. El valor emocional, afectivo de la *experiencia vivida* marcará la narración dándole un halo de resplandor o turbiedad dependiendo de la experiencia personal de cada entrevistado.

2.3.3. Enfoque metodológico visto desde el estudio para la paz

Connelly y Clandinin (2006) hacen referencia a tres lugares comunes en la investigación narrativa: *lugar, temporalidad y sociabilidad*, lo que puede ser comparado con los lugares definidos por Galtung (1995) en su metodología sobre la investigación para la paz, donde habla de seis entidades en la cosmología: *espacio, tiempo, conocimiento* [comparables con los espacios de sociabilidad definidos por Connelly y Clandinin (2006)] y *persona-naturaleza, persona-persona y persona-transpersonal*.

Lugar / Espacio

Para Connelly y Clandinin *el lugar* es un sitio físico con límites tipológicos donde se realiza la investigación y donde pasan los acontecimientos.

Para Galtung *el espacio* es también un lugar físico, donde se impone dominio del más fuerte sobre el más débil. Donde el Occidente, destacado por su individualización, impone la occidentalización, (un modelo único que frena el desarrollo de la interculturalidad) sobre el Oriente, destacado por la universalidad.

En nuestro trabajo el *espacio* es tanto un *lugar físico*, en el que ubicamos los territorios afectados por la contaminación radiactiva (localmente, el territorio bielorruso y, globalmente, hacemos un breve recorrido por las zonas del *mapamundi* afectadas por los experimentos nucleares), como el *espacio migratorio* del grupo bielorruso (migración bielorrusa

externa e interna), el *espacio de la violencia estructural* (imposición del dominio del más fuerte - el estado o la cúpula dirigente de unos programas de acogida- sobre el más débil - el ciudadano afectado por la contaminación radiactiva o un miembro colaborador de la asociación), el *espacio del choque cultural del modelo individualista* de la cultura española y *colectivista* de la cultura eslava, y *el espacio de la paz intercultural* como prevención del conflicto.

Temporalidad / Tiempo

La temporalidad para Connelly y Clandinin es el tiempo al que se refiere el relato, el tiempo de una experiencia vivida, es el pasado contado desde la perspectiva del presente y proyectado sobre el futuro.

Galtung relaciona el *tiempo* con dos modelos muy diferenciados (el occidente y el oriente), dos ejemplos contrastados de dos condiciones de la vida externa y social, inalterada e inalterable con respecto al tiempo cronológico. Según el autor el concepto de lo temporal incluye siete elementos: paraíso, caída, oscuridad, ilustración, progreso, crisis y catarsis. Nada es lineal en este proceso, únicamente el período del progreso. Lo temporal se refleja en las estructuras cíclicas, donde cada nuevo ciclo empieza en un nivel más alto, más desarrollado, más avanzado. Contrarrestando los dos modelos el autor destaca que para el Occidente lo primordial es separar el bien y el mal, «la catarsis en el estado de las cosas final, el Endzustand, donde lo perfectible se ha convertido en perfecto y lo no-perfecto se ha desechado como la basura de la historia […] El tiempo social tiene un principio y un final, y en cierto sentido acaba donde empezó: con el paraíso» (Galtung, 1995: 33). Mientras para el Oriente no existe el principio o el fin «la dialéctica se establece de eternidad a eternidad[…] tampoco habrá ningún proceso de separar lo bueno y lo malo, ya que todas las dicotomías de esta índole han de concebirse dialécticamente como unidades inseparables, que se afectan mutuamente y coexisten como partes de un todo, pero en proporciones variables» (Galtung, 1995: 33).

Para nosotros el *tiempo* por un lado está relacionado con la *temporalidad* de las experiencias vividas, con el viaje que realiza la memoria retrocediendo 26 años en la historia de los acontecimientos que alteraron la vida de los entrevistados. La temporalidad configura el relato de las historias de vida siendo su base, que marca el dinamismo de la historia.

El *tiempo* también representa una estructura cíclica del desarrollo del movimiento migratorio que pasa por las siete fases semejantes a las indicadas por Galtung. Un período de paz positiva (*paraíso*) es alterado por algún suceso político, social, cultural, económico, ecológico (*caída*), lleva a la *oscuridad*, desorden, insatisfacción, debilitamiento, incertidumbre dentro de la población, que, desesperada, toma la decisión migratoria (1/3 parte de los bielorrusos reside fuera de la República Belarús). Una vez emigrada, esta población pasa por un proceso similar a la *ilustración* (contacto con su nuevo entorno) el que deriva al *progreso* (integración) y con ello, o a la paz interior, o hacia una *crisis* (pérdida de la identidad) con el posterior desenlace en *catarsis* (desconexión de ambas culturas, tanto nativa como de acogida, el no saber vivir en ninguna de ellas). El que acepta la integración también pasa por ciertas etapas de *crisis* que se superan cíclicamente. El desarrollo cíclico

de este proceso es inherente al desarrollo de todas las culturas. La estructura cíclica de este proceso, cada vez más avanzada y más estructurada, se convierte en base para las futuras generaciones migratorias.

Sociabilidad / Conocimiento

La sociabilidad para Connelly y Clandinin son unas condiciones tanto personales, como sociales en las que se desenvuelve el individuo (el entorno y las influencias). Es la relación del entrevistado con el grupo, pero también con el investigador. A través del discurso y la comparación de los discursos el investigador obtiene datos sobre las vivencias, experiencias, sentimientos y referencias culturales.

La sociabilidad la relacionamos con el *conocimiento* (al que trata llegar la epistemología) o la explicación de la realidad empírica, factual y la realidad potencial. Para nosotros la *sociabilidad*, entendida como relación del individuo con el entorno, está vinculada directamente con el *conocimiento* empírico elaborado a partir del contacto directo del entrevistador con el entrevistado, un conocimiento estructurado a partir de las entrevistas y participación directa del investigador. Y, en acorde con la descripción de Galtung (1995), estructuramos nuestro discurso a partir de las características básicas del estudio intelectual de occidente, *atómico y deductivo*, partiendo de las premisas claras y precisas, separando los conceptos a través de las leyes de la lógica deductiva, profundizando en su estudio, para llegar a las conclusiones con su posterior desarrollo y superación.

Persona / Persona

Esta categoría, propuesta por Galtung, podemos relacionar con la *sociabilidad y el lugar.* La categoría *Persona / Persona* estudia la tipología de las relaciones sociales, subrayando que todas las relaciones sociales son verticales, basadas en la dominación por el poder y el privilegio, en la *intelligentsia* que tiene el monopolio de la toma de decisiones, la creación del capital y producción del conocimiento (Galtung, 1995). (En el estudio principal (Kárpava, 2013) esta categoría se manifesta a través de algunos casos de la violencia estructural evidenciada en las relaciones interpersonales dentro del grupo de acogida). El modelo occidental origina constantemente el estado de competición entre las personas (la verticalidad). De esta forma se construye una unidad social básica: *el individuo.* Es un Ser con una gran capacidad de separación de su grupo, de aislamiento, de introversión absoluta. Por una parte, al estar aislado de cualquier grupo, este Ser es capaz de trasladar su mundo hermético a cualquier lugar, provocando grandes movimientos migratorios. Por otro lado, este Ser es incapaz de admitir en su mundo hermético a Otro ser que amenaza con desequilibrar su aislamiento. No obstante, el fortalecimiento de los valores de la ética intercultural (en nuestro caso a través de los programas de acogida) marca un cambio profundo en el comportamiento cultural, abriendo el camino a la construcción de la paz intercultural.

La categoría *Persona / Persona* tiene relación con las dicotomías *paz negativa / violencia directa; paz positiva / violencia estructural; paz cultural, paz neutra / violencia cultural*. En nuestro estudio estas dicotomías están vinculadas a las relaciones interpersonales, a las

relaciones establecidas con el Estado, al apoyo internacional y nacional a los afectados por la contaminación radiactiva, a los tratados y convenios que rigen la situación de los migrantes ambientales por el desarrollo de la industria nuclear, a las ayudas directas *persona / persona* prestadas a través de los programas de acogida de los menores, a las relaciones personales e interpersonales y su influencia en el desarrollo de la *paz intercultural*.

La relación *Persona / Persona* es un tema de mayor importancia para los científicos sociales. Galtung (1995) trata este aspecto estableciendo tres dicotomías:

- *Colectivo / Individuo* (Grupo, estado, sociedad frente al individuo; problema mundial convertido en el problema de un estado; problema del estado convertido en el problema de un individuo [similar al problema de la contaminación radiactiva]; es la relación entre la civilización y la subcivilización; entre macro y micro cultural).
- *Vertical / Horizontal* (Relaciones: estado / individuo, individuo / individuo, como relaciones potenciales generadoras de los conflictos; distancia social de clases / distancia social con los marginados / distancia social con el extranjero, en relación con el país de su procedencia, estatus social y económico).
- *Interior / Exterior* (El conflicto entre los factores interior y exterior, por ejemplo, el sentimiento patriótico y la necesidad de emigrar; el reconocimiento del inmigrante como un inmigrante ambiental / inmigrante económico o por afecto, voluntario / involuntario; situación real del inmigrante / opinión pública sobre el inmigrante, etc.).

Persona / Naturaleza

El lugar explicado por Galtung como *Persona / Naturaleza* nos acerca a la comprensión de la Paz Gaia, o dimensión natural o ecológica de la paz (Fernández, 2004). Galtung hace la distinción entre el modelo occidental de explotación de la naturaleza en todas sus formas, y el modelo oriental que consiste en la coexistencia con la naturaleza y respeto de todas sus formas. El autor destaca que la cultura occidental es una cultura basada en la violencia: «el occidente recibe preparación para el comportamiento agresivo hacia otros seres humanos a través de su comportamiento hacia los animales y otras formas de naturaleza, los orientales reciben su preparación en sentido opuesto» (Galtung, 1995: 37). Sin embargo, estos límites que marcan la diferencia en el trato brindado hacia la naturaleza dejan de ser tan estrictos cuando se trata del *progreso* industrial y el beneficio económico. Nos referimos a un problema vigente que aferra a ambos mundos, tanto el occidental como el oriental: el uso de la energía nuclear, la gestión de los residuos radiactivos, la prevención de los accidentes nucleares, el procedimiento tras la contaminación radiactiva, la atención de la población afectada, el cuidado de la naturaleza (ejemplo: Chernóbyl y Fukushima).

Persona / Transpersonal

El estudio contrastado de la cultura occidental y oriental ofrecido por Galtung, demuestra que ningún modelo social o religioso está plenamente preparado para la integración en el marco de la interculturalidad, asociada a una identidad bicultural que «res-

ponde afirmativamente al deseo de mantener la identidad cultural y afirmativamente al contacto intercultural» (Basabe, 2004: 72). Pero elegimos la metodología del autor, en su estrecha relación con la metodología de la Narrativa, para aproximarnos al estudio de la interacción entre la cultura española (como parte de la cultura occidental) y la cultura bielorrusa (como parte de la cultura eslava oriental, cultura de la Europa de Este), a menudo marcada por los estereotipos y prejuicios. También por la teoría del desarrollo como una aproximación global y holística a la multidimensionalidad de la naturaleza humana que prevé diferentes espacios de interacción: el natural (la naturaleza), el humano (la persona), el social y mundial (cosmologías sociales de las civilizaciones). También por su enfoque metodológico orientado a la unión de: *historia* (historia universal de la violencia, la que en nuestro trabajo la relacionamos con la violencia estructural del desarrollo de la energía nuclear), *sociedad* (en la que se consumen las vidas y los sueños de los ciudadanos), y *biografía*, o las vidas humanas, los verdaderos protagonistas que se enfrentan a la violencia directa, estructural y cultural, construyendo los espacios de paz.

2.4. Población y muestra

Hemos iniciado nuestro estudio con un *estudio piloto*[1] referente a la integración de los inmigrantes eslavos orientales (rusos, bielorrusos y ucranianos) en la sociedad española. Este estudio demostró una estrecha relación entre la inmigración bielorrusa y los programas de acogida temporal de los menores víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl (algo que no se daba en el grupo de los inmigrantes rusos y ucranianos). Esta observación nos llevó a un estudio más profundo sobre el vínculo entre la inmigración bielorrusa, migración ambiental y los programas de acogida temporal de los menores bielorrusos.

El muestreo tuvo un carácter no probabilístico, ajustándose a los criterios vinculados a las características de la investigación, e intencional, al recurrir al testimonio de los sujetos relevantes para el estudio. Además, la *búsqueda de las historias* fue realizada a través del muestreo de *bola de nieve*. Los contactos que habíamos establecido durante el estudio piloto nos llevaron a otros contactos que enriquecieron la información con opiniones contrastivas, ponderación y crítica de los programas.

Con el fin de conseguir una visión más completa del tema estudiado, y teniendo en cuenta las premisas de Blumer, citado por Cuesta (2006: 137), [consistentes de que 1) los seres humanos actúan ante las cosas con base al significado que éstas tienen para ellos, 2) el significado de estas cosas se deriva o emerge, de la interacción social que se tiene con los otros, 3) estos significados se usan y se transforman, por medio de los procesos interpretativos que la persona emplea a medida que se enfrenta a distintas situaciones], hemos decidido realizar la recopilación de datos desde dos perspectivas diferenciadas para su posterior comparación e interacción de datos, desde la visión del inmigrante bielorruso y

1. Trabajo de Fin de Master Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, titulado *Inmigración bielorrusa en España: estado actual y perspectivas*, dirigido por Elena Mironesko Bielova, Instituto de Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

de la familia de acogida temporal. Con este fin se entrevistó a ocho inmigrantes bielorrusas y ocho familias españolas residentes en la provincia de Granada, que prestaron mayor interés y apertura por el tema estudiado ofreciendo valiosos datos de experiencia personal para nuestra investigación. Para ampliar la información hemos recurrido a la experiencia de los coordinadores de programas, presidentes y administrativos de las asociaciones de ayuda humanitaria en ambos países, así como a tres familias bielorrusas cuyos hijos habían participado en los programas de acogida.

Lo que a las inmigrantes se refiere, aunque la muestra no tenía estipulado el criterio «vínculo con el programa de acogida temporal de los menores víctimas de la catástrofe de Chernóbyl», la mayoría de los casos estudiados (siete de ocho) demostraron su relación, directa o indirecta, con dichos programas. Dos de las entrevistadas participaron en los programas en calidad de familiares (madre y abuela) de los menores de acogida, dos en calidad de monitoras-traductoras (las que acompañaban a los menores durante su estancia en España) y tres como menores de acogida (dos inmigraron tras cumplir la mayoría de edad, y una, siendo menor de edad por la reagrupación familiar). La estancia de las entrevistadas en los programas de acogida data de los años 1994-2005 y fue efectuada a través de las asociaciones de la provincia de Granada («Chavega y Padul», «Primavera 86», «Herencia de Chernóbyl»), Madrid («Huellas de Chernóbyl») y Sevilla (nombre no consta). El período medio de su estancia equivale a 3,7 años, con estancia mínima de un año, máxima-nueve (Tabla 1), lo que contradice las exigencias del Departamento de Asuntos Humanitarios de la Presidencia de la República Belarús que establece el límite de estancias en tres en el mismo país y una en la misma familia de acogida (DAH-PRB, 2010).

La diferencia en la procedencia de las entrevistadas (todas disponen de nacionalidad bielorrusa, sin embargo, solo dos nacieron en la República Belarús), en la edad (19-53 años), en los años de residencia en España (de 5 a 13), en el tiempo empleado para la regularización de su situación legal, en la preparación profesional e inserción laboral, en el estado civil, motivo migratorio, etc., nos permite hacer un estudio contrastado, rico en opiniones y percepciones sobre el grupo estudiado.

En lo referente a las familias de acogida, fueron elegidas familias españolas residentes en la provincia de Granada (Almuñécar, Salobreña, Churriana de la Vega, Santa fe, Atarfe y Granada), que participaron en los programas de acogida temporal de menores bielorrusos en los años 1993-2004 (Tabla 2). La selección de las familias de acogida no fue vinculante al proceso migratorio de las inmigrantes entrevistadas, con el fin de recopilar una información más completa y más variada en opiniones. Sólo en un caso hemos optado por seguir íntegramente el proceso migratorio de una inmigrante, desde su participación en los programas de acogida hasta su inmigración definitiva, recurriendo al testimonio tanto de la inmigrante, como de la familia de su acogida.

El período medio de participación de las familias de acogida en los programas equivale a cuatro años (una familia sólo participó un año, mientras las demás de dos a ocho años). En lo relativo al número de los menores de acogida, cuatro de las familias acogieron sólo a un menor en todas las estancias, mientras las demás - de dos a ocho menores, en algunos casos, hasta cuatro menores en la misma temporada. Generalmente (en siete de

ocho familias), la relación entre las familias y el menor se mantenía durante varios años después de la finalización de los programas: una familia nunca volvió a contactar con el menor, tres mantuvieron el contacto sólo los primeros dos-tres años y cuatro de las familias entrevistadas mantienen el contacto con el menor de acogida hasta la actualidad (a través de cartas, llamadas y viajes). Dos de las familias entrevistadas se convirtieron en red migratoria para tres casos de inmigración: dos menores de acogida (inmigraron al cumplir mayoría de edad) y una monitora. Las familias de acogida entrevistadas hacen mención de otros diecisiete casos similares de inmigración, producidos en las provincias de Málaga, Sevilla y Almería.

Tabla 1. *Ficha de identificación, inmigrante bielorruso*

Identificación	Edad	Sexo	Estado civil/matrimonio mixto o no	Nacionalidad/ país nacimiento	Nivel de estudios	Año inmigración	Vínculo con programas de acogida/ año	Ciudad de origen	Salud
P 1	52	F	Casada/matrimonio mixto	Bielorrusa/ Belarús	Técnico superior	2008	Sí, su nieto	Minsk	Hipertiroidismo, problemas cardíacos, ansiedad
P5	37	F	Pareja de hecho/ mixto	Bielorrusa/ Rusia	Universitario	2001	Sí, Monitora/ 2000, 2001	Minsk	Anemia crónica, pérdida cabello, ansiedad
P8	27	F	Pareja de hecho/mixto	Bielorrusa/ Cuba	Técnico superior	2004	No	Minsk	No consta
P28	29	F	Pareja de hecho/mixto	Bielorrusa/ Kazajstán	Ciclo superior	2002	Sí, menor de acogida/ 1996, 1997	Zhlobin	Anemia crónica, hemorragias nasales, problemas cardiacos, pérdida cabello, dolores de espalda
P 29	19	F	Soltera	Bielorrusa/ Cuba	Estudiante universitaria	2001	Sí, menor de acogida/ 2000	Minsk	Problemas cardiacos, gástricos, vista, ansiedad
P 30	53	F	Casada/con eslavo	Bielorrusa/ Rusia	Universitario	2007	Sí, su hijo mayor/ 1994-1999	Minsk	No consta
P 31	24	F	Pareja de hecho/mixto	Bielorrusa/ Rusia	Universitario	2007	Sí, menor de acogida/ 1996-2005	Moguiliov	Problemas cardiacos, anemia crónica
P 46	40	F	Casada/ mixto	Bielorrusa/ Belarús	Universitario	2000	Sí, Monitora/ 1993-1999	Minsk	No consta

Fuente: Elaboración propia a partir de las Historias de Vida

Tabla 2. *Ficha de identificación, familia de acogida*

Identificación	Año acogida	Nº/sexo menores acogidos	Lugar acogida	Profesión	Vínculo con menores de acogida	Vínculo con inmigrante como red migratoria
P 4	1996-1999	2/F	Atarfe	Funcionaria	Actualmente no, primeros 2-3 años cartas, llamadas	No
P 21	1994-2000	8/7-F, 1-M	Churriana	Agente de mutua	Sí, hasta la actualidad con una familia. Cartas, llamadas, viaje a Belarús, envío de ayuda.	Sí, para un caso de inmigración estudiado (conoce otros 4)
P 22	1994-2000	1/F	Santa fe	Ama de casa	Sí, hasta la actualidad, cartas, llamadas, envío de ayuda	No (Conoce 3 casos)
P 23	1996-1999	4/F	Salobreña	Ama de casa	Actualmente no, primeros 2-3 años cartas, llamadas	No
P 24	1996-1998	1/F	Salobreña	Administrativa	Actualmente no, primeros 2 años cartas, llamadas	No
P 25	1997	1/M	Almuñécar	Ama de casa	No	No
P 26	1996-2004	1/M	Santa fe	Hostelería	Sí, hasta la actualidad, cartas, llamadas, envío de ayudas, viaje a Belarús	No
P 27	1996-2001	5/4-F, 1-M	Granada	Funcionario	Sí, hasta la actualidad, cartas, llamadas, envío de ayuda, viaje a Belarús	Sí, para dos casos (conoce otros 6)

Fuente: Elaboración propia a partir de las Historias de Vida

Durante el estudio, una unión cada vez más profunda con el grupo de los entrevistados hizo que nuestro trabajo de campo perdiera su carácter puramente académico dando paso a una práctica social que volvía a unir a las personas que llevaban años separados por el tiempo, distancia, recursos materiales y barreras lingüísticas. La pérdida de contacto entre la familia de acogida y el menor se producía por la finalización de los programas, por superar la edad permitida del menor, por cambios internos en las familias (nacimiento de los hijos, familiares que tras una enfermedad necesitaban cuidados especiales), por factor temporal, lingüístico, económico (el paso del tiempo, desconocimiento de la lengua, distancia, coste del viaje), también fue destacado el desplazamiento interno de las familias bielorrusas (migración interna hacia las zonas con menor tasa de contaminación radiactiva: desde Zhlobin y Soligorsk a Minsk), que influyó en la pérdida de la referencia del contacto. El recuerdo revivido generó la idea de elaboración de unos nuevos programas interculturales de reencuentro de las familias.

2.5. Recolección de la información

2.5.1. Fuentes de la información

En la investigación biográfico-narrativa, la mayor atención no recae tanto en la representatividad sino en la pertinencia del relato a la cultura de la cual el individuo forma parte (Campos, *et al.*, 2011). Para aumentar la representatividad y la validez interna de los casos se ha recurrido a la información estadística (Kárpava, 2013), proporcionada por Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Seguridad Social y Padrón Municipal, cuya observación nos permitió relacionar el grupo estudiado con la totalidad de la diáspora bielorrusa.

Los datos con los que contamos en nuestra investigación de corte cualitativo los hemos obtenido a través de la entrevista biográfica o relato de vida, la entrevista semiestructurada y entrevista en profundidad. Además, el carácter singular de las vivencias particulares fue completado con otros medios facilitados por los entrevistados, como la documentación personal, fotografías, material audiovisual, cartas, llamadas telefónicas, documentación oficial, certificados médicos, certificados de selección de los menores, etc., con el fin de crear una visión más completa sobre el objeto de estudio.

2.5.2. Instrumentos

La investigación biográfico-narrativa se centra en el relato como objetivo de estudio, viendo como los individuos dan sentido a los acontecimientos y experiencias mediante una reconstrucción retrospectiva de su vida. Por lo tanto, la investigación biográfico-narrativa requiere ciertos instrumentos que permiten plasmar qué acontecimientos pasados influyen en la situación del presente, o, en nuestro caso, qué implicación tuvieron los programas de acogida temporal en la formación de la inmigración bielorrusa. El instrumento principal en la recogida de la información biográfica fue la entrevista (biográfica y semiestructurada), aunque se hizo uso de otros instrumentos complementarios, como entrevista en profundidad, conversaciones (consideradas como entrevistas no estructuradas, en las que las personas se expresan libremente sobre el tema de estudio), uso de fotografías u otros objetos personales que recogen recuerdos de experiencias vividas.

2.5.3. Entrevista semiestructurada

El objetivo de la entrevista semiestrucutrada, como de otras entrevistas en el campo de la investigación cualitativa, es comprender los puntos de vista de los participantes en la investigación acerca de sus mundos tal como son descritos en sus propias palabras. Se trata de una recolecta de datos a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico. El investigador plantea preguntas sobre los temas que se quiere clarificar, provocando unas respuestas en profundidad, adoptando la entrevista una forma de diálogo coloquial (Mayan, 2001).

El diálogo con el informador permite avanzar libremente en la conversación. A través de él adquirimos las primeras impresiones sobre el entrevistado a través de la conversación verbal y no verbal, que permite descubrir las ambigüedades, definir los problemas,

orientar hacia una perspectiva, evidenciar la irracionalidad de una proposición, ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios. El diálogo, así mismo, permite motivar al interlocutor, prevenir la falsificación, reducir los formalismos, las exageraciones y las distorsiones, estimular su memoria, aminorar su confusión o ayudarle a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes. Este tipo de entrevista permite decidir la amplitud o estrechez con que debe plantearse un problema, si una pregunta debe tratarse en su totalidad o dejarse abierta (Martínez, 2006).

La entrevista semiestructurada se caracterizó por preparación previa de un cuestionario-guía para ser aplicado al grupo inmigrante bielorruso. Con esta entrevista se pretendió hacer un estudio piloto de recolección de la información sobre la vinculación del inmigrante bielorruso con los programas de acogida temporal y su integración socio-cultural. Teniendo en cuenta que la selección de los inmigrantes no se basó en el criterio «vinculación con los programas de acogida temporal» hemos considerado necesario conservar aquellos testimonios que no tuvieran relación con los programas, por representar una fuente valiosa de datos sobre la integración de la inmigración bielorrusa.

En este caso la entrevista se centró en los siguientes aspectos:

1. Ficha de identificación. Las primeras preguntas están enfocadas en las características socio-demográficas de los participantes de la investigación: edad, sexo, origen y nacionalidad, estado civil, número de hijos, nivel de estudios, ocupación, año de primer contacto con España, participación en los programas de acogida, año de migración, estado de salud. Se omite el nombre del entrevistado para salvaguardar su identidad.

2. Vínculo con los programas de acogida y consciencia de ser migrante ambiental. Consta de diversas preguntas que van a ser profundizadas en las sesiones de entrevista biográfica y entrevista en profundidad. Se pretende ver la existencia de la vinculación del inmigrante bielorruso con el programa de acogida temporal de menores: directa (como menor de acogida), indirecta (monitor/a, familiar del menor de acogida) o ninguna. Así mismo, se trata de observar si existe consciencia en el grupo estudiado de pertenecer a la migración ambiental por el desarrollo de la energía nuclear.

3. Integración sociocultural. Proyecto migratorio (motivo de emigración, expectativas y proyecto migratorio, idea de retorno, reagrupación familiar, contacto con el país de origen y estado emocional):

— Inserción laboral, satisfacción con la realización profesional, convalidación de estudios.
— Mantenimiento de la identidad cultural (vinculación con el grupo eslavo, identidad étnico-cultural: sentido de pertenencia, prácticas culturales y lealtad lingüística).
— Grado de contacto con la población del país de origen y del país de acogida, choque cultural, dificultades prácticas, bienestar subjetivo.

2.5.4. Entrevista biográfica

La entrevista biográfica corresponde a dos tipos de relatos que reflejan dos vivencias compartidas durante la acogida temporal de los menores bielorrusos. Nos referimos al relato biográfico de los inmigrantes bielorrusos (como beneficiarios o participantes indi-

rectos de los programas de acogida temporal), y el de las familias españolas (como familia de acogida). La técnica elegida fue aplicable gracias al establecido clima de confianza entre la investigadora y los sujetos participantes del estudio, lo que permitió a los entrevistados hablar de su historia de vida con una mayor libertad.

Según Bolívar (2001) la entrevista biográfica exige una reflexión y rememoración de episodios de vida. Las personas relatan acontecimientos de su vida en concordancia con su biografía en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que abre camino a la profundización en las circunstancias del entrevistado y la escucha activa del entrevistador que elaborará finalmente un relato que integrará la información sobre las huellas de vivencias, impresiones y emociones de los entrevistados.

La recolección de la información se hizo a medida que se desarrollaba el contacto con las personas entrevistadas, lo que supuso una cierta flexibilidad de la entrevistadora en relacionar los datos, encadenar los temas abordados a partir de las respuestas obtenidas. El diálogo partía de una pregunta general muy amplia que buscaba generar o desencadenar una conversación fluida, natural y espontánea. Una vez iniciada la conversación, en el proceso de rememoración, el discurso del entrevistado fue dirigido por la entrevistadora según una guía temática orientativa que hizo posible centrar el relato en tres aspectos básicos: conciencia sobre inmigración ambiental (objetivos del programa, nivel de afectación de los menores, disposición de información sobre el accidente nuclear, autopercepción como inmigrante ambiental), familia española como red migratoria (remesas en ausencia de los inmigrantes: envío de ayuda humanitaria entre los períodos de acogida; impacto intercultural: viajes, contactos, choques interculturales y apoyo migratorio) y proceso de integración del inmigrante (aspectos sociodemográficos). La finalidad de las preguntas era profundizar en el tema de estudio, partiendo de las peculiaridades de dos puntos de vista de los grupos entrevistados: el grupo de inmigrantes bielorrusos y el grupo de familias de acogida. La construcción del relato fue realizada paso a paso a través de las entrevistas en profundidad, que permitieron profundizar en los aspectos más importantes para la investigación.

2.5.5. Entrevista en profundidad

Esta técnica implica la realización de varias sesiones con la misma persona, empezando por los conceptos más generales y profundizando paulatinamente en los significados, vivencias, interpretaciones de la persona entrevistada. Es una entrevista personal, directa y no estructurada que busca la libertad de expresión de emociones, creencias, sentimientos del entrevistado. «El objetivo es descubrir las razones más fundamentales de las actitudes y comportamientos del entrevistado, a fin de reconstruir el sistema cultural que origina la producción discursiva y aspectos no cognitivos de las personas como sus comportamientos, afectos y emociones» (Quintana y Montgomery, 2006: 71).

La entrevista en profundidad fue aplicada a ambos grupos de entrevistados: el grupo de los inmigrantes bielorrusos y el grupo de las familias de acogida temporal. En sus inicios la entrevista fue marcada por un carácter muy abierto, planteando una pregunta generalizadora, amplia, que busca no sesgar el primer relato, que será el que servirá de

base para la profundización ulterior (a través de la entrevista biográfica). La estructura del relato del mismo entrevistado es portadora en ella misma de ciertos significados que no deben alterarse con una directividad muy alta (Sandoval, 1996). Según Taylor y Bogdan (1992), las entrevistas en profundidad son «encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras» (Taylor y Bogdan, 1992: 100). En esta etapa la investigadora trató de detectar los temas de mayor interés para los informantes antes de enfocar las preguntas de interés de la investigación. Uno de estos temas, destacado por las familias españolas, inesperadamente, fue la relevancia del interés lucrativo en la organización de los programas de acogida temporal en el apogeo de su desarrollo. Era uno de los temas no previsto por la entrevistadora, lo que llevó al estudio del papel del Departamento de Asuntos Humanitarios de la Presidencia de la República Belarús, como órgano de control de los programas de ayuda humanitaria y de la migración ambiental bielorrusa.

En segundo lugar, tras llegar a la saturación de datos genéricos, fueron detectados algunos aspectos para cuyo conocimiento se necesitaba una mayor profundización en la información. El ahondar en el estudio del tema hizo necesario volver a entrevistar cuatro familias españolas que tenían un mayor conocimiento sobre el funcionamiento de los programas por su participación como coordinadores de los últimos. En esta sesión nuestra atención recayó no sólo en el proceso de acogida de los menores, sino en unos aspectos más profundos de la organización de los programas, como la salud de los menores, estado económico de la familia bielorrusa, selección de los menores, seguimiento del cambio producido en la salud del menor, evolución de la familia de acogida como una red migratoria que permitía una futura inmigración de los beneficiarios del programa, el espacio de la paz intercultural creado entre las familias, etc.

En el caso del grupo de los inmigrantes bielorrusos, el primer contacto, como ya hemos mencionado, fue establecido a partir de la entrevista semiestructurada, la que demostró que siete personas (entre ocho entrevistadas) tenían una relación directa o indirecta con los programas de ayuda humanitaria. Dos personas eran familiares el menor (hijo o nieto) que había participado en los programas de acogida temporal, dos personas participaron como monitoras y tres como menores de acogida.

En la siguiente sesión (entrevista biográfica) nuestra atención se centró en el relato de los inmigrantes sobre su participación en los programas de ayuda humanitaria, cuyo recuerdo varía dependiendo del papel desempeñado en los programas (menor de acogida, familiar o monitora), edad con la que se participó en los programas (un menor no tenía la misma consciencia que una persona adulta), nivel de conocimiento sobre el accidente nuclear y contaminación del territorio de origen, así como nivel de consciencia sobre el riesgo de la exposición a la contaminación radiactiva y el objetivo de los programas de acogida.

Durante las sesiones en profundidad se trató de movilizar los recuerdos que subyacen en la memoria de los sujetos participantes en el estudio. Un mayor esfuerzo en evocación de los hechos del pasado, relacionados con la vinculación de los viajes a España con la

catástrofe de Chernóbyl, se necesitó en los casos de los menores de acogida (inmigrantes que participaron en los programas siendo menores de edad), cuyo recuerdo fue marcado por la interpretación de programas como viajes turísticos. Las entrevistas en profundidad se centraron en el tema de la salud, remesas producidas en la ausencia del inmigrante (remesas desde la familia española hacia el inmigrante temporal que se encontraba en el país de origen), formación de red migratoria a partir de las familias de acogida (que facilitaría posterior inmigración bielorrusa), consciencia de formar parte de la migración ambiental y su influencia en la decisión migratoria.

Así mismo, las entrevistas en profundidad tuvieron sesiones de rememoración de las vivencias y configuración del recuerdo a partir del análisis de las fotografías, cartas, llamadas telefónicas, así como material audiovisual proporcionado por los propios entrevistados.

El número de sesiones en profundidad tuvo una duración aproximada de una a dos horas. El tiempo de desarrollo del estudio fue marcado por la saturación de la información ofrecida por diversos informantes, buscados con la intención de triangulación de los datos y validación de diferentes discursos.

Con el fin de ampliar la información también habíamos recurrido al testimonio de los coordinadores de los programas de acogida temporal, presidentes y administrativos de las asociaciones de ayuda humanitaria en ambos países, así como a las familias bielorrusas, cuyos hijos habían participado en los programas de acogida, un director de un orfanato bielorruso, algunos profesores de la Universidad de Granada y funcionarios de la Junta de Andalucía, que colaboraron con la realización de los programas de acogida temporal.

2.5.6. Criterios de validez y confiabilidad

En la investigación biográfica el concepto de validez y confiabilidad vienen dados por la propia credibilidad y coherencia interna de las historias, la validez es definida por el grado de saturación entre los distintos testimonios (Campos, *et al*., 2011). La validez se incrementa haciendo uso a la triangulación sistemática y el rigor interpretativo de la investigadora.

En la triangulación de los datos se tiene en cuenta la triangulación de las fuentes de información, triangulación de perspectivas (confrontar y complementar las aportaciones personales, así como con documentos formales y oficiales y datos estadísticos), triangulación de métodos de recogida de información (variedad metodológica para poder integrar diversos datos y analizarlos de forma adecuada), búsqueda de consenso entre el investigador y los informantes (diálogo entre el investigador y los narradores), y diferente análisis de contenido (Campos, *et al*., 2011).

Cisterna (2005) define la triangulación como «la acción de reunión y el cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida de una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación» (Cisterna, 2005: 68). Este autor destaca tres formas de triangulación: a) entre estamentos (como llama el autor a diferentes grupos humanos que se distinguen entre sí por características muy específicas. En nuestro caso se trata del grupo de inmigrantes y de familias de acogida), b) entre diversas fuentes de información, y

c) triangulación con el marco teórico, el que se convierte en una de «las fuentes esenciales para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar» (Cisterna, 2005: 69).

3. Particularidades de la investigación

Las particularidades de la investigación consistían en llevarla en tres lenguas: rusa, bielorrusa y española. En este caso surgieron algunas preguntas sobre la coherencia interpretativa de los hechos, expresiones e interpretaciones ofrecidas desde un punto de vista de experiencia inter-tri-cultural. La honestidad de la investigadora consiste en presentar los datos de forma más objetiva posible, ocupando una posición neutral entre estas tres culturas.

Algunos problemas con los que nos hemos encontrado a lo largo del estudio fueron los siguientes: desinterés político hacia el problema del migrante ambiental víctima de la contaminación radiactiva; escasez de estudios científicos en lengua española sobre la inmigración eslava oriental; silencio en torno de la migración ambiental por el desarrollo de la industria nuclear; factor «tiempo», transcurrido desde la participación en los programas, edad de los entrevistados y momento de las entrevistas actuales (algunos de los entrevistados en el momento de participación en los programas de acogida eran menores de edad, por lo que su relación y recuerdo, relacionado con el tema de la investigación, se vio afectado por el tiempo, información y educación recibida a lo largo de estos años, entorno, experiencia migratoria, etc.).

4. Justificación de la investigación

Como aporte en el campo científico el presente trabajo ofrece análisis de uno de los tipos de inmigración (migración bielorrusa como parte de la migración eslava oriental, migración ambiental por el desarrollo de la industria nuclear), hasta este momento no reflejado en el ámbito académico-científico español, diferenciada por su origen y causas migratorias.

5. Análisis de la información

Criado (1997) hace referencia a la dificultad de análisis de datos en un estudio cualitativo narrativo-biográfico. La autora, haciendo referencia a Thomas y Znaniecki, destaca que el análisis de los datos es un trabajo interpretativo, creativo, descriptivo que parte de la idoneidad de los documentos personales.

