

JULIO 2021 - DICIEMBRE 2021

volumen (número)

ISSN: 1988-7221



Revista de Paz y Conflictos

14(2)



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

Chiara Olivieri, Universidad de Granada, España



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

Equipo Editorial

DIRECTOR

Diego Checa Hidalgo, Universidad de Granada, España.

SECRETARIA

Purificación Ubric Rabaneda, Universidad de Granada, España

EDITORES ADJUNTOS

María Dolores Adam Muñoz, Universidad de Córdoba, España

Fanny T. Añaños-Bedriñana, Universidad de Granada, España

María del Mar García-Vita, Universidad de Granada, España

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España

José Javier Martín Ríos, Universidad de Granada, España

Pablo J. Martín Rodríguez, Universidad de Granada, España

Rosa Ana Clemente Esteban, Universidad Jaume I, Castellón, España

Juan Manuel Jiménez Arenas, Universidad de Granada, España

Celeste Jiménez de Madariaga, Universidad de Huelva, España

Inés Cornejo Portugal, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Guillermina Díaz Pérez, Universidad Autónoma del Estado de México, México

Tatyana Dronzina, Universidad de Sofía San Klemente de Ojrida, Bulgaria

Josefina Echavarría Álvarez, Universidad de Innsbruck, Austria, Austria

Tania María García Arévalo, Universidad de Granada, España

Mario López-Martínez, Universidad de Granada, España

Jorge Ramos Tolosa, Universidad de Valencia, España

Juan Sánchez González, Universidad de Extremadura, España

Antonio Sánchez Ortega, Universidad de Granada, España

JULIO 2021 - DICIEMBRE 2021

volumen (número)

Revista de Paz y Conflictos

ISSN: 1988-7221

14(2)

JULIO 2021 - DICIEMBRE 2021

volumen (número)

Revista de Paz y Conflictos

14(2)

ISSN: 1988-7221

SUMARIO

Contents

Presentación

Educación para la Paz y la Cultura de Paz.....	6
<i>Peace education and Peace culture</i>	
María Teresa Castilla Mesa	
Víctor Manuel Martín-Solbes	

Artículos Originales

Acción socioeducativa como generadora de marcos de convivencia. Perspectivas desde la cultura de paz..	12
<i>Socio-educational action as a generator of convivence frameworks. Perspectives from the Peace Culture</i>	
Santiago Ruiz-Galacho	
Víctor Manuel Martín-Solbes	
Fracaso escolar en contextos de exclusión. Un reto para la Cultura de Paz.....	30
<i>School failure in contexts of exclusion. A challenge for Peace Culture</i>	
David Herrera Pastor	
José Manuel De Oña Cots	
Un enfoque teórico-legislativo del conflicto escolar: hacia nuevos modelos de gestión	56
<i>A theoretical-legislative approach to school conflict: towards new management models</i>	
Robert Cebolla-Baldoví	
Laura García-Raga	
¿En un mundo mejor? Relación pedagógica, masculinidades y cultura de paz.....	88
<i>¿In a Better World? Pedagogical relationship, masculinities and culture of peace</i>	
José Eduardo Sierra Nieto	
Diego Martín Alonso	
Eduardo S. Vila Merino	
Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales. Procesos metodológicos	106
<i>Socio-educational intervention in different social contexts. Methodological processes</i>	
Fanny T. Añaños Bedriñana	

María del Mar García-Vita

Elisabet Moles-López

Reflexiones en torno a la conciencia de bondad y la superioridad moral132

Reflections on the conscience of kindness and moral superiority

Carlos Eduardo Martínez Hincapié

Investigar en Cultura de Paz y resolución de conflictos156

Research on culture of peace and conflict resolutions

Pablo Cortés González

María Jesús Márquez García

Analía E. Leite Méndez

José Ignacio Rivas Flores

Responsabilidad patrimonial del Estado por la Muerte Violenta de personas Desmovilizadas de Grupos Armados Ilegales en Colombia.....178

Patrimonial Responsibility of the State for the Violent Death of Demobilized Persons from Illegal Armed Groups in Colombia

Yaneth Contreras Rodríguez

Javier Leonardo Vargas Pimiento

Da contenção à resolução? A MINUSCA e o processo de paz na República Centro-Africana204

From containment to resolution? MINUSCA and the peace process in the Central African Republic

¿De la contención a la resolución? MINUSCA y el proceso de paz en República Centroafricana

Letícia Carvalho

Geraldine Marcelle Moreira Braga Rosas Duarte

Maria Eugênia Nogueira Jones

Trabajos de Investigación

La formación de la Cultura de Paz en la Educación Superior234

The formation of the Culture of Peace in Higher Education

Danaysi Santana González

Norcaby Pérez Gómez

Diosmery Morales García

La cultura de paz y su contribución a la resolución de los conflictos internacionales250

The culture of peace and its contribution to the resolution of international conflicts