Según Ferrarrotti, mencionado por la autora, la principal dificultad de análisis de los datos consiste en el carácter impreciso y ambiguo que presentan los testimonios de los entrevistados por la subjetividad de su percepción de la realidad. Con este fin los datos tienen que ser despojados de la subjetividad, para lo que es preciso configurar mapas que reflejan las interacciones producidas entre los elementos, así como construir temas analí-

ticos genéricos. También es importante la flexibilidad del análisis que permite «modificar o confirmar las ideas previas al tiempo que se definen y se amplían los contornos y rasgos del problema del estudio. Las modificaciones en las preguntas ayudan a un análisis más eficaz […] El análisis consiste en combinar los conocimientos parciales que la gente posee y construir el relato conjunto» (Criado, 1997: 101). La construcción de relato, a su vez, necesita un esfuerzo de búsqueda, depuración y reflexión para encontrar las significaciones subyacentes. Al final los hechos son reordenados en una nueva estructura, en una composición hipotética del objeto reflejo de la visión del investigador.

Para la realización de este proceso se recurrió al programa de análisis cualitativo ATLAS.ti (Muñoz, 2005), diseñado para ayudar al investigador a agilizar el análisis cualitativo y la interpretación de los datos.

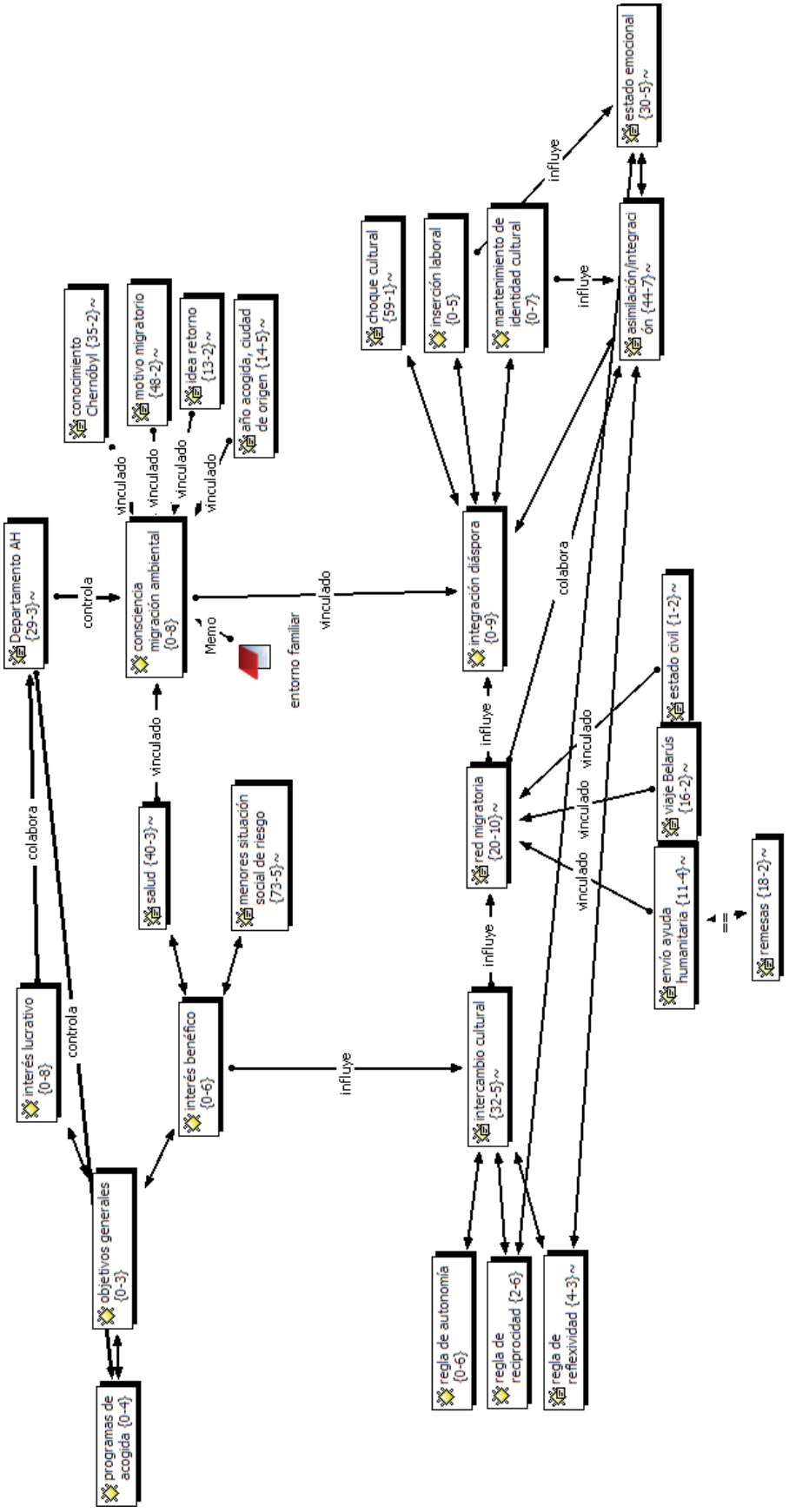
El análisis de datos precedió según el siguiente esquema:

1) *Preparación de los datos*: su recogida, por medio de las herramientas explicadas anteriormente, y almacenamiento en una *unidad hermenéutica*, un fichero que reúne todos los datos desde su representación como *documentos primarios*, o las transcripciones del trabajo de campo, referencias audiovisuales, documentos personales proporcionados por los entrevistados y la documentación facilitada por los coordinadores de los programas de acogida en ambos países en ambas lenguas (ruso y español).

2) Una vez reunidos todos los datos se realiza el primer acercamiento a los mismos desde su *análisis inicial*. Tras la lectura de los textos se destacan los fragmentos significativos de información, su codificación en citas, o fragmentación de los textos, o *documentos primarios*. Luego viene la etapa de la organización de los códigos, que no viene ser otra cosa que conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de las citas. El proceso de la agrupación de los códigos viene acompañado por los comentarios y anotaciones referentes, si se procede, a cada una de las citas, a cada uno de los códigos. Estas anotaciones van a dar lugar a las primeras relaciones de la información recibida con las categorías centrales que focalizan la investigación, o en otras palabras, como los denomina Cisterna (2005), *categorías apriorísticas*, que son: objetivos de los programas de la acogida temporal; configuración de la red migratoria a partir del estrechamiento de los lazos interculturales entre las familias españolas y bielorrusas; nacimiento y configuración actual de la inmigración bielorrusa, como respuesta a la formación de la red migratoria; consciencia de formar parte de la migración ambiental; proceso de la integración. Estas categorías se formulan a partir de los objetivos, tanto generales, creando categorías de análisis de los datos, como específicos, a partir de las cuales se establecen las subcategorías. En el proceso de análisis las categorías temáticas, como códigos amplios y generales, sirven de base para la elaboración de unos códigos más específicos y más detallados, reflejados en la *Figura 1*.

3) A lo largo de la etapa del *análisis principal* se procede a dar la estructura a las anotaciones y a establecer las relaciones de los códigos. La información codificada, los documentos y las anotaciones son agrupados en *familias*, que representan un primer paso del análisis conceptual, el que termina por transferir los segmentos de la información a las primeras representaciones del *sistema organizador gráfico*, que permite visualizar con mayor claridad y reflexión los vínculos entre citas, códigos, anotaciones, familias, esta-

Figura 1. *Relación de las categorías de análisis*



Fuente: Elaboración propia

bleciendo su jerarquía a partir del nivel de generalidad de los significados. Es aquí donde entramos en profundidad de cada categoría y donde se hace posible la triangulación de las fuentes de información, de las perspectivas (aportaciones personales, documentos formales y oficiales y datos estadísticos) y métodos de recogida de información, que a su vez permite la validación de los datos a través de la incidencia de la misma información en todos los testimonios o su contradicción, así como su correlación con el marco teórico.

4) Por último, en la fase de la *obtención de los resultados,* establecemos los conceptos claves, definiciones, estructuración en los modelos a través de la construcción de las *Networks*, que permiten representar la información compleja de una forma intuitiva mediante representaciones gráficas finales de los diferentes componentes y de las distintas relaciones que se hayan establecido entre ellos.

Aquí chocamos con la contradicción teórica de la correlación de las categorías asimilación –multiculturalidad e integración– interculturalidad con la vivencia práctica de las entrevistadas que demuestra que ambas formas de interacción con la sociedad receptora no suceden de forma plena, sino complementaria. Y que la integración plena no se produce incluso en un espacio de interacción positiva, abierto al conocimiento mutuo, a mayor interés por la cultura del otro, a las relaciones de confianza, comunicación efectiva, cooperación, empatía, reflexividad, predispuesto al contacto intercultural y abertura hacia la cultura de acogida, así como conservación de la cultura de origen (lo que entendemos por integración). Y que en el grupo estudiado se da la preferencia a la asimilación, tan criticada por los estudios migratorios, frente a la integración, porque esta última supone un mayor esfuerzo de actuar de forma consciente, plena, bicultural en ambas culturas, lo que lleva a la sobrecarga cognitiva.

Este análisis final también nos lleva a la reflexión sobre la feminización de la inmigración bielorrusa a partir de la feminización de los programas de acogida temporal.

También nos ayuda establecer la relación entre la observación del rechazo de la *identidad cultural* (debida tanto a la situación ambiental del país de origen, como a los procesos históricos en la República Belarús: política de rusificación, migraciones internas dentro de la URSS, repoblación del territorio con los funcionarios rusos, *migración en el sofá*[2] producida tras la desintegración de la URSS), *ausencia de la consciencia de ser inmigrante ambiental por desarrollo* de la industria cultural y la *capacidad de integración* del inmigrante bielorruso. La negación de la consciencia ser migrante ambiental por desarrollo de la industria nuclear dificulta la autoobservación, la búsqueda de las respuestas a la sensación de ser *de ninguna parte*, relacionada con el desarraigo, al rechazo de la nacionalidad, a la idea de no-retorno, a la denegación del contacto con el grupo eslavo y con el país de origen, al rechazo de la lengua de origen.

2. Muchos de los ciudadanos bielorrusos, mayoritariamente de procedencia rusa, se sentían *extranjeros* en sus propias casas, convirtiéndose en los *emigrantes en el sofá*. Con este término nos referimos a los cambios experimentados por los habitantes de la República Belarús a partir de la desintegración de la URSS. En un solo día los ciudadanos bielorrusos *emigraron*, sin salir de sus casas, a *otro* país (de la República de Bielorrusia a Belarús). En muy poco tiempo se impuso una nueva Constitución, bandera, régimen de gobierno, lengua, tradiciones, moneda, creencias, relaciones de mercado, etc. El sentimiento de ser un extraño en su propio entorno provocó en la población una sensación de desarraigo.

En última estancia los resultados del análisis de contenido fueron depurados y descritos en un texto final.

6. Conclusiones

Como respuesta a los objetivos establecidos en la investigación hemos observado, que 87,5% de los casos de inmigración bielorrusa estudiados hunden sus raíces en los programas de acogida temporal de los menores, afectados por la catástrofe nuclear de Chernóbyl.

Bajo la inmigración económica, o inmigración por amor, se oculta la inmigración ambiental por el desarrollo de la industria nuclear.

Se demuestra ausencia o debilidad de la consciencia de formar parte de la migración ambiental por el desarrollo de la industria nuclear, lo que se debe al factor temporal, edad migratoria, nivel de información, mejora en la salud experimentada con la emigración, influencia de los medios de comunicación, discurso político y opinión pública.

Los programas de acogida temporal crearon un espacio de paz intercultural, basado en las tres reglas de la ética intercultural, marcado por unas relaciones fundadas en el respeto, aceptación y reconocimiento mutuo, libres de todo tipo de prejuicio, tanto hacia la migración eslava oriental como hacia la población nativa, abierto a la interculturalidad y a una mayor integración del inmigrante.

Partiendo de la dicotomía interculturalidad y multiculturalidad vinculadas a la conducta de integración y asimilación respectivamente, el estudio de la migración bielorrusa demuestra que la integración no se produce en un estado puro, separadamente de la asimilación, incluso en un clima propicio para la integración del inmigrante (mayor abertura hacia la interculturalidad y hacia la conservación de la cultura de origen). Los casos estudiados demuestran que la estrategia de asimilación corresponde al estado natural y menos traumático de incorporación del inmigrante en la sociedad de acogida. No todo el individuo es capaz de superar un mayor esfuerzo exigido por el biculturalismo y el bilinguísmo. Probablemente, a pesar de la promoción de la interacción intercultural, deberíamos aceptar un estado mixto de una actitud asimiladora con alta predisposición a la integración del inmigrante, que responde a las necesidades vitales del mismo.

El potenciamiento de la integración del inmigrante bielorruso, conlleva la necesaria potenciación de la identidad cultural degradada. Creemos que el espacio de la paz intercultural es un medio propicio para este fin.

7. Proposiciones para los futuros estudios

Se propone ampliación del estudio en los siguientes temas:

- Lugar de Chernóbyl en la memoria cultural europea desde el punto de vista de la búsqueda de la identidad.

- Pérdida de la identidad cultural del inmigrante bielorruso en relación con la migración ambiental por desarrollo de la industria nuclear, rechazo de la tierra de origen y conciencia de ser migrante ambiental por desarrollo de la industria nuclear.
- Red de iniciativas europeas de ayuda a las víctimas de Chernóbyl.
- Programas de acogida temporal de las víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl: Permanencia de los programas de acogida en los países europeos. Efecto de los programas de acogida temporal en la salud de los menores después de su estancia en los países europeos. Posibilidad del mantenimiento de la colaboración intercultural. Acogida temporal como un impulso a la interacción ente los centros educativos, organizaciones estatales, ciudades y comunidades.
- Feminización de la inmigración bielorrusa a partir de la feminización de los programas de acogida temporal.

8. Referencias bibliográficas

Basabe, Nekane; Zlobina, Anna y Páez, Darío (2004) *Integración socio-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Bolívar, Antonio (2010) La recherche biographique narrative dans le développement et l'identité professionnelle des enseignants, en González Monteagudo, J. (ed.), *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne*, Paris, L'Harmattan, pp. 1-43

Bolívar, Antonio & Domingo, Jesús (2006) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, nº 7 (4), Art. 12. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>. [Consultado 11 de mayo de 2012].

Bolívar, Antonio (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.

Bruner, J. (1988) *Realidad mental, mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.

Campos, Iris; Biot, Mª José; Armenia, Ana; Centellas Sonia y Fabiana Antelo (2011) *Investigación biográfico-narrativa. Parte 2*, Madrid, UAM. <http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo_2.pdf> [Consultado 4 de marzo de 2013].

Cisterna Cabrera, Francisco (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa, *Tehoría*, vol. 14 (1), pp. 61-71.

Clandinin, D. J. y Connelly, F.M. (2000) *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2006) Narrative Inquiry, In J. L. Green; G. Camilli and P. Elmore (ed.) *Hanbook of complementary methods in education research* (3ª ed.), Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum, pp. 477-487.

Criado, María Jesús (1997) Historias de vida: el valor del recuerdo, el poder de la palabra, *Migraciones*, nº 1, pp. 73-120.

Cuesta Benjumea, Carmen de la (2006) Teoría y método. La teoría fundamentada como herramienta de análisis, *Cultura de los Cuidados*, año X, nº 20, pp. 136-140.

DAH-PRB (2010) Decreto Nº 59 Sobre las modificaciones en el Decreto del Presidente de la República Belarús de 18 de febrero de 2004, nº 98, *Noticias*, 28 de enero de 2010. [Указ № 59 О внесении изменений в Указ Президента Республики Беларусь от 18 февраля 2004г. № 98, Новости, 28 января]. <http://dha.by/index.php/.107.604..6.0.0.0.html> [Consultado 23 de septiembre de 2012].

Fernández Herrería, Alfonso (2004) Paz Gaia, en López Martínez, Mario (dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Ganada, vol. 2, pp. 894-898.

Galtung, Johan (1995) *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, Madrid, Tecnos.

Hornillo Araujo, Elena y Sarasola Sánchez-Serrano, José Luis (2003) El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las Historias de Vida, *Portularia*, nº 3, pp. 373-382.

Kárpava, Alena (2013) *Implicaciones de los programas de acogida temporal de los menores, víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl, en el desarrollo de la inmigración ambiental bielorrusa en la provincia de Granada. Integración en el espacio de la paz intercultural*, Tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada.

Martínez, Miguel M. (2006) La investigación cualitativa (síntesis conceptual), *Revista Psicológica*, nº 1, vol. 9, pp. 123-146.

Mayan, María J. (2001) *Una introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Muñoz Justicia, Juan (2005) *ATLAS.ti, versión 3.03*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Pedone, Claudia (2000) El trabajo de campo y los métodos cualitativos. Necesidad de nuevas reflexiones desde las geografías latinoamericanas, *Scripta nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencia Sociales*, nº 57, febrero de 2000 <http://www.ub.edu/geocrit/sn-57.htm> [Consultado 17 de noviembre de 2011].

Petrakova, Yu, N. (2010) Migración en Belarús, en Paladi G. A., Shajotko, L. P. (ed.), *Llamamientos principales de la seguridad demográfica: similitudes y diferencias entre Moldova y Belarús,* Kishenev, Shtiintsa, pp. 246-270. [Петракова Ю. Н. (2010). Миграция в Беларуси, Основные вызовы демографической безопасности: сходства и различия в Молдове и Беларуси, Ответственные редакторы: Палади Г. А., Шахотько Л. П., Гагауз О. Е. -Кишинев: Штиинца, с. 246-270].

Quintana Peña, Alberto y Montgomery, William (eds.) (2006) Metodología de Investigación Científica Cualitativa, *Psicología: Tópicos de actualidad*, Lima, UNMSM.

Ricoeur, Paul (1996) *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI.

Sandoval Casilimas, Carlos A. (1996) *Investigación cualitativa*, Bogotá, ICFES.

Shajotko, Ludmila P. (1996) *Población de la República Belarús a finales del siglo XX*, Minsk, Comité Nacional de Estadística de la República Belarús, NIIS. [Шахотько Людмила П. (1996) *Население Республики Беларусь в конце XX века,* Науч.-исслед. ин-т статистики при Минстате Респ. Беларусь. – Мн.: НИИС].

Taylor, Steve J. y Bogdan, Robert (1992) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*, Barcelona, Paidós.

Zinovski, Vladimir I. (2011) *Belarús en cifras*, Guía estadística del Comité Estadístico de la República Belarús, Minsk, Board. [Зиновский, В. И. (2011). Беларусь в цифрах, Национальный статистический комитет Республики Беларусь, Минск]. http://netherlands.mfa.gov.by/_modules/_cfiles/files/belarus.in.figures%20-%202011_1240.pdf. [Consultado 7 de mayo 2012].

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCCESS INFO
Recibido: 22/03/2014 Aceptado: 06/05/2014

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER
Kárpava, Alena (2014) Inmigración bielorrusa ambiental por desarrollo de la industria nuclear en la provincia de Granada. Estudio metodológico, *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 213-239.

SOBRE LA AUTORA • ABOUT THE AUTHOR
Alena Kárpava. Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Lingüística Estatal de Minsk (Belarús); licenciada en Filología Eslava por la Universidad de Granada (España); Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos; Doctora por la Universidad de Granada.

Los conflictos socio-culturales del Poniente Almeriense: El Ejido, una aproximación desde los Estudios para la paz

Social and Cultural conflicts in the West of Almeria: El Ejido, An approach from Peace Studies

Sergio Moldes Anaya
Universidad de Granada, España
sergiomoldesanaya@gmail.com

Abstract

The present paper aims to demonstrate in a holistic way the existent relationships between racism and society in the city of «El Ejido» in Almeria, southern Spain. This existent relationship will be displayed from an anthropological perspective, based on the Cultural Materialism Theory by Marvin Harris and the general Theory of Conflicts by Johan Galtung, at the same time as looking for a nexus with the approaches of Francisco Jiménez, which leads cultural materialism towards an anthropology for peace. This investigation of scientific character, is based on diagnostics, prognostics and therapy of the pathologies derived from the new postmodern society. The fictionalization which subjugates the society, stemming from Biopolitics and Biopower or excessive use of symbolic, direct, or structural power, leads towards a shared nihilism, which presents a multi-pathological diagnosis which forms a diffuse and hostile social fabric, where racism reveals itself in a subtle way. In reference to this, what we propose as a possible solution of the multidimensional conflict of racism, within the scope of the general theory of conflicts and peace studies, is the eradication of the violence through the application of the Neutral Peace Theory, which is developed and promoted by Francisco Jiménez, in the diverse contexts where the germ of discriminatory racism makes itself visible.

Keywords: Racism, Transcend Method, Violence, Conflicts

Resumen

El presente artículo tiene como objeto mostrar de forma holística las relaciones existentes entre el racismo y la sociedad en la ciudad de El Ejido, Almería, mostrando desde una perspectiva antropológica basada en el materialismo cultural de Marvin Harris y en la Teoría General de Conflcitos de Johan Galtung a la vez que buscando un nexo con los planteamientos de Francisco Jiménez el cual lleva el materialismo cultural a una Antropología para la paz. Esta investigación de carácter científico, está basada en el diagnóstico, pronóstico y terapia de las patologías derivadas de la nueva sociedad posmoderna. La ficcionalización a la que queda subyugada la sociedad, fruto de la biopolítica y el biopoder o uso desmedido del poder, simbólico, directo y estructural, desemboca en un nihilismo compartido por el cual se hace patente un diagnóstico multipatológico, y es mediante este, como se conforma un tejido difuso y hostil, donde el racismo más sutil se hace patente. En tanto a esto, lo que proponemos como posible resolución al conflicto multidimensional del racismo es, dentro del ámbito de la Teoría General de Conflictos y los Estudios para la paz, la erradicación de las violencias mediante la aplicación de la Paz Neutra, desarrollada y promovida por Francisco Jiménez, en los diversos contextos donde el germen del racismo discriminante se hace visible.

Palabras clave: Racismo, Método Transcend, Violencia, Conflictos.

creative commons | Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

1. Introducción

La presente investigación* tiene por objeto mostrar desde una óptica general las claves del conflicto-sociocultural de la zona del Poniente Almeriense de El Ejido. Nuestro interés por este tema radica en las múltiples dimensiones que conforman este conflicto como ente dinámico, que hace perpetuar las condiciones de desigualdad y marginación a la que se ven sometidos ciertos sectores de la sociedad que desarrollan su vida en este lugar.

Creemos que desde una visión centrada en los Estudios para la paz es posible abordar esta problemática para dilucidar los átomos que la componen. El problema de la paz es intrínseco a todo ente humano y como tal, desde la visión que nos aporta el binomio razón-paz o la *racionalidad pacifica* (Jiménez, 2011), pensamos que es posible establecer un marco lógico, concretando cuales son las dimensiones del problema y cuales vendrían a ser sus posibles soluciones.

La cosmovisión de la perspectiva antropológica nos ofrece un variado espectro de interpretaciones de la realidad social y cultural de la zona del Poniente Almeriense en El Ejido, en nuestro caso nos hemos propuesto trabajar desde el *materialismo cultural* y los *Estudios para la paz* sin dejar de lado ningún ápice teórico que nos pueda aportar más dinamismo y eficacia para delimitar mejor nuestro objeto de estudio y problema de investigación.

Como ya afirmaba Jiménez (2004b) en su estudio titulado: *Las gentes del área metropolitana de Granada; relaciones, percepciones y conflcitos,* enfrentarse a los conflictos implica un giro epistemológico y en consecuencia un cambio de paradigma que incide en las maneras propias de acercarse al objeto de estudio, en nuestro caso el Área del Poniente Almeriense. En la medida en que se pueda señalar e indicar la existencia de mayores momentos de violencia que de paz y en que, quizás por ello, se pueda advertir que la violencia tiene una mayor realidad existencial que la paz. Es decir, partir de espacios violentos para entender la importancia de la paz.

Los *Estudios para la paz* dan rigor a este trabajo, mostrando en todo momento su compromiso con el mundo y la relación ser humano-mundo. El método ha de estar a la altura de las circunstancias y la ciencia ha de tener un carácter multidimensional y ha de ser holística. Sin lugar a dudas la Antropología, la cual nos proporciona una visión *multi-inter-transcultural* de la relación ser humano-mundo, pensamos que nos ha ofrecido una particular manera de enfocar este trabajo abstrayéndonos de los condicionantes y ofreciéndonos sus métodos, tan útiles para el desarrollo de este trabajo como el oxígeno para el desarrollo de la vida humana.

Nuestra propuesta teórica enmarcada en el *materialismo cultural*, combinando las perspectivas ideográficas y nomotéticas (Jiménez, 2011), y estableciendo una relación entre las *diferentes paces* y *géneros de violencia*, nos muestra de manera sucinta la relación multidimensional de las relaciones de *feedback* que hay entre las diferentes corrientes o disciplinas y como a través de ellas podemos dilucidar mejor el diagnóstico del conflicto, en este caso el de las actitudes y comportamientos racistas en la ciudad de El Ejido, Almería.

Al igual que en el estudio de Jiménez (1997) titulado: *Juventud y Racismo. Actitudes y comportamientos en Granada*, la intención de este trabajo no es sino poner las primera piezas del puzzle de los *Estudios para la paz* sobre el terreno almeriense, más concretamente en la cuidad de El Ejido. Para ello debemos tener un concepto de paz amplio, de resolución y regulación, gestión y transformación de conflictos creados entre los individuos y/o grupos, en definitiva la paz convive estrechamente con el conflicto y con sus diferentes alternativas (Jiménez, 2011), y en tanto a esto pensamos que es necesario comprender las disciplinas que dan fundamento a los *Estudios e Investigaciones para la paz*.

2. Fundamentos teóricos de la investigación

El área comarcal del Poniente Almeriense la contemplamos como punto neurálgico donde se entrecruzan conflictos de diversa índole. El espectro abarca desde cuestiones referentes a desterritorialización y exclusión social de determinados grupos sociales, hasta la globalización, causa del gran crecimiento demográfico y económico, y la consecuencia de todo esto sobre la educación, lo ideológico, lo religiosos y otros ámbitos como lo ecológico.

Afirmamos rotundamente algo que es crucial para entender nuestra investigación: el fenómeno del racismo y la xenofobia, que en gran medida han sido el fruto de la continua discriminación y la deshumanización, consecuencia de un modelo social basado en el capitalismo más exacerbado, potencial creador de desigualdades. En resumidas cuentas, un conglomerado de factores conflictivos que se nos muestran a nivel global, en lo que denominamos el *patrón universal* (Harris, 1982).

A nosotros nos parece interesante tratar de describir y explicar la evolución de la comarca y de sus gentes desde una perspectiva antropológica en base al *materialismo cultural* (Harris, 1982), aplicando la *Teoría del conflicto* (Galtung, 2003a), enmarcando los distintos géneros de violencia en la *Teoría de las Civilizaciones* (Galtung, 2003a) pasando por las *Teorías de la Reproducción Social* de Bourdieu (2011), las *Estrategias de Poder* de Foucault (1999) y terminando por los nuevos movimientos paradigmáticos en torno a los *Estudios e Investigaciones para la paz* de Francisco Jiménez (2011).

Nos hemos inclinado hacia la teoría materialista cultural porque de alguna manera es la estrategia que nos resulta ser la más eficaz en nuestro intento por comprender las diferencias y semejanzas entre sociedades y culturas. Si por algo se caracteriza el materialismo cultural es por el rigor de sus investigaciones que se apoyan en las reglas del método científico y es así, en tal medida que se trata de dar una estrategia de investigación que sostiene que la tarea primaria de la Antropología es dar explicaciones causales a las diferencias y similitudes en el pensamiento y el comportamiento que se encuentran entre los grupos humanos (Harris, 1982; Jiménez, 2014).

El propio Marvin Harris define el concepto de materialismo cultural de la siguiente forma:

> […] Lo esencial del materialismo cultural es que centra su atención en la interacción entre la conducta y el entorno físico, establecida a través del organismo humano y de su

> aparato cultural. Al proceder así se ajusta a la expectativa de que la estructura del grupo y la ideología guardan correspondencia con esas clases de condicionantes materiales (Harris, 1982: 71).

En cuanto a la Teoría General de Conflictos del sociólogo y matemático Johan Galtung creemos que es preciso hacer un repaso a las principales líneas teóricas para comprender mejor nuestro objeto de estudio.

La conformación de los conflictos, según la entiende Galtung (2003a), como formación elemental de conflicto o átomos del conflicto vendría a ser:

- Disputa: dos personas, o actores, que persiguen un mismo fin que escasea.
- Dilema: una persona, o actor, que persigue dos fines incompatibles entre sí.

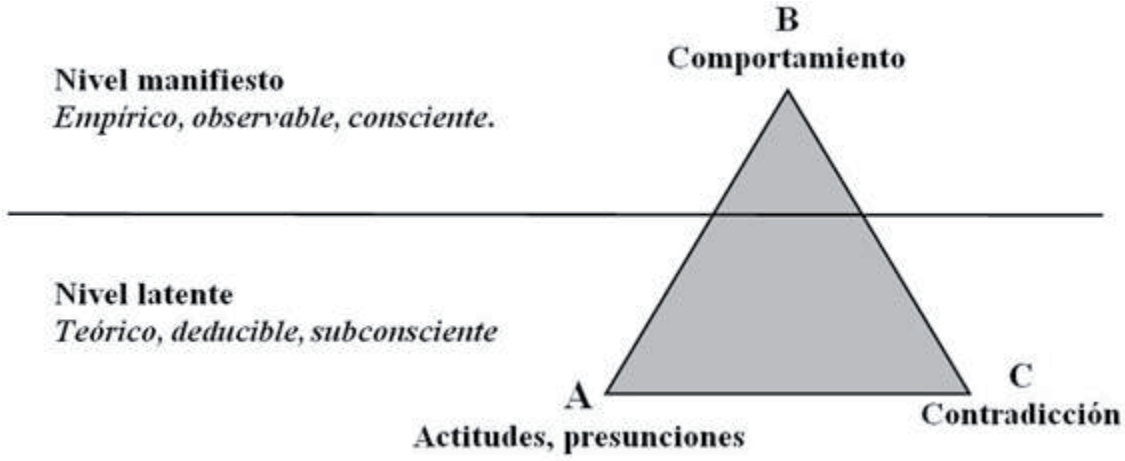
En este sentido para aclarar más los conceptos Galtung afirma:

> […] la disputa desemboca fácilmente en intentos de dañar o herir al agente cuyo objetivo se interpone en el camino; dicho de otro modo, lleva a destruir al otro. Y el dilema puede llevar esfuerzos para negar algo en el propio Yo; en otras palabras, la autodestrucción. En la disputa puede darse también la autodestrucción […] así mismo puede haber destrucción del Otro en el dilema (Galtung, 2003a: 107).

Los conflictos pueden tener un nivel manifiesto y un nivel latente, normalmente el lado del triángulo de conflicto que se denota es el del comportamiento B, mientras que A y C permanecerían latentes, no obstante el conflicto puede iniciarse desde cualquiera de los ángulos.

Para aclarar mejor esta deducción, presentamos la Figura 1, sobre el triángulo del conflicto, donde se contempla el nivel manifiesto, empírico observable, consciente y el nivel latente, teórico, deducible y subconsciente.

Figura 1. *Niveles manifiesto y latente de los conflictos*



Fuente: Galtung (2003a:109). Elaboración propia

No es posible establecer un marco conceptual del conflicto o lo que vendría a ser tratar sobre la Teoría General de Conflictos sin entender la Teoría de la Violencia. Para Galtung no es posible entender una teoría de conflictos sin una Teoría de la Violencia.

La violencia pretende dañar humana y materialmente y, a veces, con asiduidad. Normalmente cuando esta surge origina una espiral de violencia, que prácticamente fue lo que pasó durante el conflicto étnico de El Ejido en el año 2000, o si se quiere una dialéctica entre defensa y revancha, que en el caso de El Ejido se tomó el pueblo después de los asesinatos de Tomás Bonilla, José Ruiz y Encarnación López Valverde, el cual describiremos en las siguientes líneas.

Por un lado tenemos a José Ruiz, de 41 años de edad, José tenía una finca familiar en el paraje de Las Águilas, donde desarrollaba su vida laboral. En dicha finca el propietario, José, contaba con una plantilla de trabajadores de distintas nacionalidades, entre ellos Tomás Bonilla, de 53 años de edad. El día 22 de enero del año 2000, aproximadamente a las 8.00 a.m., llegó a la finca C.H, de origen marroquí, sin saber exactamente cuáles fueron sus razones, este empezó a tirar piedras contra un perro que se encontraba en la puerta de la finca. Unos minutos más tarde, cuando el dueño del animal se percató de la situación salió de manera inmediata para solucionar el problema que C.H tenía con el perro y averiguar el porqué de esta acción violenta contra el animal. Fue precisamente entonces cuando C.H empezó a arrojar piedras contra José Ruiz hasta que una de ellas le golpeó de manera letal en la cabeza causándole un gravísimo traumatismo y en consecuencia, la inminente muerte. Tomás Bonilla, que en ese preciso momento también se encontraba en la finca, salió de manera apresurada a socorrer a su jefe y sin mediar palabra C.H se precipitó hacia él propiciándole una herida mortal en el cuello con un arma blanca, ambos murieron antes de que los servicios sanitarios concurriesen a salvarles la vida.

Por otro lado, quince días más tarde, exactamente el día 5 de febrero del año 2000, Encarnación López Valverde de 26 años de edad se encontraba en el zoco de la localidad en la que tenía residencia, Santa María del Águila. Aproximadamente alrededor de las once de la mañana, cuando Encarnación y su hermana daban un paseo por el zoco se precipitó sobre ellas un joven de origen marroquí, acto seguido le propinó una puñalada con arma blanca a Encarnación. El arma interceptó el hipocondrio derecho el cual esta situado cerca del órganos vitales como el hígado provocándole a la joven una herida mortal.

El presunto asesino fue detenido sobre las dos de la tarde. Se trataba de un joven de origen marroquí de unos 20 años de edad. Algunas fuentes señalaron que sufría algún tipo de patología psiquiátrica no tratada. El presunto asesino se encontraba escondido en Las Norias de Daza, una pedanía del área metropolitana de El Ejido.

El anterior ejemplo del asesinato de estas tres personas es un ejemplo de la violencia directa, que es la violencia manifiesta y en este caso letal, es el aspecto más evidente de lo que conocemos por violencia, este tipo de violencia se caracteriza por ser generalmente física, verbal o psicológica. Según afirma Jiménez en relación con la violencia directa:

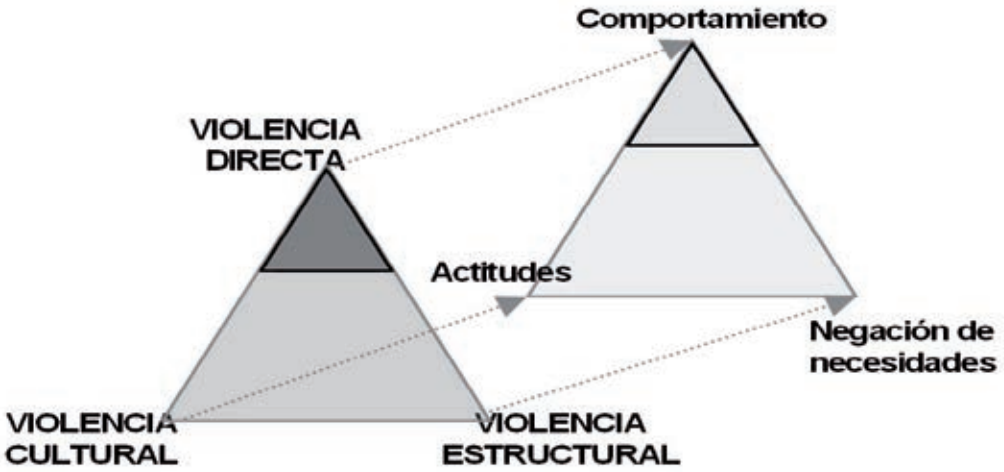
> […] La violencia directa (verbal, psicológica y física) es aquella situación de violencia en donde una acción causa un daño directo sobre el sujeto destinatario, sin que haya

> apenas mediaciones que se interpongan entre el inicio y el destino de las mismas. Es una relación de violencia entre entidades humanas (personas, grupos, etnias, instituciones, estados, coaliciones), siguiendo un proceso sujeto-acción-objeto, sin que nada obstaculice la ejecución del mismo. En consecuencia, para evitarla bastaría con que el sujeto o los sujetos que quieren ejecutarla decidieran en sentido contrario eliminar dicha violencia (Jiménez, 2012: 32)

Por otro lado tenemos la violencia estructural, este tipo de violencia se manifiesta cuando no hay una persona concreta o un emisor que haya ejercido violencia. La violencia estructural se subdivide en interna o externa, la primera emana de la estructura de la personalidad y la segunda subyace de la propia estructura social, ya sea entre seres humanos o sociedad (Jiménez, 2012).

Es, en el sentido que afirma Jiménez, un tipo de violencia indirecta, presente en la injusticia social (Jiménez, 2012). En este sentido se deduce que las necesidades básicas no se cubren y que por tanto hay una situación de peligro latente. Esta violencia es la violencia de los sistemas, y es precisamente esta violencia la que se hace latente, ya que sus causas, mecanismos y resortes hacen que sean difíciles de percibir en los seres humanos (Jiménez, 2012).

Figura 2. *Triángulo de la violencia*



Fuente: Galtung (2003a: 34). Elaboración propia

Finalmente nos encontramos con la violencia cultural, este subtipo se refiere a los procesos simbólicos que interaccionan de manera intersubjetiva entre los seres humanos, el arte, la religión, la ciencia, el derecho, la ideología, la educación, es precisamente dentro de estos campos donde se producen y se reproducen actos de legitimación de la violencia que de una manera implícita vienen a violentar la vida. Como afirma Jiménez:

> […] la violencia cultural lo hace desde las ideas, las normas, los valores, la cultura, la tradición, como alegato o aceptación natural de las situaciones provocadas por ella. Es

> decir, todo aquello que en definitiva desde la cultura legitime y/o promueva la violencia de cualquier origen o signo (Jiménez, 2012: 37).

Existe otro concepto de violencia, y es precisamente el acuñado por Pierre Bourdieu (2005), inseparablemente de la idea de *poder simbólico* que comprende la capacidad de determinar socialmente el valor de las representaciones simbólicas sociales, que actos son más valiosos que otros para un determinado grupo social con un determinado *habitus de clase,* que, precisamente es el que determina su posición en el *campo de poder*, qué formas de acción social tienen más prestigio, etc., (Jiménez, 2012).

Digamos que la violencia simbólica es la cara simbólica de la violencia estructural, es una violencia que se ejerce de manera suave, invisible e insidiosa en lo más profundo de los cuerpos. Esta violencia esta patente y es inexorablemente acto de dominación simbólica, no se produce a través de una conciencia cognoscible sino que a través de esquemas de percepción subconscientes que constituyen los hábitos que la sustentan, siendo alimentada por el oscurantismo que se practica en la sociedad.

Pensamos que todas estas violencias están o han estado presentes en El Ejido, Almería, por lo tanto pensamos que no es posible entender los acontecimientos violentos que comentábamos en líneas anteriores sin antes entender que entendemos por violencia en sus tres vertientes.

Evidentemente, como no podía ser de otra manera, es preciso contextualizar nuestro enfoque en lo que vendrían a ser los *Estudios para la paz*; son exactamente la tercera etapa y la cuarta las que dan sentido a esta *Teoría de Conflictos* que pretendemos desarrollar. La tercera es la etapa de un nuevo concepto de Paz, la *Paz neutra* (Jiménez, 2011). Esta propuesta y estrategia para desarrollar y potenciar la paz pretende llevar a cabo la erradicación de la violencia cultural, patología del actual *modus vivendi* de la sociedad mundial.

Es desde la década de los años noventa hasta el dos mil cuando se comienzan a plantear nuevos campos de estudio en los Estudios para la paz, el militarismo, los conflictos globales, los derechos humanos, las cuestiones referidas al género, los movimientos globales, los temas relacionados con la justicia económica, los conflictos étnicos, la proliferación de armas nucleares, la violencia cultural, las relaciones norte-sur, la ecología y el cambio climático, la globalización, el transculturalismo y diferencia, la posmodernidad, la Cultura de paz, etc. (Jiménez, 2011). Cabe destacar la afirmación de Jiménez en relación con la paz neutra y la violencia cultural:

> […] Frente a la violencia cultural es posible situar la paz neutra que configura y entendemos un marco diferente de acción caracterizado por la implicación activa de las personas en la tarea de reducir la violencia cultural (simbólica) que según Galtung se legitima a través del silencio y de la apatía social. Este autor señala, de forma sucinta, que la paz se define como la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad (Jiménez, 2011: 111).

Llegamos a la cuarta fase, esta es la etapa de la Cultura de paz, etapa para construir y repensar la paz y el Derecho Humano a la Paz. En pleno siglo XXI y dadas las condiciones actuales del mundo los Estudios para la paz se replantean muchas cuestiones que con anterioridad tuvieron protagonismo pero que como todo átomo perteneciente a una partícula expuesta a cambios se transforma y muta hacia un nuevo compuesto al igual que los conflictos. La violencia, el militarismo, las armas nucleares, el conflicto global, la cooperación, los derechos humanos, el sexismo, el papel de las organizaciones supranacionales como la ONU y de las organizaciones transnacionales, etc., evolucionan y los Estudios para la paz han de estar a su altura (Jiménez, 2011).

La pregunta que nos viene a nuestra mente entonces sería *¿qué entendemos por cultura de paz?* Es difícil dar una definición pero coincidiendo con Jiménez (2011) creemos que la Cultura de paz es el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que intrínsecamente al ser humano y a su dignidad respeta la vida y todos los derechos humanos lo que supone un rechazo a la violencia en todas sus formas y su compromiso con los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad así como la comprensión entre los pueblos, los grupos y las personas.

Para acercar el interés más a nuestro desarrollo teórico en base al materialismo cultural y su relación con la Investigación para la paz creemos que es conveniente aclarar de forma grafica la relación entre el patrón universal, la violencia y los Estudios para la paz.

Cuadro 1. *Patrón Universal antropológico y la investigación para la paz*

Patrón Universal	Violencia	Estudios para la paz
- Infraestructura	- Violencia Directa, (Psicológica, verbal, física) guerra	. Paz negativa. Estudios humanísticos, atención a la persona y catástrofes
- Estructura	- Violencia estructural, desarrollismo, insatisfacción de necesidades básicas, pobreza, injusticia social, etc.	- Paz positiva. Estudios para la cooperación, para el desarrollo.
- Superestructura	Violencia Cultural, legitimaciones discursivas, simbólico de la violencia directa y la violencia estructural.	- Paz Neutra. Iniciativas de cultura de paz, diálogo interreligioso, etc

Fuente: Jiménez, (2011: 99). Elaboración propia

Pretendemos pues en esta parte del estudio, describir y explicar de forma pormenorizada lo que posteriormente veremos representado en el análisis del conflicto: *Diagnóstico, pronóstico y terapia: el camino hacia la paz,* el cual da sentido al presente problema de

investigación, pero para ello es preciso hacer un inciso en la raíz del asunto, tratando de aclarar el fenómeno del racismo.

Cuando hablamos de racismo, hablamos de relaciones simbólicas que se dan en el *campo de poder*, en las relaciones intersubjetivas entre las culturas o bien dentro de una misma cultura, que tienen su traducción en el campo de lo social, pero antes de nada es preciso aclarar como señala Marc Augé que:

> […] la antropología trata del sentido que los humanos y la colectividad le dan a su existencia. El sentido es la relación y, en este caso, lo esencial de las relaciones simbólicas y efectivas entre seres humanos y pertenecientes a una colectividad particular. Hablar de sentido, en este contexto, es hablar del sentido social (Augé, 1996: 35).

Pensamos que antes de entrar en diagnósticos, pronósticos y posibles terapias es necesario hacer un breve inciso en el concepto de racismo que de alguna manera va a ser el epicentro del conflicto al que dirigimos nuestra mirada. Para entender el concepto de racismo es necesario hacer una introspección *ontológica*, de esta manera conseguiremos dilucidar cual es el sentido que este concepto tiene sobre la realidad del ser en su relación con el mundo y más en concreto con el «*otro*».

Como señala Jiménez (1997) el racismo es una actitud de discriminación ante la diferencia. Siendo esto así, podemos decir que cualquier actitud o manifestación política, académica o pública que suponga dar cabida, de forma explicita o implícita, tanto a la superioridad del colectivo propio o de otro modo, afirmar la inferioridad de algunos colectivos étnicos son actitudes de rechazo hacia los seres humanos. A *grosso modo* el racismo es un desencuentro o conflicto entre culturas que se presenta como indiferencia, curiosidad, temor, respeto, aversión, admiración, etc.

La actitud o actitudes ante la diferencia, como el etnocentrismo, tan característico de las sociedades occidentales avanzadas, la xenofobia, xenofilia, el racismo y la marginación, realidades visibles en nuestras sociedades son también un componente esencial de la construcción de la diferencia.

Como señala Jiménez (1997), de todos los conceptos anteriores, el etnocentrismo y el racismo son doctrinas, mientras que la xenofilia y la xenofobia son resultados que tienen una consecuencia devastadora, que es la marginación.

Creemos que es imprescindible partir del concepto de diferencia, para posteriormente reconstruir el concepto de racismo. La idea de racismo conlleva un paso más en el camino hacia la exclusión social y de la intolerancia de las sociedades posmodernas (Jiménez, 1997).

Como señala Jiménez (1997) el racismo es ideología, y lo hace argumentando que no solo se excluye al otro sino que además se le considera inferior y añade que esta inferioridad está derivada precisamente de sus características biológicas, culturales, etc., lo que genera componentes de actitud de discriminación ante la diferencia.

Desde la doctrina estructuralista de origen francés, se hicieron revisiones importantes de concepto de racismo, más concretamente fue Lévi-Strauss en su obra, *Raza e Historia,* quien definió claramente en cuatro puntos lo que se considera racismo:

> […] uno: existe una correlación entre el patrimonio genético, de un lado y las aptitudes intelectuales y las disposiciones morales, de otro. Dos: ese patrimonio, del que dependen esas aptitudes y esas disposiciones, es común a todos los miembros de ciertos agrupamientos humanos. Tres: esos agrupamientos denominados razas pueden ser jerarquizados en función de la calidad de su patrimonio genético. Cuatro: esas diferencias autorizan a las razas llamadas superiores a mandar, explotar a las otras y eventualmente destruirlas (Lévi-Strauss, 1993: 34).

No pretendemos hacer en este apartado de nuestro estudio una genealogía y ni tampoco una antología sobre el pensamiento del racismo, pero sí que nos gustaría adelantar algo que posteriormente desarrollaremos. En la línea de lo que venimos intentando aclarar Jiménez en la búsqueda de un nuevo concepto de racismo señala:

> […] buscar un nuevo concepto de racismo requiere entender que el racismo se basa en las emociones y en los sentimientos. El racismo es ideología muy poco razonada. El racismo implica enfrentarse hoy a los problemas que existen en este mundo multicultural-étnico-racial-lingüístico, etc., donde el racismo es esa actitud ante la diferencia (Jiménez, 1997: 89).

Para concretar más creemos que es pertinente establecer un cuadro explicativo sobre ideologías racistas (racismo universalista y racismo diferencialista):

Cuadro 2. *Diferencias entre racismo universalista y racismo diferencialista*

Racismo universalista	Racismo diferencialista
Se basa en la noción de raza. Reduce al individuo a su origen racial biológico.	Se basa en la noción de cultura. Las culturas son naturalizadas, esencializadas (niega su carácter dinámico e histórico). Noción de raza cultural.
Está basado en el axioma de la desigualdad entre las razas, entre los individuos definidos por atributos biológicos.	Absolutización de la diferencia cultural de un grupo por otro grupo.
Dirigido a la población: judíos, colonizados, inmigrantes.	Inmigrantes, bosnios, rumanos.
Racismo directo, explícito.	Racismo indirecto: supuestos, connotaciones más hipócritas.
Racismo de tipo colonialista, imperialista.	El nacionalismo es la encarnación del racismo diferencial.

Fuente: Jiménez (2007). Elaboración propia

Las relaciones de poder y el discurso dominante hacen que todo este entramado reticular que da sentido al racismo sea un tanto complejo, pero creemos que, desde un posicionamiento crítico se pueden establecer criterios por los cuales podemos guiar las acciones hacia una nueva comprensión del mundo y de las diferencias sociales y culturales pero para eso, haría falta una *reducción al mundo del sentido* para de esta manera poder partir de la *esencia* de las cosas hasta llegar a un nuevo concepto de *logos* que tenga como axioma la paz por medios pacíficos.

La variabilidad de formas de ejercer lo que Foucault llamaba bio-poder o lo que por otra parte se considera soberanía nos remiten sin lugar a dudas a nociones que tienen que ver con la violencia cuya base fundamental es la incertidumbre, la vida y la contingencia, en palabras de Foucault:

> […] en una sociedad como la nuestra […] múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso verdadero. No hay ejercicio de poder sin cierta economía de los discursos de verdad que funcionan en, a partir y a través de ese poder. El poder nos somete a la producción de la verdad y solo podemos ejercer el poder por la producción de la verdad. Eso es válido en cualquier sociedad pero creo que en la nuestra esa relación entre poder, derecho y verdad se organiza de una manera muy particular (Foucault, 2001: 34).

Con todo esto lo que pensamos decir es que, como vemos el mundo de hoy, es preciso cuestionarse si no hay que tratar de intentar descifrar el poder político en términos de guerra, de lucha, de enfrentamiento. Como ya señalaba Michel Foucault cuando se cuestionaba el cómo del poder:

> […] traté de captar los mecanismos entre dos puntos de referencia: por un lado, las reglas del derecho que delimitan formalmente el poder; por el otro, los efectos de verdad que el poder produce y transmite, y que a su vez reproducen el poder. Se trata por tanto de un triángulo: poder, derecho, verdad (Foucault, 1992: 33-34).

El problema del discurso político, donde tienen cabida las reglas del derecho, los efectos de verdad que el poder produce y transmite, es un continuo fraguar de avenencias y desavenencias en el quehacer del mundo y su relación con el hombre.

No obstante a la vista esta que no todo discurso está provisto de su condición violenta, a la vista está que la humanidad a lo largo de la historia ha ido desarrollando discursos que promuevan la libertad, la fraternidad y la igualdad, y han sido discursos que han llevado y llevan a cabo su revolución de una manera noviolenta.

Es preciso añadir que desde que en 1948 se aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la comunidad internacional ha avanzado considerablemente en la lucha contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Se ha promulgado legislación de aplicación nacional y regional y se han apro-

bado numerosos instrumentos internacionales de derechos humanos –siendo de especial relevancia la Convención de Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación Racial para luchar contra la lacra de la intolerancia y, en su forma más extrema, la discriminación, el racismo y la xenofobia. Pese a los avances, el objetivo de que el mundo se vea libre de odio y de prejuicios raciales sólo se ha hecho realidad a medias.

El racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas de intolerancia siguen siendo prácticas demasiado extendidas en las sociedades actuales. La globalización y la subsiguiente difuminación de fronteras nacionales han dado lugar a sociedades diversas y multiculturales, en las que la persistencia de consideraciones raciales y étnicas puede conducir a exclusión y a un aumento de la desigualdad.

Fue esta constatación la que llevó a la comunidad internacional a pedir un nuevo impulso común para luchar de manera eficaz y, sobre todo, unificada, contra una de las lacras del siglo XXI.

El contexto de crisis económica propicia que se extiendan imágenes estereotipadas sobre la inmigración y otros grupos de población que los asocian de manera equivocada con el deterioro de las condiciones laborales.

Al igual que la progresión de imágenes negativas de la inmigración que la relacionan con el acaparamiento de bienes públicos y el deterioro de su calidad, a los inmigrantes se les sigue viendo, contrariamente a la realidad, como un colectivo sobreprotegido, que percibe más de lo que aporta, que acapara las ayudas escolares y sanitarias, atribuyéndoles la responsabilidad en el deterioro de la calidad de la atención sanitaria y de la educación.

Suponemos que el proceso de adaptación mutua entre inmigrantes y españoles es un fenómeno que demanda la acción política tanto de la Administración General del Estado como de las Comunidades Autónomas y de las Corporaciones Locales. Pero también afecta y demanda la acción del conjunto de la sociedad, especialmente de la sociedad civil organizada. Las Administraciones y el mundo asociativo tienen papeles complementarios que cumplir en este proceso y por eso es necesaria una estrecha y estable cooperación y desarrollar espacios y campos de diálogo y confraternización estables.

Pensamos que la integración social y la gestión de la diversidad son procesos complejos, dinámicos y multidimensionales, con distintas posiciones sociales y culturales de partida, que afectan a todas las esferas de la vida social y de la convivencia de los ciudadanos en un territorio determinado, por esta razón creemos que es imprescindible establecer un marco de acción para una resolución pacífica de los conflictos y en nuestro caso el problema del racismo en la ciudad de El Ejido.

3. Metodología

3.1. Introducción

Queremos dejar bien claro que nuestra posición en torno a qué paradigma nos situamos para ver, comprender, interpretar, analizar, etc., hemos de decir que tenemos una

visión ecléctica pero centrada sobre todo en los aspectos referentes al paradigma participativo constructivista sin perder de vista la teoría crítica.

En tal caso es imprescindible partir de la concepción de que este paradigma participativo se sirve de múltiples y variadas herramientas metodológicas (método biográfico, etnografía, etc.), que ponen de relieve su importancia para fundamentación de la teoría recopilada mediante los procesos de investigación a los que ha estado sujeto el objeto de estudio y problema de investigación. En este sentido es preciso aclarar que dentro del paradigma participativo la investigación-participativa funciona como elemento central a las cuestiones de las que se ocupa este proceso de investigación. Conviene aclarar lo que Gabarrón y Landa definen como investigación participativa:

> […] la investigación participativa va tomando cuerpo y se define desde sus inicios en términos generales como una propuesta metodológica inserta en una estrategia de acción definida, que involucra a los/as beneficiarios/as de la misma en la producción de conocimientos. Persigue la transformación social vista como totalidad, y supone la necesaria articulación de la investigación, educación y acción (Gabarrón y Landa, 1994: 19).

3.2. Método Transcend

Creemos que esta metodología entra dentro de los parámetros del Método Transcend para la resolución de conflictos ya que pensamos que son completamente solapables, al igual que la etnografía y el método biográfico que forman parte unívoca de nuestro proyecto metodológico que tiene como finalidad mostrar la realidad de nuestro objeto de estudio y problema de investigación, que son los conflictos socio-culturales del Poniente Almeriense, más concretamente de El Ejido, Almería.

Uno de los métodos que vamos a utilizar dentro de esta investigación corresponde al Método Transcend desarrollado de forma muy pormenorizada por Johan Galtung. El punto central del trabajo sobre el conflicto será el conflicto mismo, por ello las palabras más usadas dentro de este método, además de trascender y transformar, serán empatía, creatividad y no violencia. Todo esto en la perspectiva que afirmamos: si el conflicto representa crisis y oportunidad, el manejo positivo de ambas dimensiones representará para la humanidad una oportunidad para el reencuentro, la reconstrucción el fortalecimiento de sus relaciones y del desarrollo (Jiménez, 2014).

Como señala Calderón (2009) la identidad del Método Transcend según Johan Galtung se mueve en los siguientes escenarios. En primer lugar, es *liberal*, en el sentido de alentar pequeños pasos hacia la conquista de la trascendencia y la transformación para la resolución. En segundo lugar, es *marxista* en el sentido de construir la transcendencia sobre la dialéctica de la contradicción. Y, en tercer lugar, es *budista* en el sentido de tener como guía fundamental las necesidades básicas humanas.

La metodología Transcend, construida por Johan Galtung, permite hacer una regulación positiva de los conflictos, convirtiendo las situaciones conflictivas en experiencias pedagógicas, de concientización, de estímulo y desarrollo de la creatividad (Jiménez, 2014).

La transformación permite hacer una regulación de forma positiva del conflicto, convirtiendo las situaciones conflictivas en entramados de experiencias pedagógicas, de toma de conciencia y desarrollo de la creatividad (Jiménez, 2014).

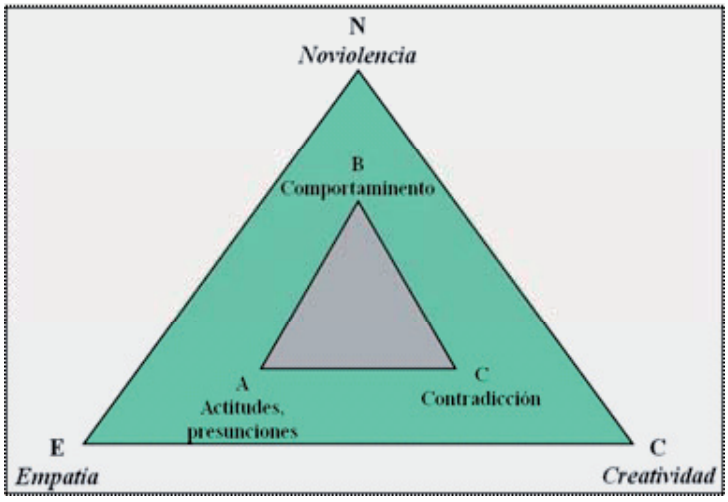
La transcendencia en cambio desempeña el papel de orientar hacia lo constructivo y noviolento, hacia lo positivo. Se trata pues de buscar nuevas formas de entender la realidad, mediada ésta por el fenómeno Transcend para la resolución de conflictos (Jiménez, 2014).

En la Figura 3, intentamos presentar la relación entre el triángulo ABC de Galtung y los elementos de la práctica de la transformación: empatía-noviolencia-creatividad.

El camino para una transformación fructífera pasa por la complejización con la posibilidad de algún reagrupamiento de partes y objetivos, pero siempre buscando evitar la deformación del conflicto.

En este sentido, si se asume que un conflicto pueda ser fuente sea de destrucción como de creación, la perspectiva de transformación del conflicto consiste en el actuar en modo tal que prevalezcan los aspectos creativos. Esto definitivamente significa hacer mucho más que alejar la violencia. Existe además la posibilidad de guiar el proceso hacia el desarrollo, el desarrollo humano de los actores individuales implicados, el desarrollo social de los actores sociales, sea el desarrollo global.

Figura 3. *Relación de correspondencia del triángulo del conflicto con el triángulo de la transcendencia-transformación*



Fuente: Calderón (2009: 79). Elaboración propia

Según Galtung (2003a) no hay ninguna alternativa a la transformación *empática, noviolenta* y *creativa* de un conflicto. La creatividad se encuentra entre la trancendencia espiritual y la cognición compleja, es un proceso de creación artística y como tal una genialidad de la relación hombre-mundo.

Cuando hablamos de Transcend nos estamos refiriendo a un método de investigación-acción, con un conjunto de procedimientos y pasos a seguir. Galtung plantea este método atendiendo a un isomorfismo entre el Método Transcend y los métodos que se utilizan en ciencias de la salud, en definitiva, el clásico esquema del diagnóstico, pronóstico y terapia (Calderón, 2009; Jiménez, 2014).

En tanto a esto, lo primero que se debe de hacer es diagnosticar, es decir, identificar los elementos de triángulo ABC y relacionarlos con los correspondientes conceptos de cultura profunda (A), comportamiento profundo (B) y estructura profunda (C), para de esta manera acceder a los objetivos de las partes del conflicto y validarlas como legítimas e ilegítimas atendiendo siempre a la neutralidad. Un segundo paso será el pronosticar lo venidero. Y como punto y final estas dos pautas de intervención desembocarán en la transcendencia-transformación como terapia (Calderón, 2009).

Las fases de este método son tres: diagnóstico, pronóstico y terapia. Creemos que la primera cosa que se tiene que hacer al analizar un conflicto, después de hacer un mapa de las partes, la metas y las contradicciones, es dividir las metas en legítimas e ilegítimas. Si una meta va en contra de las necesidades básicas, entonces es ilegítima. Aquí las necesidades humanas básicas se convierten en derechos y que existen aunque los sujetos no lo exijan. En este sentido creemos que es necesario entrar más a fondo en las fases del método.

3.3. Diagnóstico / pronóstico / terapia

3.3.1. Diagnóstico

El diagnóstico es descriptivo, basado en datos, en algo que ya ha tenido lugar, en otras palabras en el *pasado*. Un buen diagnóstico debe incluir una descripción lo más completa posible de dos elementos (Jiménez, 2014).

a) La formación del conflicto: este primer elemento del diagnóstico debe incluir a todos los actores y partes, y no solo a los que se hallan dentro de un país o una zona de conflicto. Análisis unilaterales pueden no llevar a un total entendimiento y análisis cabal del conflicto (sus reales causas y sus consecuencias). Todos los actores tienen que ser considerados: los actores de la paz y los actores de la violencia, y dentro de estos a los grupos o individuos de una categoría que a menudo también están en la otra, es decir, los que usan la violencia y pueden volverse actores potenciales de la paz, y los que trabajan en pro de la paz y pueden convertirse en actores de la violencia.

b)La historia o vida del conflicto: este elemento abarca el relato o vida total del conflicto, no simplemente el inicio y el fin de la violencia. Sus raíces, su historia, proceso del cómo se llegó a la situación actual. Aquí seguramente las partes del conflicto tienen mucha información valiosa que aportar pero no serán la única fuente.

El diagnóstico también implica abordar el análisis usando el triángulo A-B-C (actitudes, comportamiento y contradicción) para todos los actores que intervienen en el conflicto, y el triángulo D-E-C (violencia directa, estructural y cultural) para el conflicto mismo. Es preferible la complejidad a la simplificación, ya que cuantos más actores e

intereses haya, mayor será la oportunidad de idear un enfoque creativo para transformar el conflicto.

3.3.2. Pronóstico

El pronóstico es también descriptivo, pero con un salto al futuro, tal como el diagnóstico toma el riesgo de saltar a la profundidad, del síntoma superficial a algo más profundo, la *enfermedad.* Ambos, tanto el diagnóstico como el pronóstico necesitan de teoría para hacer el salto. Y son frecuentemente controversiales (Jiménez, 2014).

En relación a los conflictos es la comprensión de hacia dónde se dirige el conflicto. Son resultados que se pueden obtener sobre la base del diagnóstico de la situación. Estos datos evidencian tanto el daño que podría ocurrir si no se trata el conflicto de manera constructiva así como ideas y posibilidades de alcanzar determinados resultados (Jiménez, 2014).

3.3.3. Terapia

La terapia es algo diferente. también está orientada al futuro, como el pronóstico, pero es normativa y prescriptiva. No se detiene en lo que va a ocurrir, sino que se enfoca en qué es lo que tiene que hacerse. La terapia puede por supuesto dejarse a la persona en sí misma (Jiménez, 2014).

Generalmente es la parte más compleja y difícil del proceso y depende enteramente de las dos primeras etapas. Como sucede en las ciencias de la salud, una buena terapia, es decir, lo que hay que hacer para volver al estado de salud/paz, debe asentarse en un buen diagnóstico de cual es la «enfermedad» o causa de la violencia, o cuál es el obstáculo que impide recobrar la «salud» (Jiménez, 2014).

La terapia considera las propuestas, ideas, sugerencias para transformar el conflicto de manera creativa, constructiva, noviolenta, y para garantizar que se tomen en cuenta las necesidades de todos los actores o partes del conflicto. Es la estrategia, la visión o el mapa de ruta para saber como llegar desde el punto violencia, conflicto, situación no pacífica; donde la meta deseada, la paz. Es decir, «transformar conflictos para buscar la paz» (Jiménez, 2011).

Las terapias efectivas deben proveer *medidas prácticas para lograr la paz*, idear estrategias de transformación del conflicto que tengan sentido para la gente en su vida diaria, lo que se basará en la participación, la movilización y el empoderamiento para la paz, y que no solo sirvan para reforzar las estructuras elitistas de dominación y control. Por lo tanto, la terapia debe ser creativa y adecuada al conflicto.

4. Resultados y discusión: Alternativas desde el Método Transcend

4.1. Diagnóstico

La llegada de poblaciones foráneas a la provincia de Almería no es que haya sido un camino de rosas en lo que a convivencia se refiere. Los conflictos intergrupales han tomado presencia en la historia de esta provincia y más aún cuando dirigimos nuestra mirada

hacia la ciudad de El Ejido, ciudad donde en los primeros días de febrero del 2000 se desataron tal y como señalan Checa, Arjona y Checa :

> […] el acontecimiento xenófobo más importante ocurrido en la España moderna y, posiblemente, de toda Europa, que por unos días hizo recordar a la guerra de los Balcanes (Checa, Arjona y Checa 2010: 127).

Todo este conflicto tiene su base fundamental como es obvio en actos violentos. Precisamente el desencadenante de todos estos actos tan violentos fue el asesinato de tres personas a mano de dos inmigrantes de origen marroquí en el periodo del año 2000 que va desde el 22 de enero a el 5 de febrero (Checa, Arjona y Checa, 2010). Lo que quedó patente en los estudios de Checa (2001) entre otros es que al conflicto subyacían otros elementos socioeconómicos y políticos que impulsaron un desenlace de esas magnitudes (Checa, Arjona y Checa, 2010).

4.1.1. Infraestructura

Desde el nivel de las infraestructuras, nos cuestionamos en qué medida estas tensiones existentes en la comarca actúan sobre los modos de producción, en el caso de El Ejido, el tejido industrial en esta zona era casi nulo hace aproximadamente tres décadas, como afirman Aznar y Sánchez:

> […] la provincia en su conjunto podría ser catalogada como área subdesarrollada […] fue a partir de los años setenta cuando la economía empezó a manifestar síntomas de recuperación […] su estructura productiva seguía siendo atrasada con una fuerte presencia del sector primario, se produjo un cambio trascendental con el surgimiento de la horticultura intensiva (Aznar y Sánchez, 2001: 71)

La vida humana y la cultura como tal no son posibles si las sociedades no se aprovechan de la energía del medio ambiente y la transforman, la tecnología produce energía y esta es necesaria para la producción y estas relaciones que se producen afectan al modo de vida de las gentes (Harris, 2004).

En este sentido aunque todas las formas de producción han sido participes de la evolución de toda la provincia y más en concreto de la zona de Poniente Almeriense, el sector de la agricultura ha sido el que en mayor medida ha contribuido al desarrollo de la economía almeriense en su conjunto. El crecimiento de PIB en las últimas décadas ha sido en gran parte mediatizado por el impacto de la agricultura, más en concreto por la agricultura intensiva procedente del cultivo en invernadero en el Campo de Dalías (Aznar y Sánchez, 2001)

La estructura productiva de Almería basa su claro diferencial respecto a la media de Andalucía en dos sectores. Por un lado esta el sector agrícola, que de una manera sostenible ha mantenido su peso en lo que se refiere al crecimiento económico en el entorno

del 15% (promedio 1995-2008), aunque con una ligera caída entre 2006 y 2008 como consecuencia del auge de los dos sectores principales.

El otro sector diferencial que nos muestra su promedio, es el de la construcción, con respecto a la media regional, pasó de un peso promedio entre 1995 y 2001 inferior al 9%, a uno superior al 18% entre 2005 y 2008, siendo así el mayor de todas las provincias andaluzas e incluso del conjunto nacional, donde el peso del sector construcción solo alcanzaba el 11,7% sobre el crecimiento económico en su punto más álgido (BBVA Research, 2012).

La gran especialización sectorial en lo que vendría a ser el ámbito agrícola/ganadero que ostenta Almería unido al *boom* que provocó el sector inmobiliario favoreció con creces el crecimiento económico de la provincia, que veía como mientras el resto de la región crecía a un 3,5% en 2007, el PIB almeriense llego a crecer por encima del 6% en ese mismo periodo (BBVA Research, 2012).

Creemos que todo este proceso de producción influye directamente sobre las relaciones entre inmigrantes y autóctonos, puesto que la inmigración es un eslabón más en la cadena de producción, las relaciones de producción condicionan los demás niveles en los que se organiza la sociedad, digamos que son el epicentro desde donde se desencadenan las ondas que afectan a los demás niveles del *Patrón Universal* (Harris, 1982), afectando a la economía, la política, la ideología, la educación, etc.

Creemos que es pertinente preguntarnos, coincidiendo con el estudio del Observatorio Permanente de la Inmigración, titulado: *Inmigración y mercado de trabajo: Informe 2011,* si la población inmigrante se ha visto afectada o no por el desarrollo evolutivo de la economía española y por tanto por las consecuencias que ha tenido la crisis en los ya residentes en España (Carrasco y García, 2011). Podemos afirmar que la respuesta en torno a la cuestión planteada es afirmativa, pero lo analizaremos con más detalle en los siguientes párrafos.

Como afirman Carrasco y García (2011) la mayoría de los trabajos realizados en los últimos años en relación con la inmigración y el mercado de trabajo ponen en evidencia el impacto de la crisis en la población inmigrante en relación con su ocupación, especialmente en el año 2009, coincidiendo plenamente con el aumento de sus tasas de desempleo, en tanto a esto cabe destacar que el efecto colateral sufrido ha venido a ser el freno de la entrada de inmigrantes potencialmente activos.

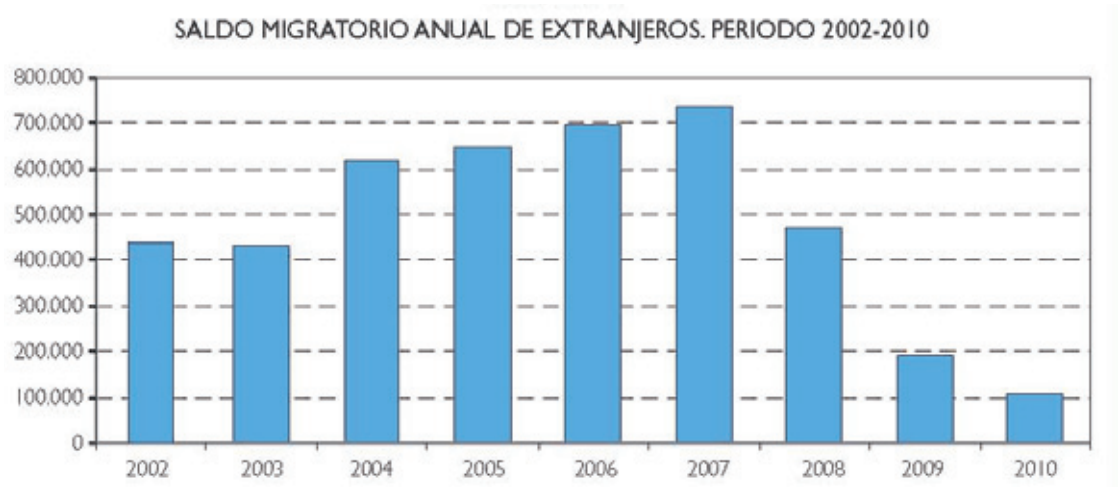
Si analizamos el saldo migratorio anual de extranjeros del periodo que ocupa desde el 2002 a el 2010 podemos ver como el flujo de inmigrantes paulatinamente fue descendiendo desde el año 2008, pero la cuestión es que aún en 2010 seguía manteniéndose en positivo.

Desde el ámbito de la producción en las infraestructuras nos planteamos, *¿en qué medida influyen la utilización de los recursos en el devenir de un desarrollo armónico de la zona del Poniente Almeriense? ¿En qué medida el fenómeno de la agricultura intensiva infiere en el desarrollo económico relacionado con la estructura económica y política del lugar? y por ende, ¿cuáles son sus consecuencias en el medio ambiente (contaminación) y en la vida de las*

gentes (demografía, división sexual del trabajo, explotación laboral) donde se desarrollan las sociedades del Poniente Almeriense?

Nos centramos ahora en la otra vertiente de las infraestructuras, los modos de reproducción. Partimos de la tesitura de que las relaciones reproductivas se ven condicionadas en torno a las estrategias de reproducción social, pero esto lo aclararemos más adelante centrándonos en la teoría sociológica de Bourdieu (2011).

Gráfica 1. *Sobre el saldo migratorio anual de extranjeros en España*



Fuente: Observatorio Permanente de la Inmigración. Inmigración y mercado de trabajo: informe 2011. Elaboración propia

A continuación pretendemos ofrecer una serie de datos que nos ayuden a comprender mejor este razonamiento.

- Durante el año 2009, el 14,6% de los nacidos vivos en Andalucía tenía al menos un progenitor extranjero. De ese porcentaje, el 59% corresponde a parejas formadas por dos progenitores extranjeros, y el 37% a parejas mixtas (formadas por un/a español/a y un/a extranjero/a).
- En cuanto a los principales grupos geopolíticos de procedencia de los progenitores de nacidos vivos de parejas mixtas, el 28% de las madres procede de África, el 20,5% de América del Sur y el 19% de países no pertenecientes a la UE-15. En el caso de los padres, el 27,5% procede de África, el 15,5% procede de América del Sur y el 22% son españoles (OPAM, 2013).
- Contando con que en Andalucía hay un total de 747.110 extranjeros empadronados y 5.736.500 en España que conforman el 8.8% y el 12.1% del total de empadronados, respectivamente según los datos de la OPAM en 2013, es preciso detallar que en Almería hay 704.219 habitantes y un total de 154.404 son de nacionalidad extranjera que vendría a ser el 21,93% del total de los extranjeros empadronados en Andalucía.

Observando esto es preciso añadir que del total de los nacimientos en Andalucía que son 94.623 hay unos 13.831 nacidos vivos con algún padre extranjero. Y en Almería tiene un total de 2895 nacidos vivos con algún padre extranjero de un total de nacimientos en la provincia de 8472 nacidos se sitúa por detrás de Málaga en un segundo puesto en el índice con más nacidos vivos con algún padre extranjero.