Laura López Paz

35 años tras la catástrofe de Chernóbyl. Una mirada desde la educación para la paz y la práctica inclusiva y crítica268

35 years after the Chernobyl disaster: A look from education for peace and inclusive and critical practice

Pilar Rosado

Alena Kárpava

Gabriel Lemkow-Tovias

Reseñas Bibliográficas

Educación Social, sociedad y acogimiento residencial288

Social education, society and residential care

José Manuel De Oña Cots

Una filosofía de la paz para la constitución de un mundo utópico posible292

A philosophy of peace for the constitution of a possible utopian world

Xenia A. Rueda Romero

"Everyday Peace", la contribución de una teoría innovadora a los estudios de la paz y los conflictos ...298

"Everyday Peace", the contribution of an innovative theory to peace and conflict studies

Alice De Rosa

PRESENTACIÓN

Presentation

Educación para la Paz y la Cultura de Paz

Peace education and Peace culture

MARÍA TERESA CASTILLA MESA

Universidad de Málaga
mtem@uma.es

VÍCTOR MANUEL MARTÍN-SOLBES

Universidad de Málaga
victorsolbes@uma.es

Nuestras sociedades globalizadas se caracterizan por la defensa de valores centrados en el individualismo, la insolidaridad y el no reconocimiento del otro en el establecimiento de relaciones. Estos principios se oponen a las relaciones basadas en la equidad y la búsqueda del bien común. Así pues, las relaciones emanadas de los fundamentos neoliberales se erigen como sustentadoras de relaciones injustas, poniendo en el centro a los poderes económicos y legitimando las desigualdades que violentan a parte de la población. Estas dinámicas sociales inhiben los procesos de participación y despolitizan a las comunidades, privando a la ciudadanía de la posibilidad de realizar una reflexión ética que ponga en el centro el bienestar del otro.

En estos escenarios sociales, injustos y desiguales, se representan las violencias que se desarrollan en los entornos sociales y que se materializan en la violencia estructural, la violencia cultural y la violencia directa.

La violencia estructural es aquella que emana de las formas de organización social y que tiene efectos directos sobre la satisfacción de necesidades y la garantía del reconocimiento de la dignidad de las personas; es decir, es el resultado del ejercicio de acciones políticas y no está relacionado con el azar.

La violencia cultural se refiere a aquellos aspectos de la cultura que, relacionados con rasgos simbólicos, como la religión, el arte, el lenguaje o la ideología, pueden ser utilizados

para legitimar la violencia directa o la violencia estructural a través de la incorporación de violencias a la estructura social.

La violencia directa es la que se ejerce de manera visible entre personas.

En este entramado social, conflictivo y en el que circulan elementos violentos y violentadores de personas y contextos que se concretan en un malestar generado a través de la violencia estructural, se evidencia el desigual acceso a recursos o la imposibilidad al acceso a medios que permitan una vida digna. Este malestar origina en la ciudadanía acciones y expresiones de violencia directa, originando lo que se denomina ciclo de la violencia.

En este contexto atravesado de violencias, desempeñan su trabajo las y los profesionales de la educación y la acción socioeducativa que, demasiado a menudo, son elementos de contención del malestar social, debido a la acción violenta que subyace en la acción educativa. De este modo, parece indispensable que los procesos educativos se posicionen en modo de tolerancia cero a cualquier forma de violencia, lo que conecta con lo que denominamos Educación para la Cultura de Paz, que se opone, por definición, al entramado social violento antes expuesto.

Tomando como marco definidor y contextualizador la Cultura de Paz, las acciones sociales y educativas que contribuyen a construirla están directamente relacionadas con la gestión de conflictos, la mejora de la convivencia, los agentes y factores que pueden desencadenar situaciones complejas en

contextos de especial complejidad, así como las condiciones provenientes de las pautas que la normativa y las políticas plantean.

Teniendo en cuenta lo anterior, encontramos la Educación para la Paz y la Cultura de Paz, y muestra de ello es la temática abordada en el presente monográfico a través de los artículos, los trabajos de investigación y las reseñas que lo configuran.

En primer lugar, encontramos el artículo *Acción socioeducativa como generadora de marcos de convivencia. Perspectivas desde la cultura de paz*, en el que Santiago Ruiz Galacho y Víctor Manuel Martín-Solbes plantean una reflexión en torno a la acción socioeducativa para la convivencia intercultural desde una cultura de paz. Para ello, realizan un repaso a los diferentes enfoques de los estudios de paz vinculados al desarrollo de nuestras sociedades y cómo éstas, a través de miradas economicistas, delimitan las posibles acciones socioeducativas.

Sigue la investigación presentada por David Herrera Pastor y José Manuel De Oña Cots, *Fracaso escolar en contextos de exclusión. Un reto para la cultura de paz*, que analiza el trabajo en red, la educación, la resiliencia y la inclusión propiciadas por una red socioeducativa que ha operado en un contexto de exclusión social extrema, analizando la situación de fracaso escolar que vivían los niños y adolescentes de dicho contexto, para establecer vínculos con la cultura de paz.