Cuadro 3. *Total de nacimientos y nacidos vivos con algún progenitor en Andalucía según provincias. Variaciones anuales*

PROVINCIAS	Nacidos vivos con algún padre extranjero			Total Nacimientos			% algún progenitor extranjero sobre total
		Variación anual			Variación anual		
	Total	Absoluta	Relativa	Total	Absoluta	Relativa	
Almería	2.895	-242	-7,71%	8.472	-663	-7,26%	34,17%
Cádiz	1.144	-25	-2,14%	14.097	-413	-2,85%	8,12%
Córdoba	671	24	3,71%	8.309	-370	-4,26%	8,08%
Granada	1.480	-115	-7,21%	9.705	-841	-7,97%	15,25%
Huelva	931	93	11,10%	5.835	-312	-5,08%	15,96%
Jaén	521	-11	-2,07%	6.609	-459	-6,49%	7,88%
Málaga	4.093	-414	-9,19%	17.794	-1.221	-6,42%	23,00%
Sevilla	2.096	104	5,22%	23.802	-1.393	-5,53%	8,81%
ANDALUCÍA	13.831	-586	-4,06%	94.623	-5.672	-5,66%	14,62%

Fuente: Datos de 2009 sobre total de nacimientos y nacidos vivos con algún progenitor en Andalucía según provincias. Variaciones interanuales Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones. Junta de Andalucía, 2013. Elaboración propia.

De alguna manera estos datos nos muestran a grandes rasgos las tendencias en tasas de natalidad, cosa que a nuestro parecer nos parece interesante para poder dilucidar cuáles vienen siendo las variables en torno a las cuestiones de reproducción.

Durante el año 2009 se contabilizaron en Andalucía 5.007 matrimonios con al menos un cónyuge extranjero, lo que supone el 15% del total de matrimonios registrados en la Comunidad.

El 80% se trata de matrimonios mixtos, es decir, formados por un cónyuge extranjero y otro español, de manera que el restante 20% corresponde a matrimonios en los que ambos cónyuges son extranjeros.

En el caso de los cónyuges extranjeros de matrimonios mixtos, el 36% procede de América del Sur y el 28% de África (OPAM, 2013). Así pues en lo que se refiere a las variaciones anuales del total de matrimonios celebrados en Andalucía y de los matrimonios con al menos un cónyuge extranjero según la provincia podemos ver como el total de los matrimonios en Andalucía es de 33.545 según los datos más recientes que nos ofrece la OPAM que son del año 2009.

En tanto a esto hay 5007 matrimonios con algún cónyuge extranjero, que pasa porcentualmente a un 14,93% del total. En el caso concreto de Almería hay un total de 640 matrimonios con algún cónyuge extranjero de un total de 2343 matrimonios en la provincia con un tanto porcentual del 27,32% sobre el total de matrimonios de toda la provincia, estando detrás de Málaga y Sevilla en numero de matrimonios con algún cón-

yuge extranjero pero solo por detrás de Málaga en lo que se refiere en el tanto por ciento sobre el total de los matrimonios de toda la provincia.

Cuadro 4. *Variaciones anuales del total de matrimonios celebrados en Andalucía y de los matrimonios con al menos un cónyuge extranjero según provincia*

PROVINCIAS	Matrimonios con algún cónyuge extranjero			Total Matrimonios			% algún cónyuge extranjero sobre total
	Total	Variación anual		Total	Variación anual		
		Absoluta	Relativa		Absoluta	Relativa	
Almería	640	6	0,95%	2.343	-421	-15,23%	27,32%
Cádiz	441	-48	-9,82%	4.990	-967	-16,23%	8,84%
Córdoba	301	-24	-7,38%	3.695	-632	-14,61%	8,15%
Granada	543	8	1,50%	3.452	-682	-16,50%	15,73%
Huelva	255	-24	-8,60%	1.905	-608	-24,19%	13,39%
Jaén	190	-24	-11,21%	2.917	-568	-16,30%	6,51%
Málaga	1.756	30	1,74%	6.091	-934	-13,30%	28,83%
Sevilla	881	-6	-0,68%	8.152	-1.391	-14,58%	10,81%
ANDALUCÍA	**5.007**	**-82**	**-1,61%**	**33.545**	**-6.203**	**-15,61%**	**14,93%**

Fuente: Datos de 2009 sobre las variaciones anuales del total de matrimonios celebrados en Andalucía y de los matrimonios con al menos un cónyuge extranjero según provincia. Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones. Junta de Andalucía, 2013. Elaboración propia

De los anteriores planteamientos nos cuestionamos, *¿en qué medida se controla la fecundidad en términos subjetivos? ¿cuáles son las razones por las que se tiende a aumentar o reducir el número de progenitores? ¿por qué las sociedades tienden a establecer estrategias matrimoniales para no dejar de poseer un determinado estatus en el campo de poder? ¿en qué medida se está librando una lucha bio-cultural entre unos grupos y otros por la perpetuación de la especie social, etnia o raza, aun perteneciendo a una misma especie humana, es decir, provenientes de un mismo padre y una misma madre?*

Creemos que es preciso, si no más necesario, establecer conexiones entre las estrategias de la reproducción social (Bourdieu, 2011) y el patrón universal que propone el materialismo cultural (Harris, 2004). Pensamos que dichas estrategias funcionan dentro de la organización social y cultural del Poniente de Almería, El Ejido.

4.1.2. Estructura

Dadas las condiciones que anteceden, es preciso abarcar otro de los niveles que forman parte de la organización social y cultural, es el nivel de la *estructura*. Este nivel se caracteriza por definir cómo se organizan la producción y la reproducción en los diferentes grupos domésticos y políticos.

La agricultura es la principal fuente de abastecimiento económico de la zona del Poniente Almeriense, la horticultura intensiva forma parte unívoca de la economía ejidense produciendo a gran escala lo que vendría a ser el sustento económico de las empresas y las familias, dando trabajo a la población autóctona así como a la foránea.

No obstante hay otros sectores que están intentando remontar la actividad económica de la ciudad de El Ejido, como podemos observar en la ilustración que nos ofrece los

datos oficiales sobre la industria del turismo en El Ejido, la creación de infraestructuras hoteleras en los últimos años ha estado marcada por un repunte, pasando a ser una de las prospectivas de la sociedad ejidense.

La cuestión que nos preocupa es si tanta necesidad hay de producir bienes económicos que aseguren un buen futuro a las generaciones posteriores, *¿por qué no se hace de una manera sostenible?* Pensamos que gran parte de los problemas que tiene la ciudad de El Ejido están determinados por la mala gestión a nivel global y todo esto se traduce en conflictos coyunturales que dan origen a patologías sociales propiciadas por la *buena nueva* del libre mercado. Coincidimos con Galtung en que:

> […] al margen del escepticismo en lo tocante a la economía dominante, no se puede negar que la economía, la organización de los ciclos naturaleza-producción-consumo, juega un papel determinante en cualquier sociedad. Por otra parte lo mismo se puede decirse de la política, la organización del poder; de la cultura, porque la cultura desempeña un papel importantísimo en la definición de que se produce y se consume, y cómo; y de lo militar, la organización del poder coercitivo (Galtung, 2003a: 191).

Partimos de la tesitura de que el fenómeno de la economía del capital o el capitalismo es la fuente de la que bebe la sociedad del Poniente Almeriense. Galtung nos habla sobre la *escuela azul* cuando nos referimos a los términos mercado y capital en representación de un modelo gubernamental basado en la *laissez faire*.

En tanto a esto, pensamos que el modelo de escuela política que se viene desarrollando en la zona del Poniente Almeriense es el modelo azul del mercado y capital. El logos predominante en la escuela azul esta basado en el *smithismo* o comúnmente conocido como capitalismo. Como afirma Galtung:

> […] la esclavitud, la posesión del trabajo humano y el comercio de esclavos -en un mercado de factores-, entra plenamente en la escuela azul (Galtung, 2003a: 194).

Los movimientos de capital no solo tienen efecto sobre el núcleo del área metropolitana de El Ejido sino que transgreden lo local, teniendo incluso efectos a nivel internacional. Coincidimos con Aznar y Sánchez (2001) en que las claves del conflicto sociocultural ejidense no solo es visto como una problemática entendida en términos locales sino que en términos globales la influencia de los movimientos de capital también toman su protagonismo. Como ya afirmaban Aznar y Sánchez:

> […] en los momentos previos al conflicto étnico de El Ejido tuvieron lugar una serie de acontecimientos en el campo económico que, aunque directamente no se han citado como agentes causantes, sí pudieron estar presentes de alguna forma (Aznar y Sánchez, 2001: 86).

4.1.3. Superestructura

Llegamos pues al nivel de la superestructura, este nivel del *Patrón Universal* no significa una parte insignificante, superflua o poco importante de la vida social humana (Harris, 2004). Los valores, la educación, las creencias religiosas y los criterios estéticos son los aspectos humanos más característicos de nuestra especie.

Si desde el comienzo de la llegada de población extranjera a la zona el nivel de población se disparó hacia tasas nunca vistas con anterioridad*, ¿no es cierto que las escuelas están cada vez más llenas de alumnos extranjeros o de padres extranjeros? ¿no es cierto que hoy por hoy los habitantes de esta zona de Almería conviven con más de una religión aparte de la suya?*

Buscar salida a estas complejas relaciones no es un trabajo fácil y más cuando las diferencias socioculturales son acentuadas. La tolerancia, el respeto, la solidaridad son palabras llenas de sentimiento pero difíciles de sobrellevar en un ambiente que se caracteriza por ser conflictivo.

Claro está que, el recelo constante por parte de un pueblo que no quiere andar por sus calles por temor y en ocasiones por no mezclarse o miedo a ser vistos por otros iguales con extranjeros, es un problema, y a nuestro parecer es un problema que tiene que ver con los valores, la ideología, lo religioso y en definitiva lo presente en el nivel de la superestructura.

Los padres ya no quieren los colegios públicos porque están llenos de inmigrantes y creen que eso es una mala influencia para sus hijos, lo que se traduce en otro factor más de marginación del colectivo extranjero con menos recursos.

Un ejemplo más claro de lo que viene siendo el discurso político en educación que sin duda alguna genera violencia en el campo de poder en la lucha que se libra entre dominante y dominado es precisamente que el sistema escolar actúa como el demonio de Maxwell, como afirma Bourdieu en consonancia con la teoría de la termodinámica:

> […] El sistema escolar a costa del gasto de la energía necesaria para llevar a cabo la operación de selección, mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital. Con mayor precisión, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de actitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes (Bourdieu, 1997: 35).

Como ya indicaba Torres (2001) una de las situaciones en las que esta siendo más visible el hecho de que cada familia acostumbra a ir más a lo suyo, a pensar prioritariamente en sí mismos, es precisamente en lo que se refiere a la elección de centros escolares.

Pensamos que esta segregación tanto de centros como de alumnado dentro de los centros escolares es una problemática, que hoy por hoy tiene difícil solución, tras algunos datos que nos ofrecieron nuestras progresivas observaciones en alguno de los centros del Poniente Almeriense, coincidimos con Torres en que:

> […] cuando estudiantes de grupos sociales desfavorecidos y con dificultades en su rendimiento escolar son agrupados en un aula, separados de los que tienen mejores resultados y/o pertenecen a grupos sociales más favorecidos, por lo general esa clase acaba teniendo peores resultados de los esperados. Este alumnado en una situación semejante percibe con claridad que no goza de la estima del profesorado; que incluso este no deseará de buena gana hacerse cargo de esa aula. Si además de ser considerados como fracasados escolares, pertenecen a grupos sociales desfavorecidos es fácil que tampoco las expectativas docentes acerca de las posibilidades de mejorar y aprender sean altas, en consecuencia es previsible que el ambiente escolar acabe siendo muy poco estimulante (Torres, 2001: 159).

Como bien indica Bourdieu (2011), el sistema escolar es un elemento definidor de la reproducción de la estructura social, y en consecuencia y centrando más la cuestión en la estructura de la distribución del capital cultural lo que desemboca en que los niños que vengan de familias menos acomodadas, más desprovistas de capital cultural serán eliminados y caerán en la indiferencia.

El dato que más representa a nuestra muestra objeto de estudio es el de la provincia de Almería con un total de 22.029 de alumnado extranjero y unos 121.307 de alumnos españoles, la segunda cifra más alta después de Málaga con 29.631 alumnos extranjeros. Nos encontramos en todo caso con que el 15.36% del alumnado extranjero sobre el total del alumnado está matriculado en escuelas de Almería, en tal caso conviene aclarar que Almería es la provincia con el porcentaje más alto en lo que se refiere al alumnado extranjero sobre el total del alumnado (OPAM, 2013)

Cabe mencionar la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu, modelo que trata de explicar la función de la institución escolar como reproductora del orden social y cultural establecido y que según afirma Torres (1991) refiriéndose a Bourdieu, argumenta que este autor parte de la suposición de que las sociedades humanas están divididas de forma jerárquica en clases y que esta jerarquización se mantiene y se hace perpetua a través de lo que entendemos como *violencia simbólica.*

En todo caso hemos de decir que coincidimos plenamente con Torres (1991) en que esta teoría tiene como pretensión comprender y dar respuesta a tres cuestiones transcendentales. *En primer lugar*, cómo la educación garantiza que algunos grupos sociales puedan mantener una posición de privilegio en el campo de poder. *En segundo lugar*, por qué sólo ciertos grupos sociales pueden participar en la definición de cual es la cultura dominante. *En tercer lugar*, a través de qué mecanismos la naturaleza arbitraria de ciertas normas, costumbres, contenidos y valores obtiene un fuerte grado de consenso y, por consiguiente, su legitimación y, siendo así, condiciona decisivamente los procesos de socialización, en especial de las generaciones más jóvenes.

Pretendemos penetrar de fondo en el santuario más profundo de la superestructura, el ámbito de la religión. La religión puede considerarse una poderosa fuerza que engulle gran cantidad de epifenómenos que tienen como epicentro la transcendencia de lo religioso y que a lo largo de la historia y hasta nuestros días ha sido fuente de conflictos por parte de la sociedad mundial.

Con respecto al caso de la religión, en la provincia de Almería hay un total de 94 entidades religiosas de diversas confesiones, la que más entidades ostenta es la musulmana, la segunda que más ostenta es la confesión evangelista, la tercera los Testigos de Jehová. Como hemos afirmado antes las nuevas demandas que las comunidades religiosas vienen haciendo en los últimos tiempos son uno de los retos que tiene que afrontar la sociedad Española, Andaluza y en nuestro contexto más próximo la provincia de Almería y más en concreto la ciudad de El Ejido.

La sociedad española a nuestro parecer no está preparada para abordar estos cambios, como afirman López y Pérez (2010) detrás de la palabra religión hay un amplio espectro de elementos que subyacen a la tradición, la cultura, la creencia individual, la migración e incluso la política. En este sentido pensamos que esta complejidad hace que el estudio de estas relaciones simbólicas no sea un trabajo fácil para los estudiosos del campo de la Antropología, pero no por esta razón deja de ser algo necesario.

El hecho religioso vuelve a ser un tema de interés para el mundo y de instituciones gubernamentales más cercanas como es la Unión Europea. Los cambios que se han venido sucediendo a lo largo de las últimas décadas a escala global tanto en los niveles políticos como sociales tienen mucho que ver en el diseño de nuevos marcos teóricos sobre el hecho religioso.

Como señalan López y Pérez (2010) en la sociedad española este debate es todavía más relevante porque a los procesos globales se suman, de una parte una historia reciente en la que el hecho religioso ha tenido un peso fundamental y de otro lado un amplio proceso migratorio, que si bien no ha sido un gran salto cualitativo en lo que se refiere al pluralismo religioso existente en nuestro país sí que podemos decir que cuantitativamente importante.

Claro es el ejemplo de la ciudad de El Ejido, donde la comunidad islámico-musulmana se hace notar en las calles, estos profundos cambios en el ambiente de calle que se respira en ciudades como la de El Ejido nos hace por un lado caer en la cuenta de que el cambio ya está presente, y por otro, que la sociedad no está preparada para él. Ya no es raro ver a una mujer musulmana con su *hiyab* asistiendo a una profesión de semana santa, ni tampoco encontrar un taller-lavadero de coches que linda con un lugar de culto religioso musulmán, pero para esto, como señalábamos anteriormente, la sociedad aún no esta preparada.

Otra de las cuestiones que nos preocupa es la que tiene que ver con la gestión pública del hecho religioso. Como señalan López y Pérez (2010) el nuevo marco plural de la sociedad crea nuevas demandas que van desde la apertura de lugares de culto hasta la adaptación de cementerios, pasando por el uso de la vía pública. Estos problemas ya se hacen notar en la ciudad de El Ejido, donde la comunidad marroquí viene exigiendo desde hace tiempo un cementerio propio y la creación de una mezquita.

Las Instituciones locales se encuentran sin herramientas para poder gestionar todo este asunto y en la mayoría de los casos lo abordan desde una perspectiva migratoria, lo que hace que en cierta medida sea tomado como un elemento discriminador y de guetizacion de la comunidades religiosas (López y Pérez, 2010).

Digamos que el problema que subyace o el problema de fondo es el desajuste en el espacio-tiempo en torno al hecho religioso, es decir la asincrónica y poco armoniosa relación carente de diálogo interreligioso e interinstitucional, lo que desemboca en un problema estructural de fondo que necesita de reajuste. El fenómeno del pluralismo religioso no es completamente nuevo en nuestro país, pero el desarrollo de las libertades, la intensificación de los movimientos migratorios y la globalización han contribuido a dinamizarlo.

En consonancia con Rodríguez (2012), aplicando el triángulo ABC tenemos (modelo del referido «más allá de Galtung» con el doble triángulo):

Cuadro 5. *Doble Triángulo ciudadanos autóctonos (españoles)*

A: Actitudes, presunciones	B: Comportamiento	C: Contradicción
- Rechazo al inmigrante por su diferencia cultural y étnica. - Utilización de una jerga común para hablar de los extranjeros procedentes de países subdesarrollados.	- Indiferencia y crueldad entre el sector de la sociedad más provisto de capitales (Bourdieu, 2011).	- Derecho al reconocimiento como pueblo solidario al permitir y ceder hasta cierto margen.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 6. *Doble triángulo ciudadanos foráneos (inmigrantes)*

A: Actitudes, presunciones	B: Comportamiento	C: Contradicción
- Resignación ante la indiferencia. - Frustración ante la incomprensión.	- Dejación de los comportamientos a favor de la integración e inclusión social. - Aceptación como subcultura y en consecuencia como clase social desavenida.	- Derecho al reconocimiento como pueblo y aceptación de las diferencias culturales

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 7. *Triángulo de las violencias (referenciado el pueblo autóctono, españoles)*

A: Violencia Cultural	B: Violencia Directa	C: Violencia estructural
- Actitudes racistas ante imágenes y propaganda multi e intercultural. - Lenguaje despectivo ante el inmigrante. - Desprecio a la multiculturalidad y etnocentrismo.	- Brote de racismo, ejemplo: año 2000 en las calles de El Ejido.	- Pobreza y exclusión social. - Desterritorializacion y segregación espacial. - Negación de necesidades humanas básicas.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 8. *Triángulo de las violencias (referenciado el pueblo foráneo, inmigrantes)*

A: Violencia Cultural	B: Violencia Directa	C: Violencia estructural
– Fundamentalismo religioso. – Desprecio de la identidad cultural española.	– Delincuencia: robos, violaciones, agresiones físicas, etc.	– Guetizacion económica y empresarial. – Violencia entre los diferentes colectivos de inmigrantes a causa de las diferencias. – Prestamistas ilegales, etc.

Fuente: Elaboración propia

4.2. Pronóstico

Podemos destacar las siguientes ideas:

- Los foráneos (extranjeros) y los autóctonos (españoles) están inmersos en un conflicto de desgaste que lleva más de una década, continuarán en él mientras unos defiendan su autoridad sobre los otros, lo que se traduce en dilema y disputa.
- El supuesto triunfo ideológico y moral del pueblo autóctono (como se comenta por las barriadas de El Ejido intentando justificar el brote de racismo del año 2000) sobre la comunidad musulmana y otras, o por el contrario el triunfo diplomático de las comunidades supuestamente oprimidas como la comunidad musulmana u otras sobre el pueblo autóctono (españoles) como ya lo vienen adelantando algunas investigaciones de campo realizadas sobre este conflicto.
- Triunfo de una de las comunidades culturales, de una de las verdades que rige la vida social y cultural de la ciudad de El Ejido, la de los autóctonos (españoles).
- Las comunidades foráneas continuarán con su política de resignación y sumisión y se retraerá ante las posibilidades dialécticas del conflicto.
- El modelo del diálogo inter-multi-transcultural quedará relegado a un segundo plano o un tercero a causa de la escasez de diálogo entre culturas.
- Riesgo de que el fundamentalismo religioso por uno o ambos actores o fundamentalismos de otra índole prevalezcan y continúen con su política de extremismo determinista y discriminante en ambos lados del conflicto.

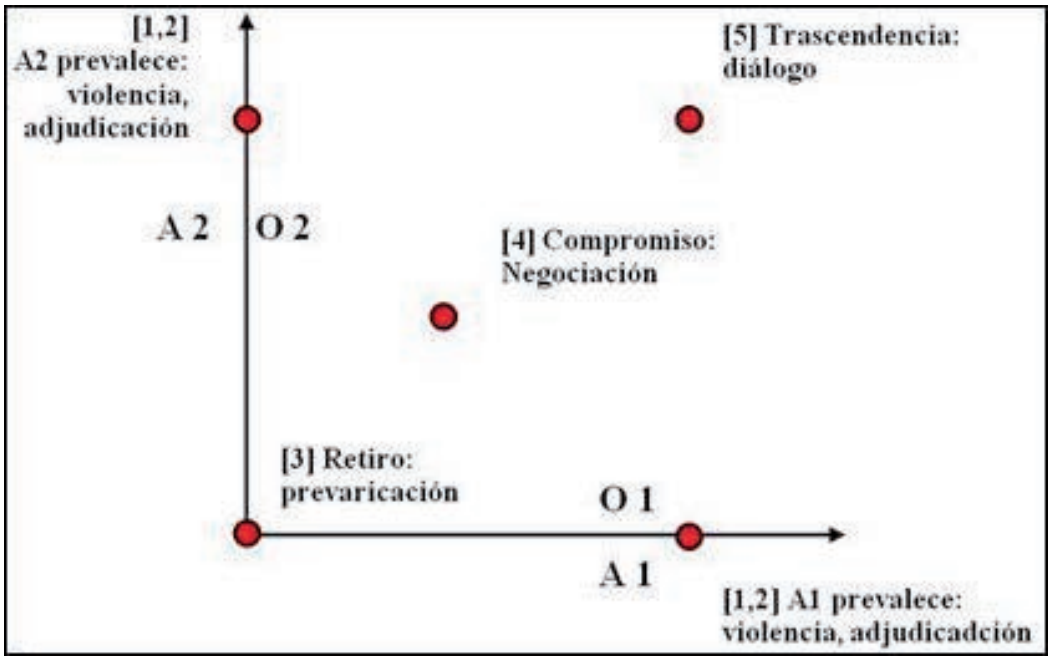
4.3. Terapia

A continuación pretendemos establecer un marco lógico de análisis del conflicto para posteriormente proponer una terapia para la resolución pacífica de la situación de conflicto que vive Poniente Almeriense, más concretamente El Ejido, Almería. Establecer los criterios de análisis supone un trabajo arduo ya que intervienen una gran cantidad de variables que hacen de este conflicto un complejo entramado de relaciones y percepciones difíciles de objetivizar.

A nosotros lo que nos mueve a trabajar sobre esta complejidad a la que nos referíamos es la ilusión de poder esclarecer las claves del conflicto para de esta manera elaborar una «Agenda para la paz y la convivencia» en la ciudad de El Ejido y poder trascender y resolucionar dicho conflicto por medios pacíficos utilizando métodos de mediación y negociación desde el punto de vista de la Investigación-Acción-Participativa (I-A-P).

La siguiente gráfica representa un sistema cartesiano donde se establecen cinco puntos de análisis del conflicto, lo que pretendemos es ofrecer una visión objetiva de las posibilidades que se pueden dar en el terreno de la búsqueda de la paz en esta ciudad.

Grafica 2. *Terapia para El Ejido. El conflicto y los 5 resultados base según el Método Transcend donde A es autóctono y O es foráneo*



Fuente: Galtung (2003a). Elaboración propia

Ciertamente lo ideal aquí seria en todo caso llegar a la trascendencia positiva del conflicto. Como ya señalaría Johan Galtung (2003a) el *quid* de la cuestión sería intentar obtener lo más que se pueda y en este caso lo más cercano a la realidad seria el compromiso bilateral para que la vida de las gentes sea más sostenible.

Esta posibilidad definitivamente tendrá repercusiones en el plano del encuentro cultural, que señalaremos a continuación:

> (1) y (2) Un lado prevalece: ¿Quién gana?/¿Quién pierde?
> (1) Prevalece el pueblo autóctono (españoles): con su actual política neoliberal, con el uso de las distintas violencias, con la negación de necesidades humanas básicas y la indiferencia, etc., puede lograr el desentendimiento entre las gentes que pueblan la zona y condenar a los ciudadanos a vivir en la injusticia e indiferencia. La segregación espacial y el deterioro de las relaciones multi-inter-transculturales. Este triunfo representará al mismo tiempo el triunfo del pensamiento misantrópico y la escalada del sistema neoliberal a nivel micro

sobre una cultura y sociedad sobre otra que se resiste a aceptarlo. Así mismo el triunfo de una democracia no-deliberativa.
(2) Prevalece el pueblo foráneo (inmigrantes extranjeros): Con sus pocos recursos (fundamentalismo islámico, delincuencia, indignación, frustración etc) puede solo lograr incluirse e integrarse en la medida en que las relaciones multi-inter-transculturales se hagan patentes pero la dificultad radica en la gran heterogeneidad de este colectivo. Si con el apoyo de diferentes instituciones (ONG y asociaciones culturales) logra una presión tal de obligar a repensar el dificultoso entramado socio-cultural en donde desarrolla su vida. Esta posibilidad quizás utópica, comportaría al mismo tiempo una gran derrota de los valores defendidos por el pueblo autóctono: democracia, aconfesionalidad, derechos de las mujeres, etc.

(3) Ni uno ni otro, abandono / retirada:
La comunidad de foráneos inmigrantes decide retirarse del conflicto y «resistir» preservando sus valores.
Los foráneos inmigrantes que pueden escapar de la cuidad lo hacen con el objetivo de regresar algún día y tomar algún tipo de represalias.
El pueblo autóctono conformado por españoles decide reducir su indiferencia y confrontaciones directas, pero continúa con su política de exclusión, es decir, de guerra cultural.
Se deja todo en manos de terceros actores, quienes a su vez pueden ser defensores de la cultura dominante. Esta posibilidad no estaría considerada en este caso, dado el progreso de los acontecimientos y de los odios y recelos acumulados.

(4) Compromiso/negociación:
En el terreno de los compromisos en el que se ha estado intentando desde hace años (con la clara presencia de limitaciones, a la vista de los resultados) la salida del conflicto socio-cultural del Poniente Almeriense, más en concreto el caso de El Ejido es la negociación de espacios religiosos y la creación de nuevos espacios de diálogo multi-inter-transcultural.
El estatus de El Ejido como ciudad cosmopolita. La creación de diferentes espacios para ciudadanos inmigrantes han sido parte de este proceso aún sin expectativas de solución.

(5) Trascendencia (terapia):
La metodología Transcend, construida por Johan Galtung, permite hacer una regulación positiva de conflictos, convirtiendo situaciones conflictivas en experiencias pedagógicas, de concientización, de estímulo y desarrollo de la creatividad.
[…] la transcendencia presupone esperanza y la esperanza está localizada en visiones de lo positivo, en un futuro constructivo, no en replicar un pasado traumático (Galtung, 2004: 19).

La transformación es posible también agregando partes en causa y objetivos a los cuales los participantes mismos no siempre piensan. Aquí el simplificar mediante la eliminación de algunas partes (ejemplo de los extremistas) sería un error grave: estos segu-

ramente se harían sentir (el proceso de paz de Israel/Palestina). El simplificar eliminando los moderados, también es un error (el proceso de paz de Irlanda del Norte). El camino para una transformación fructífera pasa por la complejización, con la posibilidad de algún reagrupamiento de partes y objetivos, pero siempre buscando evitar la deformación del conflicto (Jiménez, 2014).

En este sentido, si se asume que un conflicto pueda ser fuente sea de destrucción como de creación, la perspectiva de transformación del conflicto consiste en actuar en modo tal que prevalezcan los aspectos creativos. Esto definitivamente significa hacer mucho más que alejar la violencia. Existe además la posibilidad de guiar el proceso hacia el desarrollo, el desarrollo humano de los actores individuales implicados, el desarrollo social de los actores sociales, sea el desarrollo global. Por ello, aquellos que intervienen en los conflictos deberían tener meta-objetivos ambiciosos, como paz y desarrollo en el Poniente Almeriense.

El sistema cartesiano presentado anteriormente hace referencia a una jerarquía de resultados del conflicto. El resultado más alto es el [5], la *trascendencia,* que significa introducir un elemento nuevo, trascender la contradicción, es decir, plantearse una nueva realidad. No es necesariamente lo que las partes tenían como objetivo: en la mayoría de los casos este algo nuevo logra revolucionar la situación en modo tal que las partes podrían obtener más de cuanto deseaban, o algo que hace aparecer como menos interesante el motivo por el que se luchaba en precedencia. Pero pensamos que esto se define mejor en palabras de Galtung:

> […] Trascendencia es el desenlace que lleva el orgulloso titulo de *transformación creativa de conflcitos*. Algo nuevo, *sui generis*, generalmente inesperado ha surgido del proceso, lo que significa que se ha utilizado el aspecto positivo de un conflicto, el reto de trascender (de ahí la palabra) la contradicción subyacente. Ambos objetivos se han conseguido; quizás algo transformados. Hay dicha felicidad. Palabra clave: *creatividad* (Galtung, 2003a: 140).

Cuando se habla de resultados del conflicto nos estamos refiriendo a una *cuestión neutral*, pero en el cuadro precedente hacemos referencia a una jerarquía de los mismos resultados. El resultado más alto es el [5], la trascendencia, que significa introducir un elemento nuevo. No es necesariamente lo que las partes tenían como objetivo: en la mayoría de los casos este algo nuevo logra revolucionar la situación en modo tal que las partes podrían obtener más de cuanto deseaban, o algo que hace aparecer como menos interesante el motivo por el que se luchaba en precedencia. Por ejemplo, se quería un pedazo de tierra, y se encuentran con una propiedad, compañía, paz y tranquilidad.

Las primeras observaciones llevadas a cabo en el terreno ejidense nos muestran el alto grado de conflictividad de la zona, un contexto bastante nefasto donde la convivencia se hace cada día más difícil por el escaso diálogo intercultural. Es precisamente este escaso diálogo el que ha creado una situación de tabú, donde las gentes rehúyen del diálogo y la negociación como medida de resolución pacifica del conflicto. El *pretest* llevado a cabo mediante la observación participante nos arroja subjetividades que hasta hoy en día

nos resultan difícil de comprender. Las gentes de esta ciudad han creado espacios para autodefenderse de esa previsible invasión de extranjeros, el miedo y la inseguridad crece cada día más en las calles, los autóctonos apenas andan por las zonas más suburbiales de la ciudad por miedo a ser atracados o para no tener que palpar los extranjeros, ya que no aceptan el *modus vivendi* que estos practican. En definitiva, estas observaciones lo que nos arrojan es la gran división que hay entre los habitantes autóctonos y los extranjeros, mayoritariamente de norte de África o de Europa del Este y Sudamérica. No obstante, a nuestro parecer podemos destacar algunas trascendencias que podrían guiarnos a la construcción de espacios de paz:

- Necesitamos trascender la violencia. Seguramente sí, sobre todo si esta se fundamenta en una «rutina» que puede ser sistemáticamente reproducida por los grupos que pretenden quedar en una posición más privilegiada que otros haciendo caso omiso a las reglas del Estado de Derecho.
- Trascender los conceptos «formales» de democracia, o lo que vendría a ser lo mismo dirigir nuestra mirada hacia nuevas formas de democracia popular y deliberativa tal y como propugnaba Habermas.
- Trascender positivamente la llamada globalización mediante el diálogo multi-inter-transcultural, renovando así las relaciones en la dialéctica entre los diferentes grupos sociales.

5. Conclusiones

Comenzar este apartado nos parece sin duda una labor difícil, elaborar de una manera detalla una serie de conclusiones que nos lleven a cerrar este trabajo de investigación es *grosso modo* hacer una prospectiva, es decir, tener la mirada puesta en el futuro, contando con el presente y sirviéndonos del pasado.

Las relaciones, percepciones y conflictos todos ellos de carácter sociocultural, geográfico (transnacionalismo) y temporales de la zona del Poniente Almeriense, esta zona tan característica, sus ventajas e inconvenientes son los instrumentos que debemos usar a la hora de enfrentarnos a futuros conflictos, y sobre todo, se trata de dar a conocer una imagen real de la identidad cultural de la propia ciudad de El Ejido y de sus gentes.

En síntesis creemos que este trabajo contribuye a comprender mejor la compleja realidad que tiene la zona del Poniente Almeriense, y en definitiva, las ciudades colindantes como Roquetas de Mar, sobre todo, por su alto índice de conflictividad. Asimismo, observarlas y analizarlas desde la globalidad, resaltando sus relaciones, sus percepciones y comprendiendo sus conflictos. Sus gentes, tanto los extranjeros como los autóctonos, captan, viven, usan y actúan personal y subjetivamente en este heterogéneo contexto territorial y tienen una consideración y un tratamiento objetivo, físico, material y, como no podía ser menos, cultural.

La zona del Poniente Almeriense, más en concreto la cuidad de El Ejido, está definida por relaciones, percepciones y conflictos que se producen en todo su conjunto. Hemos

encontrado factores que se relacionan y percepciones que intervienen en la configuración de la vida social del contexto, con otros que regulan los posibles conflictos dentro del área comarcal. Creemos que es bueno que los conflictos sean identificados de forma exhaustiva: los que son regulados pacíficamente por su ejemplaridad; los que son violentos, para buscarles salidas y guiar hacia la regulación, y los indefinidos para prever un desarrollo pacífico de los ciudadanos que viven en la ciudad de El Ejido y sus pedanías.

Hasta cierto punto esto es lo que ha sucedido en el Poniente Almeriense y más concreto en El Ejido, donde cada grupo intenta en muchas ocasiones contradecir lo que el otro piensa sobre la realidad, en definitiva un conflicto de intereses. La cuestión es que hace aproximadamente tres décadas lo que era un campo de parrales de cultivo de uva de mesa se convirtió en una de las zonas con más riqueza de toda España, gracias al Instituto Nacional de las Colonizaciones empezaron a llegar foráneos de todas las partes de Andalucía y España especialmente de la Alpujarra Granadina, pueblos como Trevélez, Bérchules, etc., gente que ostentaba un capital cultural y económico bastante escaso y que se hizo de oro en unos pocos años, pero que no consiguió adaptarse a los cambios de la sociedad globalizada quizás porque ese capital cultural del que hablamos anteriormente todavía seguía siendo el mismo de cuando llegaron, fruto de las negociaciones entre el Instituto Nacional de las Colonizaciones y los nuevos vecinos o pobladores de este área geográfica.

Enfrentarse a los conflictos implica un giro epistemológico que incide en las maneras propias de acercarse al objeto de estudio, en nuestro caso el Área del Poniente Almeriense, en la medida en que se pueda señalar e indicar la existencia de mayores momentos de violencia que de paz y en que, quizás por ello, se pueda advertir que la violencia tiene una mayor realidad existencial que la paz. Es decir, partir de espacios violentos para entender la importancia de la paz.

Con la llegada de España a la Unión Europea sucedieron muchas cosas, entre ellas destacan la unión monetaria, la libre circulación de capitales, los tratados de comercio, pesca, agricultura, la realización de nuevas infraestructuras, el Fondo Común Europeo, etc., todo esto supuso un avance y con ellos también una nueva oleada de movimientos migratorios transnacionales. Estos movimientos supusieron nuevos conflictos en la esfera de lo social y lo cultural, además de otros como lo político y lo económico. La escena mundial cambiaba pero en algunas partes todavía se seguía pensando como antaño.

¿No es, sino el problema de fondo, que las sociedades avanzaban y avanzan de manera disonante?, es decir, el mundo global llegaba ante nuestros ojos descontroladamente, pero, ¿no es cierto que el analfabetismo y el capital cultural de los ciudadanos seguía siendo el mismo? O ¿acaso los que se encargaron de planificar todo este complejo sistema de relaciones político-económicas no pensaron en las consecuencias de un desarrollo insostenible? ¿no es cierto que uno de los problemas mundiales hoy en día es la desaceleración del sistema? En tal caso, ¿nos conviene, si lo observamos desde el punto de vista de la sostenibilidad, que el mundo esté padeciendo un proceso de desaceleración? ¿en qué se traduce todo esto, desaceleración, migraciones transnacionales, capitalismo y libre mercado, unión monetaria?

Las respuesta que se nos viene a la cabeza, es sin duda, conflicto en mayúsculas, toda esta situación ha generado desasosiego y confusión y con ello la sociedad vive inmersa en un conflicto sociocultural profundo, además de difícil diagnóstico, puesto que las complejas redes que se traman hacen que esto sea así. Evidentemente coincidimos, como señala Jiménez (2011), en que:

> […] la perspectiva analítica del proceso analítico racional está caracterizada por: un análisis que va de lo general a lo particular (Jiménez, 2011: 193).

Trabajar desde una perspectiva humanística y a la vez científica en torno a la Antropología nos ha ofrecido nuevas perspectivas, nuevos puntos donde fijar nuestra mirada, porque la Antropología nunca queda obsoleta ante el cambio sociocultural. El compromiso de una Antropología para la paz es un campo que explorar, ya que da y dará de sí mucho más de lo que se piensa, porque el motor de la historia es el conflicto, el conflicto es humano y la Antropología es la ciencia que estudia al ser humano en su estado puro, en la búsqueda de su esencia como ser.

Los Estudios para la paz se entroncan en las genealogías en las relaciones de la historia con el hombre que habita en una realidad polisémica. Los Estudios para la paz dignifican al ser humano como creador de espacios de Cultura de paz, donde se entroncan las relaciones *multi-inter-transculturales*, en resumidas cuentas, la importancia de la paz para la humanidad es intrínseca al devenir de la historia y por *ende* el epicentro del desarrollo sostenible estandarte de una Cultura de paz que anida la naturaleza humana.

La construcción de la paz es algo que va de la mano de la aparición de la violencia (Jiménez, 2012), las diferentes formas de entender la violencia (directa, estructural, cultural y simbólica) se sitúa en las mismas formas que la de entender la paz (negativa, positiva y neutra). En este sentido, el paralelismo requiere de cromatismos que den pequeños pasos para comprender mejor por que la paz estudia la violencia y por que esta violencia es intrínseca a la ontología de la paz como ente complejo.

Para comprender la paz y la violencia como objeto de estudio se necesitan perspectivas abiertas, plurales que intenten mostrar la realidad de un modo holístico (Jiménez, 2012). Hay paz en la violencia y violencia en la paz, como enseña la relación entre el *ying y el yang*, es una especie de *simbiosis* que solo se puede explicar desde la interacción entre los dos entes.

Como señala Jiménez (2011), la paz, no es sino un estado de equilibrio entre las fuerzas psíquicos y sociales (económico, político y cultural) por el cual las percepciones y los comportamientos de los demás sobre su forma de entender la vida, no despiertan entre nosotros reacciones destructivas ni violentas. En este sentido, no queremos presentar una opinión pesimista en torno la conflicto que invade las calles del Poniente Almeriense, pero sí hemos de decir que es un constructo complicado al igual que cualquier conflicto, donde influyen muchas variables que se relacionan entre sí y que por tanto hemos de identificar los *puntos calientes* del conflicto para así conocer y comprender por qué se actúa de este modo en El Ejido.

En la misma línea que todo lo anterior, me gustaría terminar estas conclusiones, aludiendo al carácter prospectivo de este trabajo y haciendo un repaso por algunas líneas escritas por Jiménez (2011) que le dan sentido.

> […] para nosotros, *no tiene que ser criticable el hecho de ser críticos,* siempre que no abandonemos el sentido común. Nosotros apostamos por el referente universal denominado Derechos Humanos, y consideramos que es un avance fundamental que de no existir habría que inventarlos. Pero hemos de ser consecuentes y responsables con nuestra ética. No podemos ser tan hipócritas de apostar por unos derechos universales, y, promulgarlos desde occidente dentro de nuestra fronteras, y luego ser permisivos con el atropello y el pisoteo de los derechos a nivel internacional (Jiménez, 2011: 197).

6. Referencias bibliográficas

Arjona Garrido, Ángeles (2004) *Inmigración y mercado de trabajo. El caso de la economía étnica en Almería,* Almería, Universidad de Almería.

Arjona Garrido, Ángeles (Dir.) (2005) *La economía étnica en el mercado de trabajo almeriense*, Sevilla, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de la Gobernación, Junta de Andalucía.

Augé, Marc (1996) *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*, Barcelona, Paidós.

Aznar Sánchez, José Antonio y Sánchez Picón, Andrés (2001) El crecimiento económico: una comunidad desbordada, en Checa y Olmos, Francisco (dir.) *El Ejido: la ciudad cortijo,* Barcelona, Icaria, pp. 69-99.

Bourdieu, Pierre (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción,* Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2011) *Las estrategias de la reproducción social*, Argentina, Siglo XXI.

Briones, Rafael (2010) *¿Y tú de quién eres? Minorías religiosas en Andalucía*, Barcelona, Icaria.

BBVA Research (2012) *Observatorio Almería, análisis económico*, Madrid, Servicio de Estudios del Grupo BBVA.

Calderón Concha, Percy (2009) Teoría de conflictos de Johan Galtung*, Revista de Paz y Conflictos,* nº 2, pp. 60-81.

Carrasco Carpio, Concepción y García Serrano, Carlos (2013) *Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración. Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2011*, Madrid, Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Checa y Olmos, Francisco (Dir.) (2001) *El Ejido: la ciudad–cortijo, Calves socioeconómicas del conflicto étnico,* Barcelona, Icaria.

Checa y Olmos, Francisco (Coord.) (2007) *Mapa de la inmigración en Almería. Municipios menores de 20.000 habitantes, Necesidades y recursos*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses.

Checa, Juan Carlos (2004) *La diferenciación residencial de los inmigrados en la provincia de Almería: el caso de roquetas de mar*, Almería, Universidad de Almería.

Checa, Juan Carlos (2007) *Viviendo juntos aparte. La segregación espacial de los africanos en Almería*, Barcelona, Icaria.

Checa, Juan Carlos; Arjona Garrido, Ángeles y Checa y Olmos, Francisco (2010) Actitudes recientes hacia los inmigrantes en El Ejido, en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, vol. 17, nº 52, pp. 125- 154.

Foucault, Michel (1992) *Genealogía del racismo*, Madrid, La Piqueta.

Foucault, Michel (2001) *Defender la Sociedad,* Buenos Aires, F.C.E.

Gabarrón, Luis R. y Hernández Landa, Libertad (1994) *Investigación participativa*, Madrid, CIS (Colección cuadernos metodológicos).

Galtung, Johan (1990) Cultural violence, en *Journal of Peace Research 3*, vol. 27, pp. 291-315.

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

Galtung, Johan (2003a) *Paz por medios pacíficos*, Bilbao, Bekeaz.

Galtung, Johan (2003b) *Violencia Cultural*, Bilbao, Gernica Gogoeatuz (Documento de trabajo núm.14).

Galtung, Johan (2004) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*, México, Transcend-Quimera.

Gobierno de España, Ministerio de Educación (2013) *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español*, Madrid, Instituto de formación del profesorado, investigación e innovación educativa.

Gobierno de España, Ministerio de Trabajo e Inmigración (2013) *Plan estratégico de ciudadanía e integración*, Madrid, Dirección General de integración de los inmigrantes.

Harris, Marvin (1982) *El materialismo cultural,* Madrid, Alianza Editorial.

Harris, Marvin (2004) *Introducción a la Antropología General*, Madrid, Alianza Editorial.

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

Jiménez Bautista, Francisco (2004a) Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz, *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, nº 34, enero-abril, pp. 21-54.

Jiménez Bautista, Francisco (2004b) *Las gentes del área metropolitana de Granada: relaciones, percepciones y conflictos*, Granada, Editorial Universidad de Granada.

Jiménez Bautista, Francisco (2007) Las implicaciones para España de la nueva identidad europea y los conflictos étnicos, *Espacios Públicos,* nº 19, Toluca, pp. 214-236.

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

Jiménez Bautista, Francisco (2009b) Hacia un paradigma pacifico: la paz neutra, *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, núm. Esp., México, pp. 141-190.

Jiménez Bautista, Francisco (2009c) Hacia una antropología para la paz, *Gazeta de Antropología, núm. 25/2*, Granada, pp. 1-25.

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

Jiménez Bautista, Francisco (2012) Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales,* nº 58, Vol. 19, enero-abril, México, pp. 13-52.

Jiménez Bautista, Francisco (2014) *Antropología ecológica,* Madrid, Dykinson.

Jiménez Díaz, José Francisco (2011) Procesos de desarrollo en el Poniente Almeriense: Agricultores e inmigrados, *Revista de Estudios Regionales,* nº 90, pp. 179-205

Levi-Strauss, Claude (1997) *Antropología Estructural*, Barcelona, Altaya.

Levi-Strauss, Claude (1993) *Raza y cultura*, Cátedra, Madrid.

López Rodrigo, José Manuel y Pérez Carretero, Demetrio (2010) Presentación institucional, en Briones, Rafael (ed.) *¿Y tú de quién eres?* Barcelona, Icaria, pp. 19-22.

Observatorio del Pluralismo Religioso en España (2013a) *Guías para la gestión publica de la diversidad religiosa. Vía pública y libertad religiosa*, Madrid, Ministerio de Justicia, Gobierno de España.

Observatorio del Pluralismo Religioso en España (2013b) *Guías para la gestión pública de la diversidad religiosa. Registro de entidades religiosas*, Madrid, Ministerio de Justicia, Gobierno de España.

Rodríguez Morales, Tania Gabriela (2012) *El conflicto israelí-palestino y la cooperación de EEUU en el periodo de Barack Obama (2009-2011): El terrorismo islamista y su implicación en el conflicto,* Granada, Instituto de la Paz y los Conflcitos, Universidad de Granada [Tesis doctoral].

Torres Santomé, Jurjo (1991) *El Curriculum oculto*, Madrid, Morata.

Torres Santomé, Jurjo (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.

6.1. Webgrafia

Ayuntamiento de El Ejido (2013) *Padrón municipal de habitantes*, Almería, Disponible en web: http://www.elejido.org [Consultado el 24 de abril de 2013].

Ayuntamiento de El Ejido (2013) *Datos demográficos y estadísticos,* Almería, Disponible en web: http://www.elejido.org [Consultado el 24 de abril de 2013].

Ayuntamiento de El Ejido (2013) *Análisis demográfico 2013*, Almería, Disponible en web: http://www.elejido.org [Consultado el 1 de mayo de 2013].

Observatorio Andaluz permanente de las migraciones (2013) Estadísticas de marzo de 2013, Disponible en web: http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/ [Consultado el 12 de abril de 2013].

AGRADECIMIENTOS • ACKNOWLEDGEMENTS

* Este trabajo de investigación que con el mismo titulo fue presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) ha sido dirigido por el Dr. Francisco Jiménez Bautista y defendido públicamente en junio de 2013, con la calificacion de Sobresaliente (10).

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCCESS INFO
Recibido: 06/01/2014 Aceptado: 06/05/2014

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER
Moldes Anaya, Sergio (2014) Los conflictos socio-culturales del Poniente Almeriense: El Ejido, una aproximación desde los Estudios para la paz, *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 241-277.

SOBRE EL AUTOR • ABOUT THE AUTHOR
Sergio Moldes Anaya es investigador doctorando en el Programa de Doctorado de CCSS de la Universidad de Granada (España). Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Granada (España) y con DEA en el Programa de Doctorado en Curriculum, Formación de Profesorado e Instituciones Educativas por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. El autor ha trabajado en el ámbito de la sensibilización social y la cooperación al desarrollo en Instituciones de alto prestigio internacional desarrollando labores de formulación y ejecución de proyectos de intervención social. Las principales líneas que trabaja el autor son: Investigación para la paz, Migraciones y Racismos y Educación.

Los impactos del narcoparamilitarismo sobre la convivencia comunitaria en Aguadas, Caldas (1999–2006)[1]

The impacts of narco-paramilitaries on community living in Aguadas, Caldas (1999-2006)

Federico Guillermo Muñoz
Universidad del Valle, Cali, Colombia
fgmc0825@gmail.com

Abstract

Armed, social and political conflict has hit the department of Caldas (Colombia) for decades. This article explores some political, social and armed dynamics in a small town located in the north side, Aguadas, that suffered narcoparamilitary domain since 1999. The front Cacique Pipintá controlled the territory and caused multiple victimization, having forced displacement, exile and dispossession among the most traumatic processes. Working as a public servant of the state became very risky, and considered as military objectives of the narcoparamilitary front. This context is framed in the phenomenon of parapolítica, which showed a variety of alliances for political, economic and military power. All these events were suffered by a woman, who is the main voice of this article: her vision and interpretations of the events constitute a fundamental empirical evidence to understand what happened in Aguadas between 1999 and 2006.

Key words: Aguadas, Caldas, armed conflict, exile, forced displacement, narcoparamilitary.

Resumen

El conflicto armado, social y político ha golpeado al departamento de Caldas (Colombia) desde hace varias décadas. Este artículo profundiza en algunas dinámicas sociales, armadas y políticas en un pequeño municipio ubicado al norte, Aguadas, que sufrió el dominio narcoparamilitar a partir de 1999. El frente Cacique Pipintá controló el territorio y fue el gestor de múltiples hechos de victimización, teniendo al desplazamiento forzado, al destierro y al despojo entre los procesos más traumáticos. Trabajar como servidor público del Estado se convirtió en algo muy arriesgado, al ser considerados como objetivos militares del frente narcoparamilitar. Este contexto está enmarcado en el fenómeno de la parapolítica, que evidenció una diversidad de alianzas por el poder político, económico y militar. Todos estos hechos fueron sufridos por una mujer, que es la principal voz de este artículo: su visión y las interpretaciones de lo acontecido se constituyen en una evidencia empírica fundamental para comprender lo sucedido en Aguadas entre 1999 y 2006.

Palabras clave: Aguadas, Caldas, conflicto armado, destierro, desplazamiento forzado, narcoparamilitarismo.

1. Este artículo tomó sus insumos principales del estudio de caso «Aguadas (Caldas): escenario de horror y destierro que no se ha esclarecido. Reconstrucción de la historia de una familia víctima del narcoparamilitarismo, incluido en el trabajo de grado para optar al título de Magíster en Sociología, titulado *Reconstrucción de las trayectorias de vida de tres víctimas de destierro. Estudio de casos* (sin publicar), Universidad del Valle, Cali, Colombia.

creative commons Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

1. Breve nota introductoria

La vida es generalmente como normal, entre comillas,
no es sino que usted cumpla las normas de ellos.
ELVIA DUARTE

El presente texto se concentra en algunos impactos[2] que el dominio narcoparamilitar ejerció sobre las y los habitantes de Aguadas. El control territorial, social y político que se vivió entre 2000 y 2005 en el norte de Caldas tiene unas explicaciones que se remiten a la influencia de esta estructura armada sobre la clase política caldense. De ahí que el artículo haga particular énfasis en el desarrollo del fenómeno de la parapolítica en este departamento.

La principal voz que tomamos como fuente para documentar lo sucedido fue la de una mujer víctima del destierro, quien vivió directamente los impactos del accionar narcoparamilitar, y que a través de su testimonio proporciona cuantiosa evidencia empírica, que contribuye a ampliar las versiones de lo sucedido en el norte de Caldas.

Se comenzará con un breve análisis del contexto general de Aguadas, para luego enfatizar en la situación de conflicto armado, social y político en este territorio entre 1999 y 2006. Seguidamente se narrará de forma sintética el proyecto narcoparamilitar que se desplegó en la zona, agenciado por alias 'Ernesto Báez', al que consideramos como una de las personas que más podría esclarecer la historia del narcoparamilitarismo en el norte de Caldas, concretamente de la estructura que comandó, el Frente Cacique Pipintá.

Luego se describirá el contexto de violencia política y desplazamiento forzado en Caldas entre 1999 y 2006, profundizando en algunos casos de servidores públicos que fueron victimizados. Finalizaremos con una sección dedicada a ilustrar y documentar el fenómeno de la parapolítica en Caldas, que consideramos es un enmarañado capítulo pendiente de esclarecer.

2. Una mirada panorámica a algunas dinámicas sociales y políticas en Aguadas

Las Fiestas de la Iraca, el Encuentro de Escritores Aguadeños, el Festival Nacional del Pasillo Colombiano y el Encuentro Nacional de Danza, hacen de Aguadas un municipio que se caracteriza por su amplia agenda artística. Si a esto se le suma el típico sombrero aguadeño, el pionono[3] y las artesanías elaboradas por las mujeres, podríamos llegar a considerar a este pueblo del norte de Caldas como un representante de las costumbres del

2. Los impactos son sobre la vida en sociedad, que hemos enfocado en este artículo al ámbito político-social, espacio donde se concentra nuestra mirada analítica. Quienes infligen el daño, en este caso una estructura narcoparamilitar llamada Frente Cacique Pipintá, lo hacen con la intención de desestructurar la convivencia comunitaria en diversos espacios de la vida en sociedad (familiar, gremial, político-social, colectivo y productivo)

3. Postre típico de Aguadas, es un pastel que tiene un relleno de arequipe, dulce de guayaba y brevas.

Eje Cafetero caldense, que basa su economía en la producción de artesanías y el mercado cafetero.

Aguadas fue «el primer municipio del departamento de Caldas fundado durante el proceso de colonización antioqueña en 1808, conserva muchos elementos propios y autóctonos, que testimonian la identidad de esta región; tal es el caso del Centro Histórico, ubicado en la zona urbana, declarado como Monumento Nacional en 1983 por mantener el estilo colonial antioqueño en su arquitectura, con casas señoriales de balcones y portones con hermosas tallas en madera, techos generosos en teja de barro, sostenidos por paredes de tapia y bahareque» (Alcaldía de Aguadas, 2010).

Limita al norte con los municipios antioqueños de La Pintada, Abejorral, y Sonsón, al sur con los caldenses Pácora y Salamina, al oriente con Sonsón, Salamina y Pensilvania (Caldas) y al occidente con Caramanta y Valparaíso (Antioquia). Se encuentra a 126 kilómetros de Manizales, está 2170 metros sobre el nivel del mar y su extensión total es de 47.971 kilómetros cuadrados [área urbana de 96.93 Km^2]. Aguadas tiene 24.308 habitantes, 10.267 ubicados en la cabecera municipal y 14.041 en la zona rural (Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, 2010). Presenta un porcentaje bajo 23.21% de necesidades básicas insatisfechas, 15% en cabecera y 29.65% en área rural.

Fue un pueblo golpeado por la crisis cafetera,[4] que terminó afectando gravemente su economía rural. Un estudioso en los temas de la tierra dimensiona lo sucedido con el sector cafetero durante pasadas décadas: «el valor de la producción del café que era del 14,1% del PIB agropecuario en 1970 descendió al 8,4% en 1997 con una caída del área cafetera del 13,9% en relación con 1980 y un 18,8% respecto a 1970» (Machado, 1999: 53).

Aguadas también ha sido impactado por los efectos del conflicto armado, social y político, tanto por la violencia guerrillera como por la respuesta paramilitar. Hay un detalle que no puede ser omitido y de entrada debe ser expuesto, si se pretende comprender el contexto de violencia política[5] en Aguadas, pequeño, apartado y aparentemente tranquilo pueblo caldense.

Iván Roberto Duque, mejor conocido como 'Ernesto Báez' en el mundo del paramilitarismo, nació en Aguadas, en una familia conformada por catorce hermanas y hermanos;

4. Tras recuperarse de esta crisis, recientemente el café cultivado en las empinadas laderas de Aguadas, en medio de escarpados terrenos llenos de abismos, a los que sólo se llega en moto o chiva, fue catalogado como «el mejor del mundo». Se hizo merecedor de este galardón en la feria de cafés especiales de América, en Houston (Estados Unidos), en la que compitió junto a 70 muestras de 10 países. En Aguadas 376 parcelas están certificadas con el sello Rainforest. Además, del prestigio internacional, la carga de café se paga mejor. El premio se sumó al reconocimiento que le hizo la Unesco al paisaje cafetero como nuevo Patrimonio Cultural de la Humanidad. Algunas de las particularidades del café que se cultiva en Aguadas, es que crece debajo de diversos árboles, como nogales, carboneros, quiebrabarrigos, y en medio de un ecosistema que alberga más de 130 especies de aves. Una ironía es que este café no lo disfrutan en Colombia, ya que «se va casi en su totalidad para Suiza (80%) y el resto para EE.UU. Acá no se prueba. Es curioso: Colombia fabrica el mejor café del planeta pero el paladar de los colombianos tiene pocas oportunidades de degustarlo» (Periódico El Espectador, 2011).

5. Tomamos la definición que propone el Cinep de la violencia política: «se entenderá por Violencia Política aquella ejercida como medio de lucha político–social, ya sea con el fin de mantener, modificar, sustituir o destruir un modelo de Estado o de sociedad, o también con el fin de destruir o reprimir a un grupo humano con identidad dentro de la sociedad por su afinidad social, política, gremial, étnica, racial, religiosa, cultural o ideológica, esté o no organizado» (Cinep, 2008: 6).

una de ellas, Luz Idalba Duque de Gómez,[6] fue alcaldesa de dicha localidad entre 1992 y 1994, representando al partido Conservador, su esposo Iván Darío Gómez también fue alcalde en la década de los ochenta. El poder que llegó a ejercer 'Báez' sobre la zona fue de inmensas proporciones. Don Iván Roberto, dirían algunas personas del pueblo. 'El Doctor', le llamaban también.

Nada que sucediera en Aguadas podía ocurrir sin su aquiescencia, quien osara penetrar la zona sin su consentimiento tendría que someterse a la respuesta del gran ideólogo político del paramilitarismo en Colombia, que sin piedad asesinó, desapareció y desplazó forzadamente a miles de personas durante varios años en el norte de Caldas. Esto a pesar de manifestar en varias oportunidades que él nunca ha empuñado un arma y que su contribución se limita a los discursos políticos.

Lo que más asombra de lo ocurrido en Aguadas, es lo poco que se sabe al respecto a nivel nacional, y la escasa repercusión que tuvieron los hechos acaecidos en esta zona de operaciones, primero de la guerrilla y luego del paramilitarismo. En dicha localidad el silencio imperó por largo tiempo, las muertes se comentaban y comentaron en voz baja y muchas personas prefirieron huir, antes que afrontar el adverso contexto que se vivía.

Uno de esos casos, precisamente en el que ahondaremos en este documento, fue el de Elvia Duarte,[7] mujer de 41 años,[8] quien debió huir luego de recibir amenazas directas, además de sufrir el asesinato de un hermano y el destierro de otro. La decisión no fue sencilla, pero muy probablemente ella era la siguiente, así que no lo pensó mucho y junto con su abuela tuvo que desplazarse forzadamente. Su abuela la había criado desde los dos años, cuando murió su madre. Primero huyó Elvia, a un lugar que prefiere ocultar, luego junto con su abuela se radicaron en Cali (Valle del Cauca), donde algunas familiares vivían desde hacía muchos años.

Los abuelos de Elvia, junto a sus ocho descendientes, habían llegado a Aguadas cuarenta años atrás, procedentes de Abejorral y Sonsón, pueblos antioqueños ubicados muy cerca del norte de Caldas y donde casi toda la familia había nacido, a excepción de Elvia, la única que nació en Aguadas; al igual que su padre, de quien prefiere no llevar el apellido.

Elvia, delgada y de tez blanca, reflexionó sobre las características de su grupo familiar: «el prototipo de la familia paisa: muy unida, que gira en torno a los padres, hay mucho respeto, hay mucha unión, hay mucha cooperación entre los miembros de la familia. Y va como en jerarquías, los padres, los hermanos mayores. Es una familia muy tradicional,

6. Durante las elecciones de 2011, Luz Idalba Duque contó con el aval del partido Conservador, quien no encontró problemas en que fuera hermana de alias 'Ernesto Báez' (Revista Semana, 2011). Un diario de circulación nacional expresó su preocupación sobre dicho aval, de la siguiente manera: «En Aguadas (Caldas), Iván Darío Gómez estuvo en la alcaldía en los años 80, y su esposa, Luz Idalba Duque, en el período 1992–1994. Ahora, Duque se postuló nuevamente, lo que ha generado polémica porque es hermana de Iván Roberto Duque, alias 'Ernesto Báez', ex jefe de las Auc. 'Báez', cuando aún no había colaborado en la gestación de los grupos paramilitares, fue alcalde de La Merced (Caldas)» (Periódico El Tiempo, 2011). Finalmente Duque fue elegida alcaldesa, al obtener 3711 votos. En segundo lugar quedó Alexander Pineda, del partido Liberal, con 3211 votos. Llama la atención la cantidad de votos en blanco (260), nulos (610) y no marcados (333) (Registraduría Nacional del Estado Civil, 2011).

7. Nombre cambiado por solicitud de ella.

8. Edad que tenía al momento de escribir el trabajo de grado mencionado.

donde normalmente se reúne la gente para comer, el papá tiene su silla preferida en el comedor, que es intocable. Al papá es al que le sirven primero…» (Entrevista 6, agosto 17 de 2009).

Una familia con costumbres machistas, heredadas por varias generaciones: «a las niñas en los hogares tradicionales les inculcan mucho que tienen que aprender a cocinar, que tienen que aprender a atender bien a los hermanos. De hecho, mi abuela decía, 'es que los hombres son de la calle y las mujeres de la casa y ustedes no tienen por qué estar por ahí'. El machismo impera. Las familias paisas son bien machistas, allá todavía se ve mucho eso» (Entrevista 6, agosto 17 de 2009).

Luego de su proceso de victimización, actualmente Elvia está muy bien, logró comprar una casa, tiene un empleo estable en un centro de salud de Cali, estudia Trabajo Social en la universidad y coordina la Fundación Brazos Abiertos, integrada por víctimas de destierro. Pero para poder llegar a esa situación tuvo que soportar muchos impactos, el más fuerte, sin duda, la muerte de su abuela, unos pocos días después de haberse trasladado a su nueva casa, ubicada en un barrio del popular sector del Distrito de Aguablanca en Cali.

La querida abuela sólo pudo disfrutar unos pocos días la comodidad que significó por fin poder independizarse de la casa de la hermana de Elvia, donde vivieron varios años. Ahí llegaron luego del destierro y permanecieron hasta lograr conseguir el dinero para comprar la casa, que se reunió a partir de un subsidio de vivienda al que Elvia pudo acceder por ser víctima de desplazamiento forzado, un subsidio que no le alcanzó, por lo que tuvo que acudir a un préstamo familiar para completar el monto necesario para adquirir vivienda propia.

3. Contexto de conflicto armado, social y político en Aguadas (1999–2006)

'Karina', la mediática ex comandante afrocolombiana del Frente 47 de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), y Gestora de Paz en el segundo gobierno de Álvaro Uribe (2006–2010), se movió durante mucho tiempo por las montañas de Aguadas y del fronterizo departamento de Antioquia. Ella sembró el terror en la zona y llegó a ser muy temida entre aguadeñas y aguadeños. Y no fue gratuito ni simulado el temor que se sentía hacia esta líder subversiva, ya que fue artífice de muchos secuestros, de múltiples extorsiones y boleteos, además de continuo abigeato en la zona. También se afirma que durante un tiempo las FARC (frentes 9 y 47) controlaron los sembrados de amapola que crecían en la vereda Tierra Fría, zona alta y montañosa de Aguadas. En 1997 se descubrieron unos cultivos muy grandes en esta área (Entrevista 7 con Elvia Duarte, agosto 23 de 2009).

Su verdadero nombre es Elda Nellys Mosquera, militó durante 24 años en las FARC, hasta que desertó en mayo de 2008, pero sólo en 2002 la inteligencia militar logró identificarla plenamente. A propósito de los mil millones de pesos de recompensa que se ofrecían por información que condujera a su captura, un artículo de esa época afirmaba: «tiene procesos por secuestro, homicidio agravado, lesiones personales, concierto para delinquir, hurto y terrorismo en los departamentos de Risaralda, Caldas, Antioquia y

Chocó, en donde tienen su radio de acción los 250 miembros del frente que ella comanda» (*Revista Semana*, 2002).

'Karina' logró dominar parte de la zona rural de Aguadas por mucho tiempo, convirtiendo a las personas que vivían en apartados lugares montañosos en quienes corrían el mayor riesgo: «la guerrilla, pues uno sabía que existía, pero ya como en los montes, en la parte ya rural y uno prácticamente no los conoce», recordó Elvia (Entrevista 2, junio 23 de 2009).

Claro que si algunas personas de Aguadas se trasladaban a ciertas zonas apartadas, como aquella vez que Elvia fue a visitar a una sobrina que trabajaba como enfermera en una vereda, podían toparse con la guerrilla, que tenía una particular relación con la comunidad: «ellos iban allá a los servicios normales. De hecho, yo veo que la comunidad a ellos los quiere. […] Pese a todo el mal que han hecho. […] Ellos no eran tan visibles como de pronto sucede con las AUC [Autodefensas Unidas de Colombia], que son como más visibles y todo el mundo ya sabe, y es una convivencia. […] Con la guerrilla están más en el monte, en la zona totalmente rural. Ellos tienen contacto con campesinos y son más de… Yo pienso, como de vigilar y como de actuar, porque ellos buscan la manera de actuar y de hacer hostigamientos. Es como más una cosa de inteligencia…» (Entrevista 8, septiembre 19 de 2009).

Y en medio de la estrategia de distribución territorial, que ponen en práctica algunos grupos armados ilegales en Colombia, si en la zona rural estaban las FARC, en el área urbana y algunos corregimientos de Aguadas, como Santiago de Arma, donde residía Elvia desde los 14 años, el control territorial, social y político estaba en manos de los paramilitares comandados por 'Ernesto Báez'. Mientras tanto, la postura pasiva del Ejército y la Policía hacia las acciones del paramilitarismo aumentaba la sospecha de una posible complicidad.

Habría que preguntarse, ¿por qué se preparaban operativos militares y se desplegaban numerosas unidades para combatir y expulsar a las FARC del área, pero se era indiferente ante las atrocidades que cometía el paramilitarismo en la zona urbana y en algunos corregimientos, como Arma?

A propósito de esta presunta connivencia, Elvia evoca una conversación que tuvo en Arma con un suboficial del Ejército, durante la única llegada masiva de militares que ella recuerda: «él me preguntó '¿cómo está la zona?' Y yo le dije, 'no sé cómo está porque yo no salgo de mi casa. Pues si no saben ustedes, que son los investigadores. Yo le devuelvo la pregunta, ¿usted cómo encuentra la zona?' Y dice, 'no, acá no pasa nada'» (Entrevista 7, agosto 23 de 2009). Pero la cercana relación era bien conocida por la población aguadeña, que se indignaba, pero callaba, al enterarse de las fiestas que hacían miembros de la fuerza pública con paramilitares, en dos fincas de la zona (Entrevista 8, septiembre 19 de 2009).

Más adelante profundizaremos en el periodo en que los paramilitares dominaron el corregimiento de Arma, donde Elvia vivía con su abuela y dos de sus hermanos. Su influencia se extendía a la zona urbana de Aguadas y parte del norte de Caldas. Entre 1999 y 2006, el paramilitarismo ejerció su poder sobre la movilidad de las y los habitantes de Aguadas, pero también sobre su forma de pensar y expresarse. En Aguadas casi nadie de-

nunciaba lo que estaba sucediendo. El miedo propiciaba el silencio y la prudencia era más conveniente que andar buscando problemas, la muerte o en muchos casos el destierro.

Es posible que la situación fuera similar a la descrita por una investigadora académica que ha estudiado el destierro en Caldas: «…la coacción es tan poderosa que las alternativas existentes son obedecer y someterse, morir o salir del territorio como un modo de negación y rechazo a la forma de vida impuesta, pero también como única salida para conservar o mantener la vida y la dignidad humana» (Palacio, 2004: 86).

Algunas de estas silenciosas personas eran campesinas y campesinos que se dedicaban a cultivar sobre todo café, pero también productos de pan coger, como tomate, pepino, árboles frutales de maracuyá, naranja, mandarina y papayuela, y en la región de tierra fría, papa; otras destinaban su tiempo a alimentar cerdos, pollos y por la tierra fría, ovejos. También la ganadería ocupaba un destacado lugar en la economía aguadeña.

Elvia describe de forma general a su terruño: «el municipio de Aguadas es un pueblo muy cívico, de clima frío y se destaca por las tradiciones de las personas que les gusta mucho el trabajo artesanal, el trabajo con la paja. Esos saberes, en las familias que son típicas de Aguadas, pasan de generación en generación. […] Aguadas es un pueblo también de tradición muy campesina, tiene todos los climas y creo que esa es una ventaja muy grande que beneficia mucho a la comunidad» (Entrevista 1, junio 17 de 2009).

Precisamente fue esta comunidad la más afectada con la seguidilla de secuestros,[9] el recurrente pago de extorsiones y el robo de cientos de cabezas de ganado, delitos todos cometidos por las FARC. ¿La solución pensada? Armar un escuadrón de paramilitares que repeliera la amenaza guerrillera, que se ensañaba contra la comunidad aguadeña.

Históricamente, las actividades de la guerrilla en Caldas se remiten a la presencia en los años ochenta del Ejército Popular de Liberación (EPL) y el M–19, en el occidente, en límites con Risaralda. A finales de dicha década, el Ejército de Liberación Nacional (ELN) hace presencia en Manizales y Chinchiná, pero diversifica su accionar y composición a comienzos de los noventa. Las FARC comienzan a operar con intensidad en esta década, concentrando por varios años sus acciones bélicas en el oriente antioqueño y en la carretera Bogotá-Medellín [al igual que el ELN], siendo Caldas el departamento más afectado del Eje Cafetero por el impacto del conflicto armado interno.

La arremetida guerrillera en el Viejo Caldas es reciente, como lo comprueban las cifras del Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, ya que «…la presencia de organizaciones alzadas en armas que en 1985 se registraba en 2% de los municipios cafeteros, diez años más tarde se extiende al 53%. […] En el 2000 se triplica la actividad armada en el Viejo Caldas respecto de los niveles registrados durante la década del noventa» (Vicepresidencia de la República, 2001: 148–149).

Para la guerrilla, dominar parte de la cordillera y ampliar su control político, económico, social y ante todo geográfico, no era una cuestión de poca monta, de ahí la impor-

9. En el caso del departamento de Caldas, según cifras de la Vicepresidencia de la República (2001), los secuestros aumentaron de 20 en 1997 a 68 en 2000. En Aguadas pasaron de 0 en 1997 a 4 en 1999.

tancia de lograr moverse por la zona montañosa del Viejo Caldas y de Aguadas [veredas Río Arriba y Mermita, en límites con el oriente antioqueño].

Su relevancia geoestratégica ha sido estudiada por Miguel Borja, quien reflexionó sobre algunas particularidades de este territorio: «…la región constituye un cruce de caminos y un espacio de integración de diversas regiones. Ahí radica la importancia para la geopolítica de la guerra, pues el control del Antiguo Caldas permite dominar buena parte del país […] En el momento en que la guerra se desplaza hacia el Antiguo Caldas, puede afirmarse desde el punto de vista de la geopolítica de la guerra, que el conflicto está tocando el pivote geopolítico, el cruce de caminos y de economías desde cuyo dominio puede generarse el control de la nación» (Borja, 2004: 223).

4. La respuesta a la amenaza guerrillera: semblanza de uno de los personajes que más podría esclarecer la historia del narcoparamilitarismo en el norte de Caldas

Colombia nos prefiere en la política, que dando bala.

Ernesto Báez[10]

El 'éxito' que tenían el paramilitarismo y las cooperativas de seguridad rural, conocidas también como Convivir, en el vecino departamento de Antioquia, contagió a quienes venían siendo afectados por el accionar de la guerrilla en Caldas, que pensaron en la implantación de esas estructuras armadas como la respuesta más adecuada para contrarrestar el inmenso poder que la guerrilla tenía para entonces. Un caso específico es el del suroeste de Antioquia, donde operaban «las autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá, con sus grupos de choque instalados en Betania, Valparaíso, Andes, Jardín y Caramanta. Los grupos paramilitares «Colombia sin guerrilla» y «la metro» y siete asociaciones convivir, con su respectiva licencia y aprobación» (López, 1999: 76).

La idea tomó fuerza y de esta manera en el Eje Cafetero «durante la administración Samper[11] se crearon Convivir en 15 municipios de Caldas, en 3 de Risaralda y en 3 del Quindío. La presencia de grupos de autodefensa desde los años ochenta coincide con municipios donde se crearon cooperativas de seguridad…» (Vicepresidencia de la República, 2001: 150-151).

La histórica influencia del narcotráfico y sus costumbres en el Viejo Caldas, tras el impacto de la crisis cafetera, coadyuvó a que se ambientara la idea de las Convivir como una efectiva solución contrainsurgente. Tampoco se debe olvidar que La Dorada (Caldas) fue uno de los centros de operaciones de las Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio, que tenían como epicentros a los municipios de Puerto Triunfo (Antioquia) y Puerto Boyacá (Boyacá).

10. Periódico *La Patria,* 2011.

11. El liberal Ernesto Samper Pizano gobernó Colombia entre 1994 y 1998, fue un periodo muy álgido, debido a las acusaciones sobre la financiación de su campaña electoral con dólares provenientes del narcotráfico, concretamente del Cartel de Cali.

Además de Ramón Isaza, uno de los promotores del paramilitarismo en esta zona del país fue el vehemente ideólogo político Iván Roberto Duque, ex militante del partido Liberal y quien fue uno de los fundadores en 1989 del partido político Movimiento por la Reconstrucción Nacional (Morena), que lo catapultó hasta ser Concejal de Puerto Boyacá.

Él había llegado como asesor y tiempo después fue Secretario General de la Asociación Campesina de Ganaderos y Agricultores del Magdalena Medio (Acdegam), organización embrionaria de las autodefensas en esa zona, que fue fundada, entre otros, por Pablo Emilio Guarín, Representante a la Cámara por el partido Liberal, asesinado en 1987, y por el narcotraficante Gonzalo Rodríguez Gacha, alias 'El Mexicano' (Corporación Observatorio para la Paz, 2002).

Uno de los principales artífices del surgimiento del paramilitarismo en el norte de Caldas fue 'Ernesto Báez', como quiso que le llamaran una vez salió de la cárcel, y a quien, por su determinante influencia en la zona estudiada, debemos dedicarle un espacio en este análisis de contexto.

Nacido en Aguadas el 9 de mayo de 1955, profesor de Química del Colegio Nuestra Señora de Manizales, debe su histrionismo[12] como orador a sus estudios de Derecho en la Universidad de Caldas, donde se graduó como Abogado (*Periódico El Colombiano*, 2005).

Tras su incursión en la política como representante del paramilitarismo en el Magdalena Medio, ofició como Secretario de Gobierno de Boyacá y asesor jurídico de dicha gobernación. Antes había sido Alcalde de La Merced, al norte de Caldas. En 1994 fue encarcelado por presunta creación de grupos paramilitares y cargos de homicidio múltiple, ya que se le sindicaba de colaborar en el asesinato de Jairo Hernández, Concejal de Puerto Boyacá, ocurrido en 1991.

Fue en Puerto Boyacá y Puerto Triunfo, en el marco de afianzar el enfoque político de las autodefensas, donde conoció a Pablo Escobar, 'El Mexicano' y profundizó su relación con Fidel Castaño, histórico fundador de las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá, organización antecesora a las Autodefensas Unidas de Colombia, que tiempo después catapultaron sus hermanos Vicente y Carlos. También en dicha zona se planeó parte del exterminio del partido político de izquierda Unión Patriótica y los ejércitos contrainsurgentes creados fueron entrenados por mercenarios israelíes e ingleses (*Periódico El Espectador*, 2009).

No fue casualidad que una vez salió de la cárcel Modelo, 'Báez' se reuniera con Carlos Castaño, quien afianzaba la mentalidad contrainsurgente en el país, sin duda, el artífice de haber posicionado el paramilitarismo como una forma de pensar y abordar la vida social. Carlos y 'Báez' fueron grandes amigos, y mientras el de Amalfi (Antioquia) consolidaba

12. Desplegado por ejemplo en el Congreso de la República, cuando manifestó: «con el corazón expuesto al escrutinio de Dios y de la nación, ante Ustedes, a nombre del Estado Mayor y de todos los miembros de las Autodefensas Campesinas, vengo humilde a pedir perdón a todos los familiares y amigos de las víctimas adversarias y propias de esta guerra triste de la patria. Perdón a los caídos inocentes de la larga tragedia fratricida. Perdón a los Colombianos que han padecido material y espiritualmente la violencia. Nos refugiamos hoy en la infinita bondad de Jesucristo, el misionero del amor y la misericordia, para que por su intercesión divina, Colombia escuche nuestra súplica» ('Ernesto Báez', durante su intervención en el Congreso de la República, julio 28 de 2004).

su poder en Córdoba y Urabá, el de Aguadas pensaba cómo influir política y militarmente en el territorio nacional, pero particularmente en el norte de Caldas.

Luego de compartir dos años en el Bloque Metro, con Carlos Mauricio García, alias 'Rodrigo Doble Cero', adhiere en 2000 al Bloque Central Bolívar (BCB), donde se unen 'Ernesto Báez', Carlos Mario Jiménez, 'Macaco' y Rodrigo Pérez, 'Julián Bolívar', máximos comandantes de esta agrupación, que tenía autonomía de las AUC. El BCB se constituyó en un bloque muy poderoso, que llegó a tener «5500 hombres y 29 frentes en 10 departamentos» (*Revista Semana*, 2004). Para 2004 algunas fuentes le atribuían presencia en 22 departamentos (*Revista Semana*, 2006).

El BCB dominaba zonas estratégicas para la producción de cocaína, como el Bajo Cauca antioqueño, sur de Bolívar, bajo Putumayo, Catatumbo y Nariño. Para la época, en Caldas los cultivos de coca «se localizan principalmente en los municipios de Samaná, Pensilvania, Norcasia y en las zonas de San Diego, Berlín y Florencia, que limitan con el suroeste de Antioquia», pero con cifras insignificativas frente al promedio nacional (Defensoría del Pueblo, 2003).

Antes de organizar la llegada a Caldas, el BCB desplegó su poder en otros lugares, como por ejemplo el departamento de Bolívar, donde 'Báez' creó en Simití la Escuela Superior de Estudios Políticos Fidel Castaño, en la que dictaba cursos a los comisarios políticos. Su anhelo siempre fue ser Senador de la República, como varias veces lo manifestó abiertamente: «eso fue antes de que la Corte Constitucional nos tumbara la sedición [incluida de forma preliminar en la Ley de Justicia y Paz]. El senador iba a ser yo» (*Periódico El Espectador*, 2009).

'Báez' se acogió a los beneficios de la Ley de Justicia y Paz[13] tras su presunta 'desmovilización', junto a 1921 paramilitares, de los frentes Nordeste Antioqueño, Bajo Cauca y Magdalena Medio, del Bloque Central Bolívar, el 12 de diciembre de 2005 en la vereda San Cristóbal, del corregimiento Santa Isabel, municipio de Remedios, Antioquia (Presidencia de la República – Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2006: 60).

En las múltiples versiones libres ante la Fiscalía, ha insistido en declararse sólo como un comandante político, que jamás empuñó un arma, ni asesinó, desapareció o desplazó forzadamente alguna vez. Sólo 33 meses después aceptó un cargo, en diciembre de 2009, por concierto para delinquir agravado. Sacándole el cuerpo a su responsabilidad militar, llegó a manifestar: «yo toda la vida he sido un gurú político y respiro política por los poros» (*Periódico El Espectador*, 2009). Algunos comunicados de las AUC los firmaban Salvatore Mancuso y 'Ernesto Báez', a nombre de la Dirección Política de ese grupo.

13. En junio de 2010, el Tribunal Superior de Bogotá, a petición de la Fiscalía 14 de la Unidad de Justicia y Paz y de la Corte Suprema de Justicia, decidió excluir de la Ley 975 de 2005 a 'Ernesto Báez'. Las razones que motivaron la decisión se fundamentaron en la negativa de 'Báez' a aceptar cargos por homicidio y a que presuntamente continuaba delinquiendo desde la cárcel, luego de su presunta desmovilización, al interferir en la campaña política en Caldas, previa a las elecciones al Congreso en 2006, incumpliendo así su compromiso con la ley. Para ampliar detalles consultar (Verdad Abierta, 2010). Báez apeló la decisión que implicaba su expulsión del proceso de 'Justicia y Paz', y finalmente en agosto de 2011 se decidió que podía continuar con su colaboración judicial para el esclarecimiento de los hechos y la intención manifiesta de reparar a las víctimas. Al continuar en 'Justicia y Paz' podrá ser condenado a pagar solamente entre 5 y 8 años de cárcel (Verdad Abierta, 2011).

Lo cierto es que se resiste a aceptar cualquier responsabilidad en las acciones militares, con afirmaciones como la siguiente, típica de su particular histrionismo, mezcla de hilaridad e histeria: «mis manos no están manchadas de sangre y nunca tuve injerencia en la tropa» (*Revista Cambio*, 2009b).

Pero las autoridades tienen serios indicios que la realidad fue bastante distinta, ya que se le atribuyen 18 delitos, 13 de los cuales cometió presuntamente en Caldas. Concretamente se le atribuyen 28 homicidios, 22 cometidos en territorio caldense. Tiene pendientes dos condenas por concierto para delinquir. Se encuentra preso en la cárcel de Itagüí (Antioquia).

5. El Frente Cacique Pipintá: estructura que operó en Aguadas, pero que nunca se desmovilizó

Elvia no recuerda la fecha precisa de la llegada del paramilitarismo a Aguadas, pero sí sospecha las razones de su arribo: «yo creo que era porque ya habían muchos secuestros de hacendados de la zona, había mucho robo de ganado; pienso que esas cosas fueron las que generaron la presencia de estos actores armados allá» (Entrevista 2, junio 23 de 2009).

Los orígenes del Frente Cacique Pipintá, zonas de operación y campos estratégicos de su accionar, son descritos por la Vicepresidencia de la República, que lo caracteriza como una «agrupación cuya naturaleza está muy asociada al narcotráfico, que sin embargo ha tratado de incidir en la política regional y local, particularmente en el norte del departamento, especialmente en Aguadas» (Vicepresidencia de la República, 2006: 8)

El portal de Internet Verdad Abierta, que ha hecho un sistemático análisis del paramilitarismo en Colombia y el proceso de 'desmovilización', también ha documentado cómo y cuándo surgió esta agrupación, que en su comienzo (1998) se llamó Frente Caldas, y que posteriormente extendió su radio de acción a varios municipios del Eje Cafetero. «Esta estructura paramilitar surgió en 1998 por disposición estratégica de Carlos Mario Jiménez Naranjo, alias 'Macaco', máximo líder del Bloque Central Bolívar. Su propósito era hacer presencia en los departamentos de Caldas y Risaralda, su tierra natal, y encomendó su dirección política a Iván Roberto Duque Gaviria, alias 'Ernesto Báez'» (Verdad Abierta, 2011a).

En sus inicios, el Frente Cacique Pipintá fue una estructura dependiente del Bloque Metro, que operaba en Antioquia bajo el mando de alias 'Rodrigo Doble Cero'. Pero la influencia del BCB no podía dejar de llegar al centro, occidente y norte de Caldas, departamento de las entrañas de 'Ernesto Báez': «el Cacique Pipintá, […] compuesto por unos 120 hombres y cuatro escuadrones de contraguerrilla que actúa en los municipios de Aguadas, Pácora, La Merced, Salamina, Filadelfia, Aranzazu, Neira, Manizales, Villamaría, Chinchiná y Palestina. En 2001, este frente inundó a Aguadas con un panfleto en el que notificaba a candidatos al Congreso, concejales, funcionarios y al alcalde, que declaraba indeseables a los políticos corruptos y clientelistas. Los calificaba como «engendros criminales más nocivos que la guerrilla»» (*Revista Semana*, 2006).

Su presión comenzó con estos panfletos, también pintaban grafitis amenazantes, las personas perdieron su libertad, ya que no podían estar sino hasta determinada hora en la calle y los hombres no podían llevar el pelo largo, ni aretes puestos; incluso a una persona que no se quiso quitar un arete que llevaba puesto, le cortaron una oreja (Entrevista 5, agosto 15 de 2009).

Se encargaban de propagar comentarios, rumores y chismes sobre las personas incluidas en unas listas, elaboradas por ellos, con los nombres de quienes declaraban objetivo militar, y que tenían dos opciones: huir o morir asesinadas. Luego comenzaron los asesinatos selectivos, las desapariciones forzadas y los destierros.

La presión del Pipintá influenciaba de forma determinante en el diario vivir: «ellos son personas común y corriente, es normal usted entrar a una cafetería y encontrarse un personaje de estos, es más, hasta te pueden ofrecer una gaseosa. O los encuentras en las esquinas. En mi caso, que arreglaba ropa, era muy normal encontrar una persona de esas que fuera a que yo le arreglara un pantalón. Porque ellos están dentro de la comunidad. […] La vida es generalmente como normal, entre comillas, no es sino que usted cumpla las normas de ellos» (Entrevista 4, agosto 2 de 2009).

Uno de los centros de operaciones de este frente era el corregimiento de Arma, estratégicamente ubicado a 45 minutos del casco urbano de Aguadas, una zona más ganadera que cafetera. Ahí se movían tres estructuras, mimetizadas en la comunidad. Los combatientes eran identificados por el comandante que los tenía bajo su mando. Es decir, un '*paraco*' [como les decían en la zona] era de tal comandante. Los jefes tenían sus casas y carros en Arma (Entrevista 8, septiembre 19 de 2009).

El grupo afirmó haber llegado por los sucesivos secuestros y vacunas que debían pagarle los hacendados a las FARC.[14] Y arribaron a implantar el terror sobre la comunidad y a intimidar a punta de asesinatos selectivos, desapariciones forzadas y destierros.

El Banco de Datos del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep, 2004) registra la arremetida paramilitar en Caldas durante 2001, 2002 y 2003; específicamente en Aguadas se presentaron los siguientes incidentes en 2001: septiembre 10, una persona ejecutada y posteriormente descuartizada; septiembre 22, tres personas asesinadas y la pintada del grafiti: «muerte a sapos de la guerrilla»; los lugareños afirmaron que los paramilitares tenían una lista de 20 personas para asesinar. En septiembre 24, una persona asesinada; en noviembre 1, dos personas asesinadas; y el 30 de diciembre fue asesinado el Concejal Francisco de Paula López.

En 2002 se incrementaron los asesinatos: dos personas el 4 de febrero; una mujer el 21 de junio; dos personas más el 26 de agosto; otra persona el 30 de agosto; al día siguiente una víctima más; el 5 de septiembre dos personas; en septiembre 29 asesinaron a otra; y el día siguiente a dos más. En 2003 al parecer baja la intensidad, sólo son reportados cuatro asesinatos, en marzo 30, abril 3, y dos el 28 de agosto (Cinep, 2004).

14. Aunque una de las tácticas que desplegaron fue la de hacerse pasar como guerrilleros, con el propósito de verificar si las personas engañadas eran amables y colaboradoras con la insurgencia. Luego de comprobar esa presunta colaboración, procedían a asesinar a dichas personas, solamente basados en la sospecha.

Otras fuentes, como el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, detalla el número de homicidios cometidos en Aguadas durante el periodo en que llega el Frente Cacique Pipintá a la zona. Según cifras de la Policía Nacional, en estos años se presentó un aumento en las muertes violentas [entre paréntesis]: 2000 (28), 2001 (28), 2002 (38), 2003 (47) (Vicepresidencia de la República, 2004: 25).

Pese a la dimensión y gravedad de estos casos, la cifra de homicidios puede ser mayor, ya que se debe recalcar que una forma de actuar que tuvo el Frente Cacique Pipintá fue asesinar en Aguadas pero dejar los cuerpos de las víctimas en municipios aledaños del vecino departamento de Antioquia; también tenían estrategias para desaparecerlos, al respecto Elvia recordó:

> Allá se asesinaban tres o cuatro personas, asesinaban dos. Sino que el modus operandi de estas personas es como de pronto muy inteligente; decían, 'es que asesinaron tantas personas, pero las tiran en diferentes partes, o las tiran al río'. Es como muy complicado. […] Resulta que nosotros estamos en medio de varios municipios, entonces no es sino pasar el río y queda en jurisdicción de otro municipio, Abejorral, La Pintada y algunas zonas rurales de Sonsón. ¿Entonces qué hacen? Asesinan acá y tiran el muerto allá, entonces ese muerto ya no va a aparecer en el registro de Aguadas (Entrevista 2, junio 23 de 2009).

Ampliando su recuerdo, agregó:

> eso es una estrategia que ellos hacen, porque a veces… Que cuando los políticos hacen pacto con ellos, dicen: 'maten, pero no me ensucien la zona'; entonces los muertos los pone este municipio pero los registra otro. […] Por ejemplo, la mayoría de muertos de mi corregimiento todos los encontraban en Abejorral. […] Es pasar el río [Cauca][15] y allá al otro lado está su muerto, entonces le corresponde a La Pintada; o pasar el río [Arma] y le corresponde a Abejorral, y listo (Entrevista 2, junio 23 de 2009).

Evadiendo el compromiso firmado en el Acuerdo de Santa Fe de Ralito del 15 de julio de 2003, para desmovilizar todos los grupos paramilitares, el Frente Cacique Pipintá, dependiente del Bloque Central Bolívar, nunca desmontó su estructura militar y política. Es más, dejó esperando al Alto Comisionado para la Paz, Luis Carlos Restrepo, y a la comunidad internacional, que llegaron el 15 de diciembre de 2005 a la vereda La Esperanza, de Santuario, Risaralda (*Periódico El Tiempo*, 2005).[16]

15. Muchos cadáveres fueron desmembrados y arrojados al río Cauca, de acuerdo con la versión que le dio el «exparamilitar Nelson Enrique Toro Arcila, alias 'Fabio', a un fiscal de la Unidad Nacional de Justicia y Paz durante diligencia de versión libre realizada en Medellín…» (Verdad Abierta, 2011a).

16. Causa mucha curiosidad y asombro que pese a no haber entregado formalmente las armas en una ceremonia de desmovilización, algunos miembros del Pipintá vienen siendo investigados en el contexto del proceso de 'Justicia y Paz', que está concentrado en aquellas personas a las que el gobierno de Uribe postuló para acceder a los beneficios de una ley que intentó desplegar algunos mecanismos de la justicia transicional. Al respecto, revisar (Verdad Abierta, 2009). Claro que también algunos han sido condenados luego de surtir un proceso en la justicia ordinaria (Verdad

En su momento, se argumentaron «problemas logísticos» y Restrepo añadió que los comandantes 'Báez' y 'Macaco' «dijeron que no tenían capacidad de mando sobre ellos» (*Periódico El Colombiano*, 2005A). Ese día se desmovilizó el Frente Mártires de Guática, pero el Cacique Pipintá nunca llegó (Presidencia de la República – Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2009a: 251-252).

Se continuó así viviendo la tensa calma que siempre se sintió en Aguadas, donde muchas personas habían naturalizado la situación de dominio paramilitar, que pese a ser repudiada por la gran mayoría de habitantes, no dejaba de tener sectores que expresaran manifestaciones de simpatía hacia su manera de operar:

> En el pueblo la gente estaba, digamos entre comillas, como acostumbrada a convivir con los grupos que estaban haciendo presencia ahí. […] Es una contradicción, pero hay gente que se acostumbra y hasta se sienten protegidos por la presencia de estos grupos. Decían que se acababan los ladrones, que se acababa la delincuencia, que ellos estaban era para proteger a los pobres. Gente que de pronto no tiene una visión política o que no van más allá de las consecuencias, sino que lo que ven y lo que escuchan y ahí se quedan. De pronto no les ha tocado dar su cuota, entonces lo ven como muy normal y hasta chévere (Entrevista 3, julio 20 de 2009).

Sobre la manera en que eran identificados como personas que podían ejercer justicia, también agregó:

> lo que a mí me parecía inconcebible es que se sentían protegidos, mucha gente se sentía protegida; por ejemplo, las familias donde de pronto habían niñas y la chica andaba con el comandante o con uno de rango alto de esos grupos, 'ah no, es que mi hija anda con el 'duro' de ahí'. Entonces era como una manera de tener poder dentro de la misma comunidad. 'Es que conmigo no se puede meter porque mi hija anda con los duros'. […] La gente que de pronto se ampara en que… 'No es que como ese se me robó una gallina, entonces yo le voy a echar los *paracos*'. O, 'como esa muchacha se metió con mi marido, entonces yo le voy a echar los *paracos*'. […] La gente sabe que lo normal es tenerles miedo y lo normal es que ellos son muy violentos y que son sin escrúpulos para matar una persona por nada, para desterrarla, entonces era como una manera de, 'es que si yo soy amiga de ellos, entonces yo voy a estar 'uno a', porque conmigo nadie se va a meter y yo voy a tener mucho poder' (Entrevista 4, agosto 2 de 2009).

Relacionamos esta situación analizada con una reflexión hecha por Maria Cristina Palacio, quien caracterizó este tipo de contextos como unos donde impera el orden de facto, que reemplaza al Estado, porque «ante su debilidad y limitada efectividad como garante del orden social, se facilita la inserción de otros mecanismos de control social que impulsan los diferentes actores del conflicto armado; quienes buscan ganar una 'legitimi-

Abierta, 2010a.

dad, aunque sea ilegal', a costa de sustentar sus estrategias violentas en la necesidad de la seguridad y la tranquilidad que el Estado no brinda, pero que ellos sí están en condiciones de ofrecer» (Palacio, 2004: 105).

Las autoridades sabían de la presencia y formas de operar del paramilitarismo en Arma, al punto que algunas funciones que debía cumplir el Estado eran ejecutadas por el Frente Cacique Pipintá, que no sólo ejercía un dominio territorial y político, sino también un control social, sobre el pensamiento y la vida de las personas. Configurando lo que, a modo de hipótesis, proponemos como un orden social alterno:[17]

> De hecho, muchos problemas que debían resolver las autoridades, los resolvían ellos. Un ejemplo: cuando hacían un hurto, cualquier ciudadano se robaba algo, entonces no iban a las autoridades, sino que iba la persona y le decía al paramilitar, entonces el paramilitar iba y le decía al implicado: 'bueno, usted se 'abre'[18] o lo matamos, o tiene que devolver las cosas'. Era de una manera directa y siempre hacían ir la persona o si no la persona aparecía muerta. […] Ellos llegan a tener tanto dominio que ya hasta las cosas familiares… Cuando hay violencia intrafamiliar, cuando hay conflictos de pareja, hasta ellos se inmiscuyen en ese tipo de cosas. […] Hay personas que le dicen al esposo, 'si usted me la sigue 'montando',[19] entonces yo voy donde el comandante y le digo'. Eran dominando absolutamente como todo (Entrevista 8, septiembre 19 de 2009).

6. Algunos impactos del desplazamiento forzado en Caldas (1999 – 2006)

Hemos expuesto el análisis del contexto en que desplegaban sus acciones la guerrilla de las FARC y el paramilitarismo en el norte de Caldas, organizaciones que generaron múltiples impactos sobre la población civil. Esta situación de conflicto armado, social y político propició una crisis humanitaria de inmensas proporciones, que se evidenció en el desplazamiento forzado[20] de miles de personas en todo el Eje Cafetero, constituyéndose Caldas en el departamento más afectado (Castrillón y Palacio, 2005).

En comparación con otros territorios donde el conflicto armado arreció, en el Eje Cafetero no se presentó una situación tan grave; pero la escalada de la confrontación armada en este territorio es evidente, si analizamos las cifras de personas víctimas de des-

17. Donde se implantan diversas formas de someter a la población al dominio de una estructura armada, que con la intención de aumentar su poder y propagar el miedo como estrategia paralizante, despliega acciones de control territorial (dominio de determinados espacios de socialización), control político (cooptando autoridades locales mediante pactos, o chantajeándolas con amenazas de muerte) y control social, que se ejerce sobre el libre desarrollo de la personalidad en la cotidianidad.

18. Significa que tiene que irse del pueblo.

19. Intimidando, amedrantando, atacando.

20. Utilizamos el término desplazamiento forzado, en razón de que así se identifica en los registros oficiales. Pero en otros escritos hemos propuesto una categoría alterna, destierro, que hace énfasis en el valor estratégico de la tierra, y que se relaciona directamente con los procesos de despojo, que configuraron una contrarreforma agraria y diversos conflictos rurales (por la tierra y el territorio) en los últimos años en Colombia. Al respecto, estudiar Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado (2009).

plazamiento forzado recepcionadas en el periodo 1999-2005. Es fundamental revisar con detenimiento la forma en que se multiplicaron los procesos de desplazamiento forzado en Caldas a partir de 2001, cuando se comenzó a afianzar el paramilitarismo en el departamento. Las tablas 1 y 2 evidencian las variaciones.

Tabla 1. *Personas expulsadas del departamento de Caldas*

Año	Víctimas de desplazamiento forzado
1999	153
2000	665
2001	4947
2002	19.896
2003	7567
2004	6654
2005	8864

Fuente: Elaborada por el autor, tomando las cifras del estatal Registro Único de Población Desplazada-Acción Social

Tabla 2. *Personas recepcionadas en el departamento de Caldas*

Año	Víctimas de desplazamiento forzado
1999	102
2000	1288
2001	3842
2002	12.999
2003	5546
2004	4669
2005	4075

Fuente: Elaborada por el autor, tomando las cifras del estatal Registro Único de Población Desplazada-Acción Social

A esta situación de destierro se le debe agregar el alto número de homicidios: Aguadas fue el municipio más violento del norte de Caldas entre enero de 2000 y abril de 2006, registrando 45 de las 106 muertes violentas que se presentaron;[21] cerca estuvo Salamina con 33, pero muy lejos el resto de poblaciones del norte, Aranzazu (11), Filadelfia (8), Pácora (6) y La Merced (3) (Vicepresidencia de la República, 2006: 29).

De igual manera, la desaparición forzada fue otra práctica desplegada por los grupos paramilitares que operaban en Aguadas, aunque no se cuente con cifras oficiales que respalden la magnitud de este crimen. Nos apoyaremos entonces en testimonios que evidencian la existencia de las víctimas de desaparición forzada en Aguadas. Es un ejercicio que

21. A pesar de la práctica generalizada de arrojar los cuerpos de las víctimas a poblaciones aledañas, como lo mencionamos anteriormente.

consideramos contribuye a documentar procesos de recuperación de la memoria histórica, que en ocasiones pasan desapercibidos. Emergen entonces emprendedores de la memoria (Jelin, 2002), como el padre Jairo Salazar.

Elvia recordó una forma de honrar a algunas personas de las que nunca se volvió a saber nada acerca de su paradero: «el padre [Jairo Salazar] invitó a la comunidad a que todos los que habían sido víctimas o les habían asesinado a un miembro de su familia, que llevaran la foto, que iban a hacer un mural para conmemorar… Como un homenaje a las víctimas, hubo una misa y una homilía muy linda. La gente colocó su *fotico*» (Entrevista 3, julio 20 de 2009). Muchas personas llegaron y varias paredes fueron cubiertas con imágenes de las víctimas.

Jairo Salazar era el párroco de la iglesia de la Inmaculada Concepción de Aguadas y se constituyó en una voz de denuncia del accionar paramilitar. A propósito del asesinato del Alcalde Iván Rincón, el religioso manifestó su preocupación, en unas declaraciones entregadas al periódico *La Patria*: «desde hace tres años operan fuerzas oscuras que han dejado unas 80 personas muertas y un alto número de familias extorsionadas y otras desplazadas» (*Periódico La Patria*, 2003a).[22]

Elvia recuerda lo fundamental que fue su influencia sobre la comunidad, ya que denunciaba los hechos y hacía caer en cuenta a la gente de la gravedad de la situación: «era el que más le tiraba duro [al Frente Cacique Pipintá] y el que se daba la 'pela' por la comunidad. El que invitaba a la gente y hacía campañas de visibilización y colocaban murales grandísimos de la gente que asesinaban. Decía 'esto no puede seguir siendo así'. Las homilías y los entierros de las personas asesinadas eran muy conmovedores, eran impresionantes. Él decía: 'no podemos permitir de que en nuestro territorio lleguen estos tipos a matarnos la gente, no lo podemos permitir'. Él les tiraba muy duro y a él le mandaban muchas amenazas, le mandaban sufragios y tarros de formol» (Entrevista 3, julio 20 de 2009).

Desde el púlpito deploraba la grave situación y animaba a «las multitudes de gente que iban» a la eucaristía del domingo a repudiar las acciones del paramilitarismo, o a quienes le escuchaban en la radio, por la Voz de Aguadas y la Voz del río Arma, y lo veían en Tele Aguadas: «en las misas él invitaba, decía tal día vamos a hacer una marcha, traigan pañuelos blancos y nos vamos a concentrar en tal parte y vamos a rechazar el accionar, la presencia de estos grupos. Él decía: 'fuera de aquí, no los queremos, no queremos que nos estén matando la gente'» (Entrevista 4, agosto 2 de 2009).

Según Elvia, la forma de actuar y proceder del padre Jairo Salazar propició reflexiones en varias personas en Aguadas, acerca de lo que se estaba viviendo, y las acciones que promovía contribuyeron a honrar la memoria de las víctimas.[23] Esta labor fue considerada como una afrenta para los paramilitares, quienes lo obligaron a abandonar el pueblo. Pero

22. A esta información se pudo acceder luego de realizar un ejercicio de análisis documental (revisión de prensa) en la Biblioteca Luis Ángel Arango de la ciudad de Bogotá (Notas de campo, julio 2009).

23. La Unidad de Justicia y Paz de la Fiscalía en Manizales ha intentado promover jornadas de atención de víctimas del frente Cacique Pipintá en su intención de reconstruir lo sucedido y esclarecer los hechos victimizantes. En Aguadas se realizó una en febrero de 2009, donde escucharon los testimonios de 517 personas (Verdad Abierta, 2009a).

los múltiples impactos de la violencia narcoparamilitar, que impulsaron la huida del párroco de Aguadas, no solamente fueron infligidos sobre las autoridades religiosas, muchas autoridades políticas y servidores públicos fueron amenazadas, desterradas y asesinadas.

7. El riesgo de trabajar como servidor público en Aguadas: seguidilla incesante de asesinatos

El dominio histórico de la política caldense estuvo durante mucho tiempo en manos de dos políticos de antaño, el liberal Víctor Renán Barco y el conservador Omar Yepes Alzate, quienes manejaron los poderes electorales en este departamento durante décadas. También de manera muy tímida el Movimiento Obrero Independiente Revolucionario (MOIR) tuvo presencia política en Aguadas.

La mayoría de políticos asesinados en Caldas pertenecían a las toldas 'barquistas' o 'yepistas'. Aguadas era de hegemonía conservadora, pero el barquismo también era fuerte. Pero al momento de asesinar no hubo distingo de militancia política. El narcoparamilitarismo en el norte de Caldas asesinó políticos de todos los orígenes y estirpes. Hay características particulares del asesinato político como herramienta de intimidación, pero sobre todo como una forma de despejar dudas acerca de quiénes tenían más poder en la zona.

En Aguadas no sólo fue asesinado el Alcalde conservador Iván Rincón en agosto de 2003, hecho que se constituyó en la mayor afrenta contra la institucionalidad, sino que representantes de distintos niveles del Estado y políticos de diversos movimientos cayeron en medio de la estrategia político – militar del Frente Cacique Pipintá: desaparecer a todas las personas que no se sometieran a su dominio. Funcionarios de los poderes Ejecutivo (Alcalde), Legislativo (Concejal) y Judicial (Fiscal) fueron asesinados en este pequeño pueblo caldense.

De esta manera, el accionar narcoparamilitar se evidenció, por ejemplo, el 30 diciembre de 2001, en la vereda El Oro, de Aguadas, donde fueron asesinados el Concejal liberal Francisco de Paula López, ex Presidente del Concejo, conocido como 'el padre' [ya que había sido cura], y Fabiola Ospina, su esposa, quien había sido Concejal de Aguadas. Esta familia había sufrido ya el homicidio de Gabriel Ospina Gutiérrez, ex Tesorero del municipio de Aguadas, también liberal y sobrino del 'padre' López, asesinado el 31 de agosto de 2001 en Medellín, a donde huyó luego de salvarse de un atentado perpetrado en Aguadas.

Parte de la comunidad aguadeña estimaba a López. Elvia, que pasaba a saludarlo cuando iba al casco urbano de Aguadas, lo recuerda con cariño: «él era muy amable, me contaba historias, me contaba cosas del Concejo. […] Él era una persona cercana a mis afectos, el 'padre' López. Y con él había como mucha relación, porque él formulaba… Le mandaba medicamentos a la gente y eran medicamentos muy efectivos, entonces todo mundo lamentó la muerte de él, más que todo por eso. Uno desde niño siempre tenía la imagen del 'padre' López como la persona que lo curaba, como el médico, prácticamente. Era una persona muy amable, muy sociable» (Entrevista 8, septiembre 19 de 2009).

Fueron muchas más las muertes, por ejemplo el 26 de octubre de 2001 fue asesinado Augusto Soto, funcionario de la Fiscalía General de la Nación en Aguadas. En agosto de

2002, asesinaron en Aguadas a Nelson González Grisales, hermano del Representante a la Cámara Oscar González Grisales, para entonces militante del Movimiento Liberal barquista.

Pero como afirmábamos, hubo un hecho que estremeció a la comunidad de Aguadas. El 3 de agosto de 2003 fue asesinado por dos sicarios, en el parque principal del corregimiento de Arma, el Alcalde conservador Iván Rincón Henao, hecho que conmocionó a la sociedad aguadeña, ya que el político era admirado y querido por gran parte de la gente del pueblo.

Él se había trasladado hasta Arma para inaugurar la obra de pavimentación de las calles del parque principal, y encontró la muerte en la madrugada, luego que le propinaran dos tiros, tras un corte en el fluido eléctrico, y mientras algunos hombres de su seguridad se habían ido a calmar una riña entre dos mujeres. De 46 años, casado y con dos hijos, Rincón era muy conocido entre la comunidad, ya que trabajó durante varios años en la Caja Agraria. Había sido elegido el 14 de abril de 2002 con 7065 votos, sacándole más de 6000 votos al candidato que ocupó el segundo lugar.

Elvia no se dio cuenta del asesinato en la madrugada, porque al ser una persona casera y alejada del ambiente festivo de la noche, no quiso participar en la gran celebración que se preparó para inaugurar la obra pública. Pero a la mañana siguiente, una vecina le contó la impactante noticia, que aún le cuesta trabajo comprender: «pasados ya muchos años, yo creo que en Aguadas tampoco logran, ni logramos, asimilar por qué pasó eso. La verdad es que Iván era un personaje muy reconocido en Aguadas, había ganado mucha credibilidad entre la comunidad, de hecho él fue elegido una vez y luego lo volvimos a reelegir, y de verdad que en el momento en que ocurrió eso, todo mundo quedó impactado y como paralizado, porque fue una cosa que causó mucho impacto y mucho repudio y que la gente siempre se preguntaba de dónde viene y por qué y qué pasó ahí. […]

Es algo que todavía me sigo preguntando, porque si es por la gestión que él estaba realizando, pues Aguadas tenía problemas y todo, pero él estaba llevando un buen gobierno y la gente estaba contenta. Y nos parecía una persona muy honesta, entonces es algo que todavía yo creo que todo mundo se pregunta qué pasó ahí. No tenemos la respuesta» (Entrevista 3, julio 20 de 2009).[24]

El diario *La Patria* de Manizales dedicó dos editoriales seguidos al homicidio de Rincón, los días 4 y 5 de agosto de 2003. En el texto del segundo día se afirma: «la muerte apunta a la nuca de los caldenses. Son asesinados indistintamente ciudadanos comunes y funcionarios públicos que han prestado su servicio a la sociedad. Lo que faltaba era que los criminales traidores y pérfidos asestaran el golpe mortal en la persona de un alcalde. Y

24. Tampoco 'Ernesto Báez' ha querido contribuir en procura de esclarecer los hechos que rodearon el asesinato de Rincón. El periódico La Patria de Manizales expresó su frustración por la falta de interés de Báez para colaborar en la reconstrucción de la verdad en Caldas: «Caldas se quedará definitivamente sin conocer la verdad detrás de los crímenes del frente Cacique Pipintá y los nombres de sus cómplices. Este grupo no se quiso desmovilizar en el proceso de paz y tras su derrota militar, sus jefes intentaron acercarse al Gobierno para negociar beneficios a cambio de contar lo que sabían, pero no hubo respuesta. […] Pero detrás de este desalentador panorama, se podría señalar a un responsable: Iván Roberto Duque Gaviria, alias 'Ernesto Báez'. En sus manos estuvo la posibilidad de que los paramilitares caldenses se desmovilizaran a tiempo, pero sus planes fueron otros» (Periódico La Patria, 2011).

ya lo hicieron. Asesinaron al de Aguadas porque cumplía con su promesa de funcionario que se debe a su comunidad sin distingos. Seguramente la vida honesta en la función pública causaba estorbos en el camino de los delincuentes» (*Periódico La Patria*, 2003).

Otra muerte ocurrió el 21 de mayo de 2004, en la galería (plaza de mercado) de Manizales, cuando fue asesinado Fernando López Ramírez, Concejal de Aguadas, quien pese a huir hasta la capital caldense, no logró salvarse de las amenazas del Frente Cacique Pipintá. Elvia lo recuerda muy bien: «él vivía en Aguadas y luego se fue. Yo a él lo conocí en unas farmacias. Él inicialmente tenía unas farmacias, luego se fue vinculando al campo político, fue elegido Concejal, creo que era como independiente. […] Yo sabía que él inicialmente se había ido y pues… Pasó lo que ya le tenían pronosticado. [Dicen] que él se había tenido que ir por que se había puesto por ahí de 'boquiabierto'; era lo que comentaban en el argot popular» (Entrevista 2, junio 23 de 2009).

El portal de Internet *Verdad Abierta* retomó una noticia del periódico *La Patria* de Manizales y narró los hechos: «los paramilitares desterraron al concejal del municipio en el 2003, cuando denunció nexos de los delincuentes con políticos de Aguadas. Inicialmente le hicieron un atentado en el pueblo, del cual se salvó. Pero un año después, acudió a una cita en Manizales, donde lo asesinaron» (*Verdad Abierta*, 2009b). Ramiro López Ramírez, hermano del Concejal, también fue asesinado en Aguadas cuatro días después, el 25 de mayo.

Finalmente, se deben sumar los homicidios de dos hermanos de la familia González Grisales: Jorge Iván, en noviembre de 2004, en la vereda Blanquita de Aguadas, y el Senador liberal Óscar, «la mano derecha de Víctor Renán Barco,[25] es un Congresista también de Aguadas, de una familia aguadeña, casado con una profesora del Liceo. Y sé que lo asesinaron en una oficina en Manizales», recordó Elvia (Entrevista 2, junio 23 de 2009). Fue en marzo 18 de 2005, en la céntrica sede del directorio local de su partido.

Algunas pistas indican que fue la estructura dependiente del Bloque Central Bolívar quien cometió la mayoría de estos asesinatos: «'Alberto Guerrero', comandante del frente Cacique Pipintá, confesó que participó en el asesinato del congresista Óscar González Grisales; en el del alcalde de Aguadas Iván Rincón Henao, y en el del concejal del mismo municipio Fernando López Ramírez. Además, que mandó a matar a 13 personas en Quinchía (Risaralda)» (*Verdad Abierta*, 2009b). En cambio, 'Ernesto Báez' ha negado tajantemente su participación en el asesinato de Iván Rincón, al punto de haber manifestado que prefiere su salida del proceso de 'Justicia y Paz' antes que admitir este hecho.

Elvia, quien conoció de primera mano lo ocurrido en Aguadas, ya que su familia sufrió múltiples daños a causa del Frente Cacique Pipintá, y ella vivenció un proceso de destierro, concluyó: «allá la situación era muy compleja. Como le digo, allá asesinaron profesores, asesinaron mujeres, asesinaron políticos, campesinos…» (Entrevista 2, junio 23 de 2009).

25. Y a quien el periódico La Patria lo cataloga como «amigo entrañable» de 'Ernesto Báez' (Periódico La Patria, 2011).

8. Parapolítica en Caldas: enmarañado capítulo pendiente de esclarecer

Los tentáculos de 'Ernesto Báez' en Caldas lograron cooptar (Garay, 2008) a varios políticos, que a cambio de votos, firmaron su alianza con el Frente Cacique Pipintá. El caso del fenómeno de la parapolítica (Romero, 2007) en Caldas tiene rasgos particulares, ya que miembros de distintas colectividades confluyeron en la estrategia de proselitismo armado que desplegó el narcoparamilitarismo en gran parte del territorio nacional.

Un hecho clave fue el 'Pacto de La Merced', surgido a partir de una reunión en un sitio conocido como El Tambor, donde se afirma que participaron 'Ernesto Báez' y los políticos liberales Dixon Ferney Tapasco y Enrique Emilio Ángel. Al respecto, el diario de circulación nacional que aventura la hipótesis afirmó: «la investigación constató, a partir de las confesiones de la comandante política Eurídice Cortés Velasco, alias Diana, y los 'paras' Luis Ariolfo, alias Cony, y Carlos Vélez, alias el Comandante Víctor, como Ernesto Báez ordenó que en los municipios del norte de Caldas debía votarse por el hoy condenado ex senador Enrique Emilio Ángel y que al detenido congresista Dixon Ferney Tapasco le corresponderían los municipios de Riosucio, Supía, Marmato, Chinchiná y Manizales» (*Periódico El Espectador*, 2008).

Es probable que sus orígenes liberales propiciaran las alianzas de Báez con políticos que militaban para ese partido en la región; analicemos algunos resultados de las investigaciones de la Corte Suprema de Justicia y la Fiscalía General de la Nación. El primer capturado fue Enrique Emilio Ángel, quien pagó una condena de 45 meses de prisión y una multa de más de 1000 millones de pesos por vínculos con grupos paramilitares (Corporación Nuevo Arco Iris, 2009).

De igual manera, Jairo Alberto Llano fue detenido por vínculos con el Frente Cacique Pipintá (*Revista Cambio*, 2009). A Llano lo reemplazó Juan Pablo Sánchez, quien fue capturado por los mismos vínculos (*Periódico La Patria*, 2009). También se desarrollan procesos judiciales en los casos de Dixón Ferney Tapasco, quien renunció a su fuero como congresista, y su padre, Ferney Tapasco. Antes de su muerte, el histórico Senador Víctor Renán Barco venía siendo indagado preliminarmente (*Revista Semana*, 2008).

En el Partido de la U también han sido investigados por la Corte Suprema de Justicia la ex senadora Adriana Gutiérrez (*Periódico El Tiempo*, 2007) y el representante a la Cámara Mauricio Lizcano, ambos por presuntos vínculos con el narcoparamilitarismo.

A nivel municipal, es llamativo el caso de La Dorada, uno de los feudos en el Magdalena Medio caldense de Ramón Isaza, histórico comandante de las Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio. Tanto el ex alcalde liberal Orlando Echeverry, como la ex Presidenta del Concejo, Maribel Galvis, del Partido de la U, se desmovilizaron en 2005 con las Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio. Esta última se ha convertido en célebre personaje, al aparecer en una foto, en plena plaza pública de La Dorada, durante un acto de campaña, con la ex senadora Adriana Gutiérrez y con el entonces senador de la U y ex ministro de Hacienda, Óscar Iván Zuluaga, quien fue absuelto por la Corte Suprema de Justicia (*Verdad Abierta*, 2009c); esto, a pesar del conocimiento público de

un intercambio de correos electrónicos entre 'Ernesto Báez' y el ex congresista de La U (*Revista Semana*, 2007).

Adriana Gutiérrez, Óscar Iván Zuluaga y Carlos Arturo Clavijo llegaron al Congreso de la República en 2002 gracias al aval que les dio el movimiento Convergencia Popular Cívica, partido político que tuvo influencias en zonas de dominio paramilitar, como el bajo Cauca antioqueño, el Magdalena Medio y Caldas. La fórmula de Clavijo, quien fue presentado y apoyado por 'Báez' en plena plaza pública [según lo registra un video] fue Rocío Arias, representante a la Cámara que fue condenada por sus vínculos con las AUC, quien ya pagó su pena y se encuentra en libertad (*Revista Cambio*, 2009 A).

Además, dos alcaldes han sido investigados por vínculos con el narcoparamilitarismo, el liberal Justo Capera, quien se encuentra detenido (*Verdad Abierta*, 2009 D); y Cesar Alzate, del partido de La U, prófugo de la justicia. El ex alcalde de La Dorada, Jaime Gutiérrez Ángel, del partido de La U, fue absuelto por la Fiscalía luego de casi ocho meses de detención (*Periódico La Patria*, 2009a).

Pese al contexto reseñado, dejaremos para la reflexión una llamativa frase del fallecido Senador liberal Víctor Renán Barco, quien subestimando la inteligencia de muchas personas afirmó: «no creo que en La Dorada los movimientos ilegales pudieran ejercer influencia. El 90 por ciento del electorado es urbano y las AUC ejercen influencia en la zona rural» (*Periódico El Tiempo*, 2007).

Hay indicios que luego de su aparente 'desmovilización', 'Ernesto Báez' continuó moviendo sus tentáculos para lograr influir en la política caldense, al punto que su accionar generó la reacción en noviembre de 2005 del entonces Presidente de la República, Álvaro Uribe Vélez, que le ordenó al Comandante de la Policía, Jorge Daniel Castro: «capture a los integrantes de los grupos de autodefensa que intervengan en política. Si el señor [Ernesto] 'Báez', mientras no se culmine este proceso y no tenga el visto bueno de la justicia y no se hayan desmovilizado todos los integrantes de su grupo, va a intervenir en política en Pácora, Salamina, Aguadas o en cualquiera de esos municipios de Caldas, captúrelo, general Castro, bajo mi responsabilidad política» (*Revista Semana*, 2006).

> 'Báez' nunca negó su injerencia en la zona, es más, la confirmó tranquilamente: «he ejercido la política en otros departamentos y cometí un error de lesa patria al mostrarme indiferente a lo que ocurre aquí. Hace casi un año exploro el acontecer político de Caldas y creo que es hora de sumarme a un grupo de amigos que manifestaron su propósito de trabajar en esta empresa de renovación de las costumbres políticas de mi departamento (*Periódico La Patria*, 2005).

Las influencias de 'Báez' en Aguadas al parecer no sólo se debían a que este municipio lo vio nacer, sino a que contaba con el apoyo de políticos y terratenientes de la región. Una investigación hecha por la revista *Semana* profundiza al respecto: «todo político que quiera hacer algo en ese pueblo [Aguadas] tiene que contar con el visto bueno de 'Báez' y de 'Los Cocholos' que se mueven en época electoral comprando a 50.000 pesos el voto», afirma un político de la región. 'Los Cocholos' son miembros de una familia de la zona

muy cercana a 'Báez', y tienen fuertes vínculos con el narcotráfico. A finales de los 80 miembros de ese grupo fueron investigados por narcotráfico, pero el caso no prosperó. A principios de agosto de 2004 Semana reveló el descubrimiento de dos modernas aeronaves, incluido un jet, en un complejo cocalero cerca de Simití, sur de Bolívar, perteneciente al BCB. Las aeronaves eran de los amigos de 'Báez', 'Los Cocholos'» (*Revista Semana*, 2006).

Elvia hace referencia a algunos personajes, que desplegando el método indicial (Ginzburg, 2008) nos permite conjeturar deben ser 'Los Cocholos': «[Gente] de Aguadas, que se fueron y luego volvieron, llegaron a comprar fincas. […] Ellos eran los que mandaban y los que decían matemos a este, eliminemos a este; ellos eran los que direccionaban todo el actuar terrorista en el pueblo. […] Los que llegaron allá es gente que eran del pueblo, de Aguadas, concretamente una familia, pero que no voy a decir el nombre; ellos estuvieron un tiempo en Estados Unidos, llegaron con mucho poder, hubo uno de ellos que se postuló para la alcaldía pero igual no quedó. Y decían que manejaban concejales y todo. […] Era una familia muy humilde, muy pobre, unos miembros de esa familia se fueron para Estados Unidos, luego se involucraron con gente de mucho poder de las autodefensas y ellos venían como los 'delegados' de los altos rangos de los paramilitares y eran los que venían a direccionar todo. Incluso de gente más poderosa que 'Ernesto Báez'» (Entrevista 3, julio 20 de 2009).

También profundizó en la influencia de esta familia, que retornó a Aguadas en el año 2000, sobre la comunidad aguadeña: «lo que pasa es que allá llegaron unos personajes que eran de Aguadas y se habían ido y llegaron con mucho dinero. […] Narcotraficantes. Entonces fue de una manera tan arrolladora, tan impresionante, que fue como un monstruo que fue y se devoró a una palomita que estaba indefensa y que necesitaba protección.

Entonces allá llegaron y, '¿tú necesitas trabajo? Entonces te damos trabajo. ¿Estás enfermo?' En navidad les daban muchas cosas. Entonces, a veces la misma necesidad de la gente hacía que vieran a esas personas no como delincuentes, sino como el gran salvador que está calmándole el hambre a una persona o que le está ayudando a esta persona o que compró la súper hacienda y que tiene trabajando a 70 u 80 personas. Sin mirar el trasfondo, sin mirar el daño que estaban haciendo» (Entrevista 8, septiembre 19 de 2009).

El poder desplegado por 'Los Cocholos' no es una historia sensacionalista de prensa o un mito inventado por algún habitante de este pueblo, como el del 'Putas de Aguadas'. La Vicepresidencia de la República [aunque confunde su nombre] también analizó el accionar de esta agrupación, que logró articular sus intereses políticos y militares con los del Frente Cacique Pipintá:

> No se tienen indicios de su fecha de llegada a Aguadas, no obstante se presume que en la medida en que el narcotráfico tiene tradición en este municipio, sus raíces se remontan al menos a una década atrás; esta estructura se ha fortalecido en los últimos años y una característica que presenta en estos municipios, y particularmente en Aguadas, es que se han involucrado en los negocios legales y tienen amplia influencia en la política local. […] En la actualidad, los «Chócolos» (sic) y el frente Cacique Pipintá inciden de manera

> significativa en el poder local de Aguadas. Según algunas entrevistas, en los años recientes ha habido candidatos que no se han podido presentar a los debates electorales por no contar con el aval del frente Cacique Pipintá o de los 'Chócolos' (sic) (Vicepresidencia de la República, 2006: 28-30).

El periódico *El Tiempo* ya los había identificado desde 2005: «Los Cocholos: una adinerada familia de la región que han vinculado con el tráfico de drogas, y una presunta fuente de financiación del BCB, bloque que siempre ha admitido que se nutre de los tributos de la narcoeconomía. […] A finales de los 80, miembros de ese grupo fueron investigados por narcotráfico, pero el caso no prosperó. «Los Cocholos son los *traquetos* del pueblo. Allá no hay cultivos ilícitos, pero ellos manejan las rutas. Todas sus propiedades están localizadas en zonas dominadas por paramilitares», señala un político del departamento de Caldas que exigió el anonimato por razones de seguridad» (*Periódico El Tiempo*, 2005a).

Por otro lado, también existen rumores en la zona, y alguna información se ha ventilado en los medios de comunicación [sobre todo en la sección de opinión de lectores], sobre el llamado 'Pacto de Misas', en el que habrían participado paramilitares del Frente Cacique Pipintá y el político aguadeño Pedro Javier Misas, quien trabajó en la Gobernación de Caldas. Al respecto, no profundizaremos, por escasez de información confiable.

Como se puede analizar, el poder del narcoparamilitarismo en Aguadas fue de inmensas proporciones y estamos ante un caso de dominio territorial, social, comunitario, pero sobre todo político – militar, de una agrupación armada sobre una comunidad rural y urbana. Un ejemplo más de la injerencia del narcoparamilitarismo en la política local, un ejemplo evidente del fenómeno de la parapolítica en Caldas.

9. Conclusiones

En Aguadas, luego de implantar el terror, los paramilitares del Frente Cacique Pipintá pudieron haber legalizado capitales ilícitos, a través de la compra masiva de tierras, por medio de sus aliados terratenientes y a la vez testaferros [los Cocholos]. Esta tierra pudo haber sido usada para varios fines: ampliar las propiedades que ya poseían o de pobladores ya instalados, buscar la valorización futura de los predios y modificar la imagen que tenían ciertos lugareños de sus aliados terratenientes, que eran percibidos como narcotraficantes por parte de algunos miembros de la comunidad. Es un caso similar a lo analizado por el área de Memoria Histórica de la CNRR en Trujillo (Valle del Cauca), donde se indica que «la tierra comenzó a transformar su función social, convirtiéndose en un medio de representación social que posibilita el reconocimiento y posicionamiento del narcotraficante en el conjunto social» (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2008: 122).

Desconocemos con precisión la construcción de corredores geográficos de movilidad para el transporte de insumos químicos, armas, medicinas, tropas y/o alimentos. Esta modalidad, el aprovechamiento militar del territorio, que se enmarca en una de las motivaciones del despojo, pudo haberse presentado en la zona rural de Aguadas para tal fin,

teniendo en cuenta la relevancia geoestratégica del Viejo Caldas, que ha descrito Borja (2004).

Ligado al control territorial, está el control social sobre las comunidades, que se manifiesta por ejemplo, en la restricción de la libre movilidad por el territorio y la autonomía para tomar decisiones. En Aguadas coincidieron algunas formas de proceder de los paramilitares a su llegada, que consistieron en sembrar el terror en la comunidad, a través de: amenazas, asesinatos selectivos, desapariciones forzadas, torturas [con el objetivo de sacar información y en ocasiones realizadas en presencia de la comunidad], cobro de vacunas, secuestros y masacres.

Llama la atención la forma en que en Aguadas se implementó un 'reglamento', que restringía la libertad de las personas. Algunas de estas formas de proceder propiciaron el destierro de muchas víctimas y ambientaron el escenario del despojo de tierras. También hubo confinamiento de algunas comunidades, a quienes sólo les permitían el ingreso de determinada cantidad de alimentos.

En el corregimiento de Arma, además de estas prácticas, se utilizaron grafitis, panfletos y se elaboraron listas de posibles objetivos militares, con el fin de intimidar a la comunidad. Se implantó la práctica de propagar rumores, comentarios y chismes, acerca de las personas que integraban dichos listados. El miedo llevó a algunas personas a estar encerradas en sus casas después de las seis de la tarde. Los reglamentos prohibían que los hombres jóvenes lucieran aretes o llevaran el pelo largo. En ciertos casos, se acudía a comandantes paramilitares para que resolvieran diferencias, problemas personales y algunos conflictos familiares, como la violencia contra la mujer; hechos que eran 'conciliados' a través de las advertencias de los paramilitares.

Con respecto al aseguramiento de zonas para el ejercicio del poder público y privado, el aprovechamiento político electoral del territorio se evidenció en Aguadas, donde algunos servidores públicos de los poderes judicial, legislativo y ejecutivo fueron cooptados, asesinados o desterrados, configurándose, en palabras de Osorio (2009), «un orden social local y regional, regido por las lógicas del actor hegemónico», en este caso los paramilitares del Frente Cacique Pipintá, como abiertamente lo expresó 'Ernesto Báez'. A esto deben sumárseles los efectos de la parapolítica en este departamento, donde varios congresistas, ediles y alcaldes se aliaron con el actor armado y posteriormente fueron condenados o se encuentran inmersos en procesos judiciales.

En el caso estudiado, el de Elvia y su grupo familiar, se presentó un fortalecimiento de las relaciones familiares, en medio de la agresividad citadina, sufriendo penurias compartidas y con incertidumbres generadas por múltiples necesidades materiales y espirituales. A este panorama debe sumársele un evidente deterioro en la salud física y mental de las víctimas, a quienes les cambiaron radicalmente sus hábitos de sociabilidad. El desgaste psíquico influyó en las víctimas y sus familiares, generando problemas de desestabilización a nivel de la salud, como altos niveles de estrés, síntomas de depresión, e incluso pudo incidir en el fallecimiento de la abuela de Elvia.

Algunos familiares de las víctimas optaron por no huir, resistiendo en sus zonas de origen, como fue el caso de un hermano de Elvia. También se han presentado algunos deseos, materializados en intentos, por retornar a las zonas de donde tuvieron que huir.

Elvia proviene de un entorno familiar influenciado por costumbres machistas, donde debió soportar, sobre todo durante su niñez, el sometimiento a las herencias patriarcales de sus ancestros, quienes consideraban que la mujer debía cumplir con las labores del hogar, tener un comportamiento social similar al que siempre habían tenido las mujeres en la zona y escasas posibilidades de autonomía, en clara desventaja frente a los hombres de similares generaciones.

La familia puede constituirse en un recurso que apoya e impulsa, es decir en un mecanismo de afrontamiento a los impactos, como en el caso de Elvia, que fue acogida por su hermana en Cali, quien le brindó la vivienda por varios años. Pero, en caso contrario, la familia puede ser una fuerza que frena y disminuye, por el desgaste que generan los conflictos.

Con el destierro, algunos miembros de la familia pierden autonomía, al depender de la solidaridad de otros familiares, coterráneos o conocidos. Se presentan daños, por ejemplo en el deterioro de la convivencia y en la salud, sobre todo la mental; daños psíquicos que pueden terminar en traumas, donde hay pérdida de la capacidad de comportarse y de actuar de forma autónoma.

Aunque existe la posibilidad que se presenten virajes en los sueños e intentos de realización en el campo laboral, no siempre éste es un escenario negativo o adverso, ya que en el caso de Elvia, el destierro se constituyó en una oportunidad para salir adelante, comprar casa, acceder a un empleo estable y adecuadamente remunerado, además de poder cumplir con su anhelo de ingresar a la universidad a estudiar Trabajo Social.

Un campo que no pudo ser abordado en el presente artículo, fue la forma en que Elvia decidió conformar una organización de población víctima del destierro, constituyéndose además, en miembro fundadora y representante legal, y siendo percibida por las víctimas asociadas como una persona que ejerce liderazgos en los procesos. En su labor ha logrado gestionar beneficios en salud, alimentación, empleo, educación y vivienda, luego de haber interactuado de forma permanente en diferentes espacios con instituciones del Estado, participado en proyectos ejecutados por ONG, reuniones con sectores comunitarios, agencias multilaterales y de cooperación internacional y compartiendo reflexiones con miembros de la Academia.

El fenómeno de la parapolítica incidió en Caldas, modificando su mapa electoral y las posibilidades de acceder a un cargo público del Estado, mediante elección popular o libre nombramiento. La intimidación por razones políticas, mediante el asesinato y el destierro, fue una práctica que se generalizó en el norte de Caldas, y en el caso de Aguadas se evidencian las dificultades que tuvieron aquellos servidores públicos que decidieron no aliarse con el Frente Cacique Pipintá e intentar ejercer sus funciones de forma independiente y honesta.

10. Referencias bibliográficas

Borja, Miguel (2004) La geografía de la guerra en el Antiguo Caldas, en: *Dimensiones territoriales de la guerra y la paz,* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia – Red de Estudios de Espacio y Territorio, pp. 219–226.

Castrillón, Pedro Pablo y Palacio, María Cristina (2005) Conflicto armado y desplazamiento forzado en el Eje Cafetero. La emergencia de nuevas voces urbanas, en Bello, Martha Nubia y Villa, Marta Inés (comp.) *El desplazamiento en Colombia. Regiones, ciudades y políticas públicas,* Medellín, Red Nacional de Investigación sobre el Desplazamiento Forzado (REDIF) / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) / Universidad Nacional de Colombia / Corporación Región, pp. 23–38.

Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) – Banco de datos de Derechos Humanos y Violencia Política (2004) *Deuda con la humanidad. Paramilitarismo de Estado 1998-2003,* Bogotá.

Cinep-Banco de datos de Derechos Humanos y Violencia Política (2008) *Marco conceptual. Noche y Niebla,* Bogotá.

Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado (2009) *El reto ante la tragedia humanitaria del desplazamiento forzado. Reparar de manera integral el despojo de tierras y bienes*, *Volumen 5*, Bogotá.

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (2008) *Trujillo. Una tragedia que no cesa,* Bogotá, Editorial Planeta Colombiana S.A.

Corporación Observatorio para la Paz (2002) *Las verdaderas intenciones de los paramilitares,* Bogotá, Editorial Intermedio.

Defensoría del Pueblo (2003) *Resolución defensorial nacional número 028. La crisis cafetera y las fumigaciones en el departamento de Caldas,* Manizales.

Garay, Luis Jorge (2008) *La captura y reconfiguración cooptada del estado en Colombia,* Bogotá, Grupo Método / Fundación Avina / Transparencia por Colombia.

Ginzburg, Carlo (2008) Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales, en: *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa, pp. 185–239.

Jelin, Elizabeth (2002) Las luchas políticas por la memoria, en *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI de España Editores S.A. / Social Science Research Council, pp. 39–62.

López, Manuel Enrique (1999) Implicaciones del conflicto armado en el modelo de la economía cafetera: aproximación al caso del suroeste de Antioquia, en: *Conflictos regionales. La crisis del Eje Cafetero,* Bogotá, Fundación Friedrich Ebert de Colombia (Fescol) / Universidad Nacional de Colombia – Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (Iepri), pp. 69–94.

Machado, Absalón (1999) El contexto de análisis de la crisis cafetera, en: *Conflictos regionales. La crisis del Eje Cafetero,* Bogotá, Fescol / Universidad Nacional de Colombia–Iepri, pp. 47–67.

Osorio, Flor Edilma (2009) *Territorialidades en suspenso: desplazamiento forzado, identidades y resistencia*, Bogotá, Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento–(Codhes).

Palacio, María Cristina (2004) *El conflicto armado y el desplazamiento forzado en Caldas,* Manizales, Universidad de Caldas–Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – Departamento de Estudios de Familia.

Periódico La Patria (2003) *Que se haga causa común*, Manizales, agosto 5.

Periódico La Patria (2003a) *Aguadas llora por su alcalde asesinado,* Manizales, agosto 4.

Periódico La Patria (2005) Entrevista a 'Ernesto Báez', Manizales, octubre 2.

Presidencia de la República – Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2006) *Proceso de paz con las autodefensas. Informe Ejecutivo,* Bogotá.

Presidencia de la República – Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2009) *Proceso de paz con las autodefensas. Memoria Documental, Tomo II, 2005 – 2007*, Bogotá.

Romero, Mauricio (ed.) (2007) *Parapolítica. La ruta de la expansión paramilitar y los acuerdos políticos,* Bogotá, Corporación Nuevo Arco Iris / Cerec / Asdi.

Vicepresidencia de la República – Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (2001) Panorama actual del Viejo Caldas, en: *Colombia, conflicto armado, regiones, Derechos Humanos y DIH. 1998-2002*, Bogotá, pp. 145–164.

Vicepresidencia de la República – Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (2004) *Los Derechos Humanos en el departamento de Caldas,* Bogotá.

Vicepresidencia de la República – Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (2006) *Dinámica reciente de la confrontación armada en Caldas,* Bogotá.

10.1. Webgrafía

Alcaldía de Aguadas, Caldas (2010) *Sección Nuestro municipio*, [En línea] http://aguadas-caldas.gov.co/nuestromunicipio.shtml?apc=I1----&s=m&m=I [Consultado 9/11/2011].

Corporación Nuevo Arco Iris (2009) *El Pacto de Caldas,* [En línea] http://www.nuevoarcoiris.org.co/sac/?q=node/330 [Consultado 9/11/2011].

Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE (2010) *Cifras*, disponibles en: http://190.25.231.242/redatam/CG2005/Total_poblacion_conciliada_mpal.xls [Consultado 9/11/2011].

Periódico El Colombiano (2005) *La expansión política de Báez*, en: http://www.elcolombiano.terra.com.co/BancoConocimiento/L/la_expansion_politica_de_baez/la_expansion_politica_de_baez.asp?CodSeccion=35 [Consultado 9/11/2011].

Periódico El Colombiano (2005a) *El Cacique Pipintá incumplió el acuerdo*, [En línea]

http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/E/el_cacique_pipinta__incumplio_el_acuerdo/el_cacique_pipinta__incumplio_el_acuerdo.asp [Consultado 9/11/2011].

Periódico El Espectador (2008) *Así se repartieron a Caldas*, [En línea] http://www.elespectador.com/impreso/judicial/articuloimpreso-asi-se-repartieron-caldas [Consultado 9/11/2011].

Periódico El Espectador (2009) *Radiografía de dos décadas de violencia encarnadas en Ernesto Báez'*, [En línea] http://www.elespectador.com/impreso/articuloimpreso135348-radiografia-de-dos-decadas-de-violencia-encarnadas-ernesto-baez [Consultado 9/11/2011].

Periódico El Espectador (2011) *Viaje a la cuna del mejor café del mundo*, [En línea] http://www.elespectador.com/impreso/negocios/articulo-302433-viaje-cuna-del-mejor-cafe-delmundo [Consultado 9/11/2011].

Periódico El Tiempo (2005) *200 miembros del frente 'Cacique Pipintá', que se iba a desmovilizar, no cumplieron la cita*, [En línea] http://eltiempo.terra.co.co/coar/NEGOCIACION/negociacion/ARTICULO-WEB-_NOTA_INTERIOR-2656503.html [Consultado 9/11/2011].

Periódico El Tiempo (2005a) *Los torcidos hilos del poder en Aguadas Caldas*, [En línea] http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1640984 [Consultado 9/11/2011].

Periódico El Tiempo (2007) *Varios episodios pondrían en aprietos a la senadora de 'La U' Adriana Gutiérrez*, [En línea] http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3677739 [Consultado 9/11/2011].

Periódico El Tiempo (2011) *En 132 municipios de Colombia el poder no ha cambiado de manos*, [En línea] http://www.eltiempo.com/elecciones-2011/gobernaciones-2011/home/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10517324.html [Consultado 9/11/2011].

Periódico La Patria (2009) *Caldas pierde otro congresista por supuesta parapolítica,* [En línea] http://www.lapatria.com/Noticias/ver_noticia.aspx?CODNOT=74815&CODSEC=4 [Consultado 9/11/2011].

Periódico La Patria (2009a) *Precluyen proceso contra ex alcalde de La Dorada*, [En línea] http://www.lapatria.com/Noticias/ver_noticia.aspx?CODNOT=83926&CODSEC=4 [Consultado 9/11/2011].

Periódico La Patria (2011) *Por ambición política de 'Ernesto Báez', Caldas no conocerá la verdad*, [En línea] http://www.lapatria.com/story/por-ambici%C3%B3n-pol%C3%ADtica-de-ernesto-b%C3%A1ez-caldas-no-conocer%C3%A1-la-verdad [Consultado 9/11/2011].

Registraduría Nacional del Estado Civil. (2011) *Boletín informativo de alcaldía. Elecciones 30 de octubre de 2011.Caldas-Aguadas.,* [En línea] http://w3.registraduria.gov.co/divulgacion/resultados [Consultado 9/11/2011].

Revista Cambio (2009) *Semana de pasión para Jairo Alberto Llano,* [En línea] http://www.cambio.com.co/paiscambio/823/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR_CAMBIO-4953336.html [Consultado 9/11/2011].

Revista Cambio (2009a) *Parapolítica y corrupción arrasaron con la dirigencia política del departamento de Caldas*, [En línea] http://www.cambio.com.co/informeespecial-cambio/816/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR_CAMBIO-4824880.html [Consultado 9/11/2011].

Revista Cambio (2009b) *Ex jefe paramilitar 'Ernesto Báez' no acepta ninguno de los 18 crímenes que le imputa la Fiscalía*, [En línea] http://www.cambio.com.co/paiscambio/845/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR_CAMBIO-6059892.html [Consultado 9/11/2011].

Revista Semana (2002) *Las guerreras*, [En línea] http://www.semana.com/noticias-nacion/guerreras/66524.aspx [Consultado 9/11/2011].

Revista Semana (2004) *El sucesor de Castaño*, [En línea] http://www.semana.com/noticias-nacion/sucesor-castano/79410.aspx [Consultado 9/11/2011].

Revista Semana (2006) *Mano dura, vozarrón grande,* [En línea] http://www.semana.com/noticias-nacion/mano-dura-vozarron-grande/91534.aspx [Consultado 9/11/2011].

Revista Semana (2007) *Tienes un 'e-mail'*, [En línea] http://www.semana.com/noticias-nacion/tienes-email/105397.aspx [Consultado 9/11/2011].

Revista Semana (2008) *Corte Suprema abre investigación a senador Víctor Renán Barco,* [En línea] http://www.semana.com/noticias-on-line/corte-suprema-abre-investigacion-senador-victor-renan-barco/113858.aspx [Consultado 9/11/2011].

Revista Semana (2011) *Partido Conservador da aval a hermana de 'Ernesto Báez',* [En línea] http://www.semana.com/politica/partido-conservador-da-aval-hermana-ernesto-baez/161997-3.aspx [Consultado 9/11/2011].

Verdad Abierta (2009) *Alias Franco reconoció que 63 asesinatos,* [En línea] http://www.verdadabierta.com/la-historia/1482-alias-franco-reconocio-que-participo-en-63-asesisantos-la-patria [Consultado 9/11/2011].

Verdad Abierta (2009a) *Las víctimas del Cacique Pipintá tienen fe en hallar la verdad (La Patria)*, [En línea] http://www.verdadabierta.com/component/content/article/226-reconstruyendo/1252-las-victimas-del-cacique-pipinta-tienen-fe-en-hallar-la-verdad-la-patria [Consultado 9/11/2011].

Verdad Abierta (2009b) *Ex cabecilla del frente Cacique Pipintá aceptó asesinato de ex congresista Óscar González,* [En línea] http://www.verdadabierta.com/component/content/article/54-generales/1204-ex-comandante-del-frente-cacique-pipinta-acepto-crimen-de-ex-congresista-oscar-gonzalez [Consultado 9/11/2011].

Verdad Abierta (2009c) *Parapolítica apenas empieza sus estragos en Caldas*, [En línea] http://www.verdadabierta.com/parapolitica/eje-cafetero/1247-parapolitica-apenas-empieza-sus-estragos-en-caldas-la-patria [Consultado 9/11/2011].

Verdad Abierta (2009d) *Procesados por parapolítica en Caldas*, [En línea] http://www.verdadabierta.com/parapolitica/eje-cafetero/1236-procesados-por-parapolitica-en-caldas [Consultado 9/11/2011].

Verdad Abierta (2010) *Por qué expulsan de Justicia y Paz a 'Ernesto Báez'*, [En línea] http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/2503-por-que-expulsan-de-justicia-y-paz-a-ernesto-baez [Consultado 9/11/2011].

Verdad Abierta (2010a) *Condenan por asesinato a dos 'paras' del Cacique Pipintá*, [En línea] http://www.verdadabierta.com/component/content/article/54-generales/2489-condenan-por-asesinato-a-dos-paras-del-cacique-pipinta- [Consultado 9/11/2011].

Verdad Abierta (2011) *Báez se salvó de salir de Justicia y Paz*, [En línea] http://www.verdadabierta.com/guerrillas/54-generales/3490-baez-se-salvo-de-salir-de-justicia-y-paz [Consultado 9/11/2011].

Verdad Abierta (2011a) *Las prácticas criminales del Frente Cacique Pipintá*. [En línea]. http://www.verdadabierta.com/component/content/article/80-versiones/3610-las-practicas-criminales-del-frente-cacique-pipinta [Consultado 9/11/2011].

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCCESS INFO
Recibido: 12/03/2014 Aceptado: 13/05/2014

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER
Muñoz, Federico G. (2014) Los impactos del narcoparamilitarismo sobre la convivencia comunitaria en Aguadas, Caldas (1999–2006), *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 279-309.

SOBRE EL AUTOR • ABOUT THE AUTHOR
Federico Guillermo Muñoz. Docente e Investigador - Programa académico de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos. Miembro del grupo de investigación Sujetos y Acciones Colectivas - Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Reseñas bibliográficas

Book Reviews

Revista de Paz y Conflictos
ISSN 1988-7221 | Nº 7 | 2014 | pp. 313-317

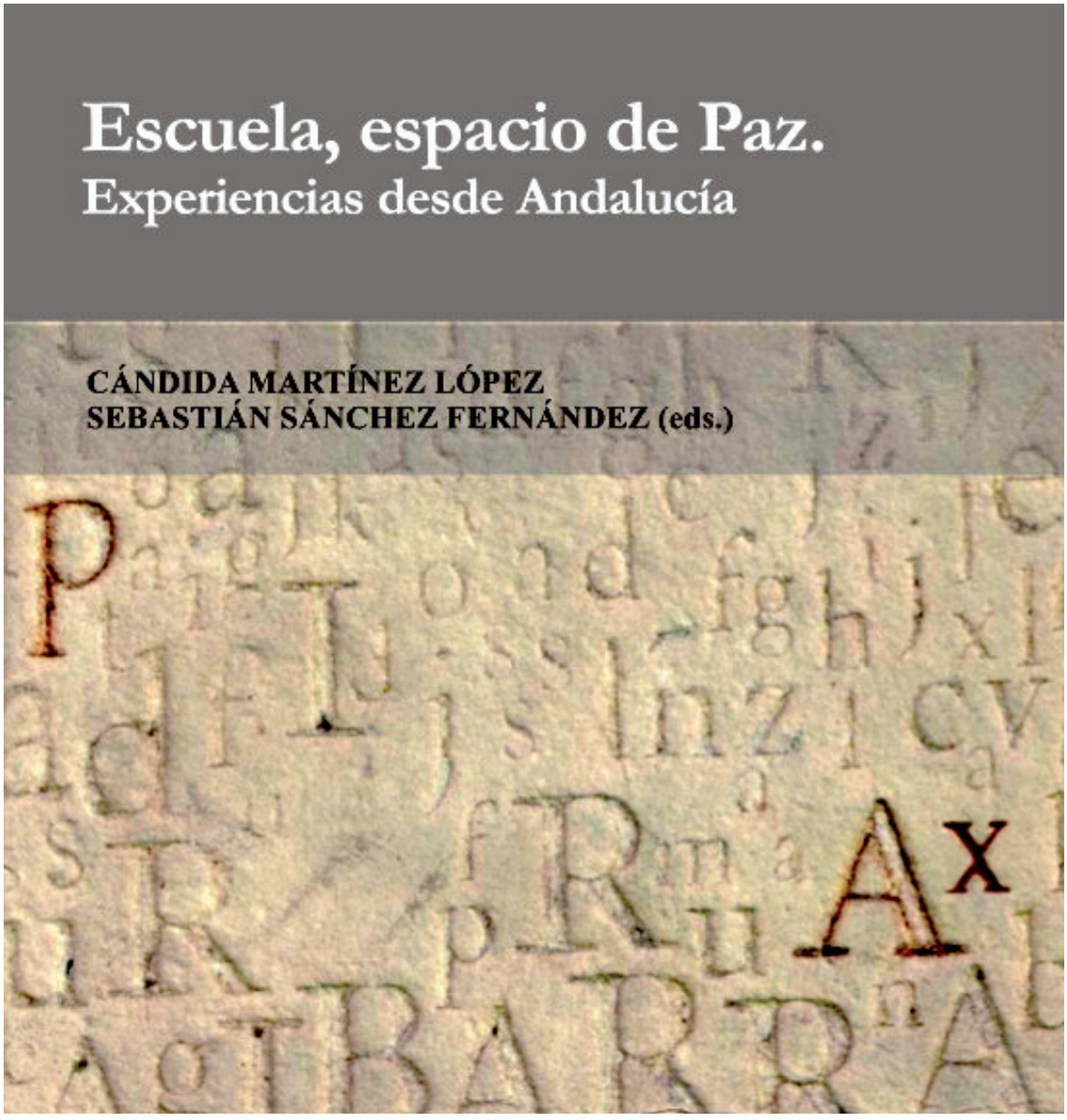
Escuela, espacio de Paz

School, Peace Area

Gloria Rojas Ruiz
Universidad de Granada, España
glrojas@ugr.es

EN RESEÑA DE • A REVIEW OF

Martínez López, Cándida y Sánchez Fernández, Sebastián (eds.) (2013) *Escuela, espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía,* Granada, Editorial Universidad de Granada.



creative commons
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

Destacar en esta reseña las principales ideas de cada uno de los autores ha sido una ardua tarea, pues, partiendo de la experiencia de la aplicación del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, aportan imprescindibles reflexiones para entender la dependencia entre estos dos conceptos: Educación y Cultura de Paz.

Empezar este libro con un prólogo de Federico Mayor Zaragoza ya es garantía de calidad y comenzar con la frase «Donde se detiene la palabra, comienza la violencia», ya es garantía de afinidad y compromiso personal con todo lo escrito en los capítulos que componen el texto. Y no me equivoqué.

Esta obra, tal y como nos relatan Cándida Martínez y Sebastián Sánchez, es fruto de la reflexión de la experiencia académica, educativa y social del desarrollo, desde el año 2002, del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, puesto en marcha por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. La base de este trabajo es la relación entre Educación y Cultura de Paz, como forma de transformar el mundo y de conseguir proyectos educativos totalmente democráticos. A través de la unión entre estos dos conceptos, los autores reivindican la igualdad que promueve la universalidad de la educación, frente a los proyectos ideológicos conservadores que originan injusticias sociales y/o territoriales. Aquellas personas que no tienen una oportunidad real de acceder a la educación, la información y los bienes culturales, pueden caer en la marginalidad y la discriminación, provocando una humanidad aún más fracturada. Trabajar la Cultura de Paz supone, necesariamente, avanzar en un mundo más justo y sostenible y, para ello, se necesita hacer un gran esfuerzo de investigación y teorización sobre la paz, y llevar a cabo políticas decididas para que sus contenidos sean cotidianos en las prácticas educativas y sociales.

La Red «Escuela: espacio de Paz», que da nombre a este libro, es una realidad emanada de las medidas previstas en el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. La implantación de dicha Red y del Plan ha promovido múltiples experiencias educativas, numerosos materiales didácticos y el fomento de la Investigación para la paz y la aplicación de sus principios en la práctica.

Cándida Martínez, en el segundo capítulo del texto, destaca la importancia del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, dentro de las políticas educativas de la Consejería de Educación y Ciencia. Aprobado en el año 2001, se enmarcó en la Década Internacional para una Cultura de Paz y Noviolencia para los Niños y Niñas del Mundo (2001-2010), promovida por Naciones Unidas.

El Plan Andaluz ha tenido una excelente respuesta en la comunidad educativa y sus beneficios han abarcado todos los niveles formativos. Ha conseguido que los principios de la Cultura de Paz se hayan introducido en la dinámica habitual de los Centros, que las universidades potencien la investigación en este campo o que dichos principios se hayan plasmado en diferentes leyes (la Ley de Educación o el Estatuto de Autonomía de Andalucía, ambas del año 2007).

La Cultura de Paz se convierte así en una potente herramienta para conseguir que la educación sea un derecho público y universal, que tiene como propósito fundamental, la disponibilidad global de los recursos educativos necesarios para desarrollar al máximo

nuestras capacidades. Sus elementos abordan el reconocimiento del conflicto como algo inherente al ser humano y susceptible de gestionarse de forma pacífica; la igualdad entre mujeres y hombres, la integración real de cualquier minoría o los Derechos Humanos como código universal consensuado. Y siempre con la cooperación, la participación y el consenso como método de trabajo.

En el tercer capítulo, Sebastián Sánchez contextualiza el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, destacando la necesidad de la acción política, tan denostada en estos últimos tiempos, como actividad para cambiar y mejorar la realidad en la que vivimos. En este texto se detalla la estructura y contenido del Plan, sus principios, la puesta en marcha, el desarrollo y las sugerencias para mejorar sus actuaciones y su consolidación. Resalta que en el año 2007 fue evaluado por la Comisión Europea como uno de los diez mejores programas de Educación para la Paz de la Unión Europea.

En el siguiente capítulo, José Tuvilla parte de la premisa de que la educación es uno de los mejores instrumentos para hacer prevalecer el Derecho Humano a la Paz y, por tanto, tal y como se aprobó en la Conferencia Mundial de Viena de 1993, se necesita un enfoque educativo holístico, incluyendo los DDHH, la diversidad cultural, el plurilingüismo, la paz y la noviolencia, el desarrollo sostenible y las aptitudes.

Para el autor, trabajar en el aula los DDHH supone introducir la Cultura de Paz como tarea colectiva; ello implica pasar de un modelo de educación institucionalizada a otro de sociedad educativa y educadora, en el que las organizaciones escolares y el propio curriculum, apuesten por una verdadera educación inclusiva y abierta a la comunidad.

Carmen Rodríguez, desde su contribución, apuesta por trabajar la igualdad y la Cultura de Paz para poder deconstruir todo tipo de violencia; la desigualdad es el origen de la violencia simbólica estructural. Los centros educativos deben poner todos los recursos necesarios para ser espacios libres de discriminación y represión. Para contribuir a ello, la autora propone trabajar el Enfoque de las Capacidades de Martha Nussbaum, que entiende dichas capacidades como «principios a los que todos los ciudadanos de un país tienen derecho». Esta teoría tiene una clara relación con la Cultura de Paz, ya que ambas trabajan intensamente por el pleno desarrollo humano y la justicia social.

En el siguiente capítulo, Joan Manuel del Pozo parte de la necesidad de una adecuada conceptualización de la paz, para no caer en trabajos erróneos o demasiado superficiales. Para ello hace un breve recorrido histórico sobre diferentes definiciones, desde la noción agustiniana hasta otras recientes, como la del Seminario de Educación para la Paz. Por otra parte, el autor enfatiza la importancia de educar para la libertad, como paso previo para el trabajo de cualquier valor.

Eduardo Vila detalla las relaciones entre Cultura de Paz e Interculturalidad, considerándolas construcciones históricas que encuentran sus puntos comunes en el trabajo por la convivencia, la equidad o la justicia social; la interculturalidad sería la respuesta que la Cultura de Paz ofrece para los retos de estas sociedades multiculturales. Las dos ayudan a comprender y gestionar los conflictos que suelen originarse en los contextos culturalmente diversos, por las frecuentes desigualdades económicas y de relación. Para el autor, se

trata de buscar los puntos comunes a todas las identidades y cosmovisiones en conflicto, transformando el «choque de civilizaciones» en un «encuentro de vecinos».

En el siguiente capítulo, Mª Carme Boqué, Monsterrat Alguacil, Mercé Panellas, Laura García y Celia Rosih explican un instrumento de medida que contiene los Indicadores de Construcción de la Cultura de Paz a través de la Educación (ICCPE), que forma parte de una investigación llevada a cabo con la colaboración del Instituto Catalán Internacional para la Paz. Dicho trabajo se ha desarrollado en aulas de Educación Primaria, teniendo en cuenta los materiales curriculares y la dinámica de la clase. En sus resultados, se han reconocido cuatro principios básicos que determinan la construcción de la Cultura de Paz: empoderamiento, ciudadanía activa, transformación social y solución positiva de conflictos.

José Antonio Binaburo hace una valoración muy positiva sobre la creación y la puesta en marcha del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia y la Red «Escuela: Espacio de Paz», destacando la colaboración del Instituto de la Paz y los Conflictos y la voluntad política de Cándida Martínez para su inicio, desde su trabajo en la Consejería de Educación y Ciencia. Han sido muchos los beneficios que esta experiencia ha aportado a los centros educativos participantes, destacando los numerosos ejemplos de buenas prácticas de Cultura de Paz y de convivencia, la transformación del profesorado colaborador en agentes de paz y justicia; la participación a través de la investigación-acción, la apertura de los centros a agentes externos a la comunidad educativa o la posibilidad de convertir la Red en un verdadero motor de cambio para una ciudadanía activa y participativa.

María José Caballero resalta la singularidad de los centros educativos como espacios de Paz, en los que se compagina la enseñanza de contenidos curriculares con numerosas situaciones de convivencia y de regulación constructiva de los conflictos. La autora destaca la eficacia del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia como recurso para la mejora de las relaciones escolares.

Rosa Mª Torres y David Sánchez defienden la importancia de la mediación escolar como un eficaz instrumento para la gestión de los conflictos. Desde la publicación del Real Decreto 19/2007 de 23 de enero, para el fomento de la Cultura de Paz y la mejora de la Convivencia Escolar, se reconoció formalmente, en los centros educativos andaluces, el empleo de procedimientos de mediación como instrumento de mejora de la convivencia. Los autores destacan la necesidad de la formación y la sensibilización de toda la comunidad educativa en este tema y la importancia de la familia como parte mediadora. Como recursos importantes en este proceso, resaltan el empleo del aula de convivencia o la tutoría compartida y personalizada.

En otro capítulo del texto, Manuel Caño e Isabel Moncosí relatan la experiencia de la Red «Escuela, Espacio de Paz», en un IES del Puerto de Santa María. El objetivo fundamental de este centro consistía en educar a su alumnado como personas noviolentas y, la puesta en marcha del Plan significó desarrollar conjuntamente todas las iniciativas que se estaban llevando a cabo en dicho centro. Los autores destacan la creación de proyectos,

como el de «Redes de Convivencia», que generó asociaciones entre alumnado de diferentes institutos de la zona.

David Sánchez y Rosa Mª Torres, miembros del Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar de la Delegación de Educación de Málaga desde 2009 al 2011, coordinaron la red provincial de «Escuela, Espacio de Paz». La construcción de un cuestionario online supuso un instrumento de análisis y reflexión sobre el desarrollo de la experiencia. Como resultados, destacar que la media de valoración de los centros participantes fue de 8 y 9 sobre 10; el compromiso del profesorado fue alto o muy alto, el del equipo directivo, altísimo y el de las familias, media o baja. Es importante subrayar que, cuanto más numerosos y de más difícil resolución eran los conflictos existentes en los centros participantes, más aumentaba la posibilidad de que buscaran y encontraran las soluciones que la Red les aportaba.

El texto concluye con la aportación de Carlos José Herrera y su explicación del documento «Convivencia y Seguridad en ámbitos escolares en Bogotá», presentado el año 2006, como ejemplo de construcción de paz en esta comunidad educativa. Para su elaboración, se realizó, a través de una encuesta de victimización, un diagnóstico de los problemas de convivencia y seguridad en los centros de la ciudad de Bogotá. A partir del mismo, se desarrolló un Programa de Protección y Convivencia Escolar, uniendo aspectos de otros proyectos anteriores y añadiendo los nuevos componentes, resultantes del análisis anterior.

Para finalizar, recomiendo este libro como lectura imprescindible para todos aquellos interesados en el desarrollo de la Cultura de Paz en el ámbito educativo y que deseen conocer experiencias reales y prácticas en el aula, como las aportadas por el Plan Andaluz de Educación para la Paz y la Noviolencia y, concretamente, por la Red «Escuela, Espacio de Paz».

Revista de Paz y Conflictos
ISSN 1988-7221 | Nº 7 | 2014 | pp. 319-323

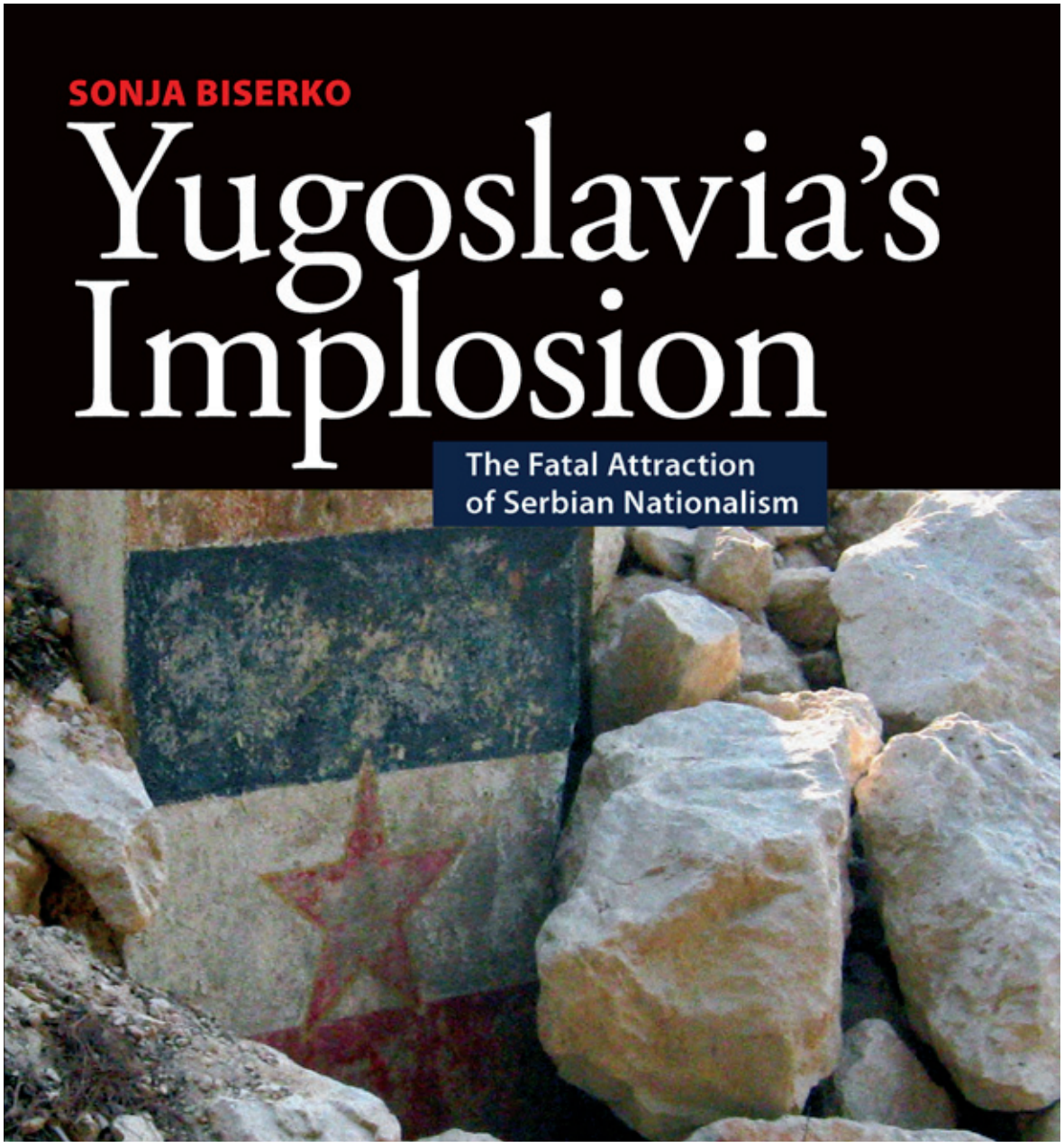
Yugoslavia's Implosion

La implosión de Yugoslavia

Marcos Ferreira Navarro
Universidad de León, España
marcos_fabero@hotmail.com

EN RESEÑA DE • A REVIEW OF

Biserko, Sonja (2012) *Yugoslavia's Implosion. The Fatal attraction of Serbian nationalism,* Belgrado, The Norwegian Helsinki Committee.



creative commons
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

Yugoslavia's Implosion. The Fatal attraction of Serbian nationalism written by Sonja Biserko deals and reflects on the role of Serbian nationalism in the disintegration of Yugoslavia and its importance (the Serbian nationalism) in the Serbian political sphere since the end of Yugoslavia. Taking a occidentalist point of view, the author explains that the Serbian nationalism was the main (and unique) cause in the breakup of Yugoslavia and also the cause that prevents Serbia from transforming towards a full market oriented economy and a liberal democracy.

From the former points of view, the author constructs the entire work through five different chapters. Thus, in the first two chapters, Sonja Biserko explains that the breakup of Yugoslavia was nothing but Serbia's responsibility. To back this position, the author explains the process that members of the cultural elite, especially Dobrica Cosic, followed since the decade of 1970s to foster the Serbian nationalism. Moreover, she reveals how Slobodan Milosevic was able to take advantage of nationalist speeches to establish his power and from there, to destroy Yugoslavia and provoke the war after that. In addition, in the second chapter of the book, Sonja Biserko explains how the YPA (Yugoslav People's Army) helped the Serbian nationalism in order to set its objectives, first to force the breakup of Yugoslavia and then, to accomplish the targets of Serbia in Croatia, Bosnia-Herzegovina and Kosovo.

The third chapter is dedicated uniquely to the Kosovo issue. The author analyzes the evolution of the importance of Kosovo's in Serbia's politics and culture reflecting on why the Kosovo myth is so important in the Serbian nationalism and how the Serbian political and cultural elite, and also the Serbian Orthodox Church, deal with the Kosovo issue since the territory was reintegrated in Serbia after the end of the Balkans Wars (1912-1913). Sonja Biserko proves that for the nationalist politicians and cultural elites from Serbia, the Kosovo issue was never about how to create a multiethnic society where Serbs and Albanians could have lived together, but it was about how to prevent Kosovo (or at least a part of it) from separating from Serbia. So, the objectives of the most of the political and cultural elites in Yugoslavia about Kosovo during the whole 20th century and the 21th have been, either to expel an important amount of Albanians from Kosovo in order to get a Serbian majority there, or, when this objective was proved impossible, to establish a division of Kosovo between the Albanian entity and the Serbian entity which would join to Albania and Serbia respectively. This idea of dividing Kosovo was proposed by Dobrica Cosic in the decade of 1970s who claimed (and still does) that the Serbian and the Albanian people cannot live together in Kosovo, whereupon the territory has to be split up according to the ethnic lines. Actually, this 'division project' has been so strong in Serbia, that not until much time ago, Belgrade tried to foster and implement it like the best solution for the Kosovo affair.

Eventually, the fourth and the fifth chapter are dedicated to the Serbian political evolution since Milosevic's fall the 5th of October of 2000 and to the lessons that the international community must learn from the Yugoslavia's breakup experience, and about how to deal with similar situations in the future. Respecting chapter number

four, the author explains that the end of Milosevic's leadership did not mean the end of nationalist politics and rhetoric. Kostunica, Milosevic's successor as the President of the third Yugoslavia, followed the major lines traced by his predecessor in the decade of 1990s. However, the rest of important political parties, the most of cultural elite and the Serbian Orthodox Church continue with the nationalist program which claims the division of Kosovo and the right of Republic of Srpska to join Serbia. According to the author, the fact that the Serbian nationalism still plays an important role among Serbian politicians, cultural figures and religious spheres do not permit the modernization of Serbia as a multi-ethnic, oriented market economy and liberal democracy state. This situation can only be modified with the support of European Union and NATO, as democratic agents, and by the liberal forces and the civil society organizations in Serbia. On the other hand, respecting the fifth chapter, Sonja Biserko introduces some sort of general points, such as to identify well the roots of the problem or to support economically and technically the efforts to establish peace in long term, with the purpose that the international community could know how to deal with difficult situations that could come up in the future.

The analysis about the Serbian nationalism and its implications at the end of Yugoslavia and the configuration of current Serbia is truly accurate. Nevertheless, the western point of view had a bias against the final result of the study. There is nothing wrong with having a western point of view (there is nothing wrong with having the opposite either), but in this case, the western lens that Sonja Biserko used to research the Serbian nationalism have three troubles.

On the one hand, the mono-cause of the disintegration of Yugoslavia and the wars that came next to that moment. The author blames uniquely Serbia for these two processes. Nevertheless, the explanation of Serbia as the only culprit for the breakup of Yugoslavia was overcome long time ago. Of course the Serbian nationalism played an important role in both processes, but so did the economic crisis, the vacuum of power in the Federal government and the Slovenian nationalism, among others factors. Concerning the war, Serbia of course is the main responsible for the mayhem and tragedy of the War in Croatia, Bosnia and Kosovo but it is not the only one. Furthermore, it is quite curious how the author does not mention the War of the Ten Days (also known as War of Slovenia) and the War of Macedonia (2001). The former was the first war in the Secession Wars of Yugoslavia and the Serbian authorities did not have any kind of role in that. Respecting the War of Macedonia was a war between Macedonian authorities and Albanian rebels and it was a direct consequence of the international community's support to the Kosovo Liberation Army and the «facto» independence of Kosovo.

On the other hand, the orientalist speech deals with the way with which the Western powers and people look towards the Balkans. The purpose of this speech is a justification of the Western intervention in the Balkans with the excuse for avoiding the «Balkanization» and trying to implement modern values among the Balkan people. This speech tells that the Balkan people do not know how to manage their own affairs

by themselves through diplomatic and political means, but it is only through wars that they can accomplish their objectives. This is Sonja Biserko's opinion when she claims that the European Union and the NATO are key partners to modernize Serbia. This is actually not a novelty in the Modern History of the Balkans. During the whole Modern Age the Balkans have been intervened by Western powers which sought to achieve their economic, strategic and political objectives. The argument that Balkan people cannot handle by themselves their internal affairs and that they need the help to deal with them is nonsense since the moment when the most problematic issues in the former Yugoslav space were fostered by the Western powers. The international community undoubtedly can help the Balkans to develop into a modern society, but the final solution for the Balkan problems is located inside of the Balkans, not outside of them.

Finally there is a (not very) critical opinion about the international community's role. This is the main weak point of the book. The author barely criticizes the role of international community in the Yugoslavia breakup. This lack of critical vision about the role of the international community is truly exaggerated in the conflict of Kosovo, where the author defends the existence of the Plan Horseshoe and the massacre of Racak without mentioning that in the first case there are serious doubts about whether there was a plan to commit ethnic cleansing in Kosovo manipulated by the Serbian government prior to the NATO bombardments. As for the second case, there are also justifiable doubts about if the massacre was not set up. The same can be said about the Rambouillet negotiations and the accord for which the author simply says that Serbia did not want to accept it without mentioning the fact the accord supposed the possibility of Kosovo to hold an independence referendum within three years and the freedom of movement of NATO troops in Serbia. However, the most important bias analysis about the role of international powers comes with the NATO's attack over Serbia. The author defends the bombardment on the pretext of a «humanitarian intervention». Of course, the best way to guarantee human rights is to bombard a legal state to try to force the legal Serbian government to resign. I do not have the intention to defend Milosevic's policy (or other Serbian nationalist parties) towards Kosovo. It has already been proven that this policy was a main factor in the Kosovo War. Nevertheless, the fact that NATO carried out a (illegal) bombardment against a legal country without the Security Council of United Nations' approval in order to «defend» human rights is pure nonsense and it also has a great part of the responsibility for the fact that nowadays the relations between Kosovo and Serbia are so tight and difficult. The attack perpetrated by NATO which had as the target to achieve the objectives of the Western powers in the former Yugoslavia space and to defend human rights was not more than an excuse to accomplish those geo-political goals.

In short, the book written by the Serbian author is a truly good analysis of the Serbian nationalism's role in the end of Yugoslavia as a state, of the Yugoslavia Secession Wars and also of the Serbian nationalism's role in the configuration of politics, religion and culture in Serbia during the 20th and 21th centuries. Nevertheless, the

Western orientation and bias do not permit the author to consider that other internal actors and the international community have also a great amount of responsibility for the end of Yugoslavia and the Wars that coming after the breakup.

AGRADECIMIENTOS • ACKNOWLEDGEMENTS

Para mi correctora y compañera Ema Nastran.

Revista de Paz y Conflictos
ISSN 1988-7221 | Nº 7 | 2014 | pp. 325-329

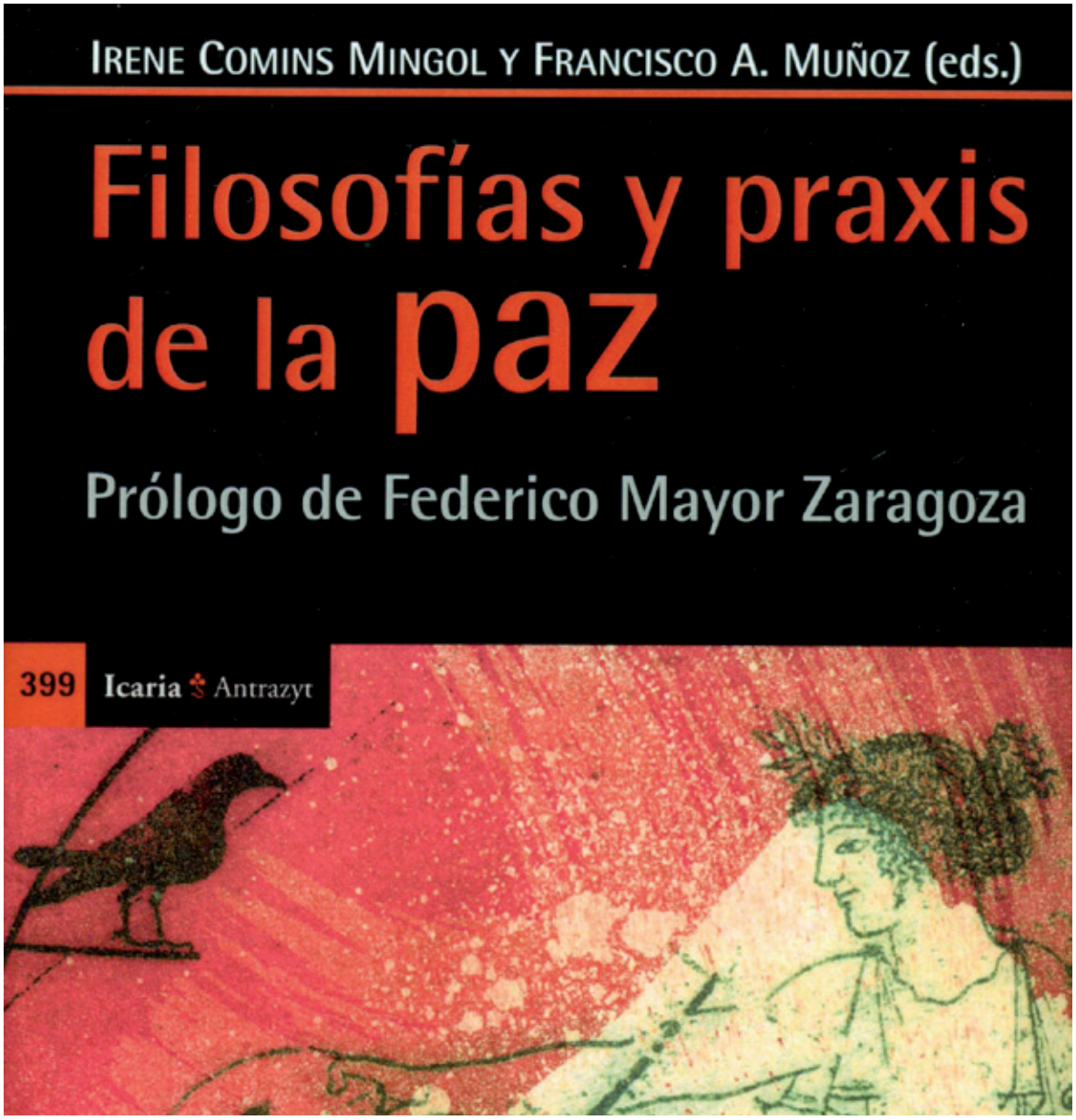
Filosofías y praxis de la Paz

Philosophy and praxis of Peace

Alessandra Farné
Universitat Jaume I de Castellón, España
alessandra.farne@uji.es

EN RESEÑA DE • A REVIEW OF

Comins Mingol, Irene y Muñoz, Francisco A. (eds.) (2013) *Filosofías y praxis de la paz*, Barcelona, Icaria.



creative commons
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 Unported.

El libro *Filosofías y praxis de la paz* ofrece una interesante panorámica sobre el actual estado de la cuestión de los Estudios para la Paz en España.

La obra recoge los textos clave presentados en el Seminario «Del pasado al futuro. XV Años de Investigación para la Paz en España», con motivo del XV aniversario de la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ), que se celebró en 2012 en la Universidad de Granada.

El libro, que cuenta con prólogo de Federico Mayor Zaragoza, ex director general de la UNESCO y promotor de la Cultura de Paz, está organizado en dos bloques principales, que pretenden responder a los dos grandes objetivos de la publicación: por una parte realizar una reflexión teórico-conceptual de los Estudios para la Paz y su relación con el actual contexto social, y por otra, ofrecer un compendio de las investigaciones más relevantes que se están realizando en los principales centros vinculados a los Estudios para la Paz en España.

Como punto de partida de la reflexión conceptual, los editores se proponen reivindicar el papel central de la filosofía en la sociedad, como creadora de marcos de sentido. Comins Mingol y Muñoz defienden la necesidad de recuperar el sentido original de la filosofía, como saber comprometido con las prácticas sociales – la *praxis* – y, después de una revisión del concepto de filosofía y sabiduría práctica a lo largo de la historia y según varios autores, destacan la necesidad de:

> […] reivindicar una filosofía «indignada» ante esa «crisis silenciosa», reivindicar una filosofía que acompañe al ser humano en el uso del pensamiento crítico y en la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo y futuros más justos, pacíficos y sostenibles (Mingol y Muñoz, 2013: 26).

Los editores concluyen su capítulo defendiendo una filosofía emancipadora y que, puesta en diálogo con la Investigación para la Paz, pueda contribuir a construir marcos de sentido que sean capaces de empoderar al ser humano hacia un futuro más justo y pacífico.

A esta premisa, le sigue el amplio capítulo «Paces imperfectas ante un mundo plural», que constituye un encomiable esfuerzo de sintetizar dos décadas de investigación sobre y para la paz llevadas a cabo en la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz (ahora ampliada al Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz - IUDESP) de la Universitat Jaume I de Castellón y el Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, centros de procedencia de los editores, Irene Comins y Francisco Muñoz, respectivamente. Este capítulo colectivo, escrito por varios miembros de los dos institutos, refleja la visión postmoderna – o mejor *transmoderna*, por recuperar los aspectos positivos y superar los negativos de la modernidad – de la Investigación para la Paz en el contexto español, en la que el debate se ha desarrollado alrededor de dos conceptos fundamentales: la *filosofía para hacer las paces* y la *paz imperfecta*.

La filosofía para hacer las paces se refiere a «[…] la diversidad de reflexiones dedicadas a reconstruir las capacidades y competencias que tenemos los seres humanos

para vivir en paz, transformando nuestros conflictos por medios pacíficos» (Mingol y Muñoz, 2013: 69) y el ejercicio de estas capacidades, competencias y poderes constituye el *empoderamiento pacifista*, un concepto central en la construcción de paz, porque da recursos de transformación social. Desde esta perspectiva, los investigadores y las investigadoras están trabajando en un *giro epistemológico* para repensar las bases de la Investigación para la Paz desde unos principios fundamentales: la intersubjetividad e interpelación mutua para la transformación pacífica de los conflictos; la importancia de la comunicación para configurar discursos activadores de sensibilidad moral y acción transformadora; reconocer e incorporar las voces silenciadas por el pensamiento hegemónico (occidental y androcéntrico), especialmente el enfoque de género, tanto en su vertiente crítica – de denuncia de la opresión de las mujeres a lo largo de la historia – como la perspectiva constructiva, que incluye la ética del cuidado – orientada a recuperar las aportaciones femeninas a la construcción de paz.

Este planteamiento entronca, por otra parte, con la idea de *paz imperfecta*, con la que se definen «[…] aquellos espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que generan paz, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia» (Mingol y Muñoz, 2013: 88). Esta perspectiva permite también deconstruir la violencia y desvelar que la paz ha sido una práctica dominante a lo largo de la historia de la humanidad, a pesar de que la perspectiva *violentológica* de las ciencias haya llevado a pensar lo contrario. Esta interpretación obliga a reconocer también la complejidad y fragilidad de la realidad, para finalmente contemplar las realidades sociales como una sucesión de equilibrios dinámicos. En este sentido, un replanteamiento crítico de la paz pasa por la necesidad de un *giro epistemológico y un giro ontológico* que adopten otros puntos de vista sobre la condición humana. Además, el nivel de complejidad requiere también considerar la paz como un campo transdisciplinar y transcultural, donde el diálogo entre las diferentes disciplinas y culturas es un requisito para proyectarse hacia un futuro *deseable, perdurable, justo, pacífico e imperfecto*.

Este exhaustivo capítulo de los institutos de Granada y Castellón no solo sienta las bases filosóficas de la Investigación para la Paz en España, sino que también hace de puente al resto de aportaciones de varios centros vinculados a los Estudios para la Paz en el país, desde donde se desarrollan investigaciones transdisciplinares que abarcan cuestiones como la globalización, la seguridad, las armas, la educación, la cooperación, el género, la memoria y la espiritualidad.

En el capítulo «Globalización e Investigación para la Paz: Retos del Siglo XXI» Manuela Mesa, directora del Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ) y presidenta de AIPAZ, presenta el enfoque de su centro. Destaca cómo la agenda de la Investigación para la Paz ha sido marcada por las transformaciones del sistema internacional en el nuevo siglo y que obliga a tener en cuenta temas como la globalización, el terrorismo y la violencia transnacional, así como la pobreza y el aumento de las desigualdades. Frente a este contexto, la autora señala también, como proceso esperanzador, la configuración de una ciudadanía global que está contribuyendo a reformular la práctica democrática y la gobernanza mundial.

El tema de la seguridad, vinculada a las armas, abarca dos capítulos. En «El mercado de la defensa y seguridad, la industria de servicios militares» Tica Font, directora del Institut Català Internacional per la Pau, analiza el sector de las empresas militares y de seguridad privada y alerta de los peligros no solo del ciclo armamentístico sino también de la privatización de parte del sector, especialmente desde los atentados del 11-S. En la misma línea de trabajo, Pere Ortega, del Centre d'Estudis per la Pau J. M. Delàs de Justícia i Pau, dedica «El complejo militar-industrial en España» a analizar la industria vinculada a la Defensa y la opaca cuestión del gasto militar en España.

Como reflejo de la importancia de desmilitarizar y construir la paz desde la mente de las personas, el libro incluye dos capítulos sobre Educación para la Paz, con esperanzadoras experiencias en este ámbito. La primera iniciativa la relata Manuel Dios Diz que, en «El currículum de la noviolencia en la educación para la paz», presenta la experiencia del Seminario Galego de Educación para a Paz y los esfuerzos de un grupo de profesores y profesoras por incluir en los programas escolares *los grandes problemas de la contemporaneidad* – pobreza, discriminación, injusticia, etc. – a través del método socioafectivo o sociocrítico para romper los círculos de violencia. En la segunda aportación, Sebastián Sánchez Fernández, del Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, habla de «Política educativa, Investigación para la Paz y Cultura de Paz: el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia» y presenta el plan educativo como ejemplo esperanzador de cómo promover los principios de la Cultura de Paz desde la Administración.

La cuestión de la educación y la formación se cruza con la cooperación en el capítulo de Martín Rodríguez Rojo, de la Universidad de Valladolid. En «Cómo cooperar en Bolivia: enseñanzas de una experiencia de formación con docentes latinoamericanos» el autor, a partir de la experiencia boliviana, reflexiona sobre la necesidad de repensar algunos conceptos como sociedad civil, voluntariado y militancia para, finalmente, reconceptualizar la cooperación internacional.

Otro eje fundamental en los Estudios para la Paz, especialmente como se conciben desde los giros epistemológico y ontológico en los que se fundamenta este libro, es el género. Eva Espinar Ruiz y Maribel Hernández Sánchez, del IUDESP de la Universidad de Alicante, contribuyen a este debate con su capítulo «Género, liderazgo y construcción de paz en Colombia: una aproximación desde el método biográfico». Aplicando un enfoque microsociológico y la perspectiva de género a los estudios de los conflictos armados, constatan no solo la situación de desigualdad y violencia que sufren las mujeres, sino también el papel que estas ejercen para transformar las estructuras que las oprimen y contribuir a la construcción de paz.

Un aspecto fundamental para construir y mantener la paz es la memoria. María Oianguren Idigoras, directora del Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratuz, dedica un breve capítulo a la «Versatilidad de la memoria». En su texto, condensa las reflexiones que se han ido generando en su centro alrededor de la importancia de recordar lo acontecido y de cómo la memoria, junto con el arte y la creatividad, puede contribuir a una pedagogía de paz basada en el diálogo y la convivencia.

Finalmente, el último capítulo aborda una temática más espiritual, «La Cultura del Dao y la Paz». Con este texto, Pedro San Ginés, del Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, presenta algunos aspectos de la cultura oriental como posible ejemplo de paz. La filosofía china gira alrededor del concepto de armonía y, si entendiéramos la paz y los conflictos como el binomio yin-yang, el Dao realizaría una función mediadora, contribuyendo a la armonía. En este sentido, la concepción de proceso inacabado, conecta con la idea de paz imperfecta, uno de los pilares de las actuales teorías de la paz.

A través de todas las aportaciones, los autores y las autoras contribuyen tanto a revisar el estado de la Investigación para la Paz en España, así como a acercar la filosofía a la práctica de la paz. Partiendo de ideas como la filosofía para hacer las paces y la paz imperfecta, este libro propone una filosofía – y en general una ciencia – emancipadora que contribuya a crear marcos de sentido para abordar los diferentes temas de la actual agenda de paz, centrada en la transformación pacífica de los conflictos, y por lo tanto se revela como una herramienta de empoderamiento pacifista.

En este sentido, *Filosofías y praxis de la paz* es una lectura interesante tanto para estudiantes, docentes, investigadores e investigadoras como para ciudadanas y ciudadanos en general interesados en profundizar las teorías y las prácticas para abordar el activismo y el cambio social orientados a, y asentados en, la paz.