A continuación, Robert Cebolla-Baldoví y Laura García-Raga presentan un trabajo titulado *Un enfoque teórico-legislativo del conflicto escolar: hacia nuevos modelos de gestión* en el que se manifiestan situaciones conflictivas que dificultan el proceso educativo y que constatan la necesidad de abordarse y resolverse. El objetivo se ha centrado en analizar los factores limitantes de la

convivencia escolar con la intención de verificar prácticas y estrategias idóneas para una colaboración no violenta. La metodología utilizada ha sido cualitativa y se ha aplicado el método de investigación-acción participativo para buscar explicaciones a la realidad problemática.

Seguidamente, en el artículo *¿En un mundo mejor? Relación pedagógica, nuevas masculinidades y cultura de paz*, José Eduardo Sierra Nieto, Diego Martín Alonso y Eduardo S. Vila Merino analizan el largometraje “En un mundo mejor” (*Hævnen*, Susanne Bier, 2011), usando el análisis filmico que permite a los autores profundizar en asuntos pedagógicos. Desde esta perspectiva, se acercan al análisis pedagógico de dicha película bajo la inspiración de la Cultura de Paz y del psicoanálisis lacaniano, con el propósito de pensar acerca de las relaciones paternofiliales y los procesos de subjetivación masculina y, desde ahí, reflexionar sobre las relaciones pedagógicas.

Después, Elisabet Moles López, Fanny T. Añaños Bedriñana y María del Mar García Vita presentan su artículo *Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales. Procesos Metodológicos* en el que analizan los diferentes fundamentos, antecedentes, enfoques y métodos de intervención social desde una perspectiva socioeducativa, y, a la vez, presentan una propuesta metodológica genérica de acción, tanto a nivel de grupos como de forma individual, que puede aplicarse en distintos contextos sociales.

Posteriormente, el artículo de Carlos E. Martínez Hincapié, *Reflexiones en torno a la conciencia de bondad y la superioridad moral desde la no violencia*, estudia la no violencia como una propuesta de transformación cultural que procura, desde diferentes orillas sociales, deslegitimar todo tipo de violencia y, por lo tanto, resalta la importancia de entender las

lógicas que maneja la cultura patriarcal, vertebrada desde el uso y la naturalización de la misma, buscando y construyendo caminos alternativos que permitan su superación.

A continuación Pablo Cortés González, María J. Márquez García, Analía E. Leite Méndez y José I. Rivas Flores presentan *Investigar en cultura de paz y resolución de conflictos*, un estudio cualitativo en relación con los intereses de investigación de estudiantes del Máster de Cultura de Paz de la Universidad de Málaga, desde la asignatura de Metodología en investigación para la paz y los conflictos, analizando las propuestas y esbozos de proyectos de investigación de los últimos seis cursos académicos. En estos esbozos se identifican las temáticas de interés y las perspectivas metodológicas de posibles abordajes.

Después, Yaneth Contreras Rodríguez y Javier Leonardo Vargas Pimiento, con su investigación *Responsabilidad patrimonial del Estado por la Muerte Violenta de Desmovilizados de Grupos Armados Ilegales en Colombia* pretenden determinar en qué casos el Estado colombiano debe responder patrimonialmente por los actos violentos perpetrados por terceros, debido a la omisión en su deber de protección de las personas desmovilizadas durante los procesos de paz en Colombia y cuáles son los requisitos de procedencia y el alcance de dicha responsabilidad.

La última investigación del apartado de artículos de este número la presentan Letícia Carvalho, Geraldine Marcelle Moreira Braga Rosas Duarte y Maria Eugênia Nogueira Jones bajo el título *Da contenção à resolução? A MINUSCA e o processo de paz na República Centro-Africana*. En ella se estudia el papel desempeñado por las Naciones Unidas en la resolución del conflicto de la República Centroafricana (RCA). En concreto, reflexiona

sobre la idea de cómo el carácter estabilizador de la MINUSCA ha contribuido al proceso de paz en la RCA. Parte de la hipótesis de que el carácter estabilizador de la operación y el uso contundente de la fuerza ha contribuido al éxito del proceso de paz en términos de contención del conflicto, pero no exactamente en el sentido de promover su resolución y el establecimiento de la paz a largo plazo, ya que la misión no ha actuado para abordar las causas más profundas del conflicto.

En el apartado de Trabajos de Investigación, la primera propuesta la realiza Danaysi Santana González, Norcaby Pérez Gómez y Diosmery Morales García con *La formación de la Cultura de paz en la Educación Superior* donde exponen la experiencia docente en la universidad sobre la formación de la Cultura de paz, desde un espacio de vital importancia: la clase, que no siempre se aprovecha para favorecer la formación de la Cultura de paz. La propuesta surgida de la experiencia de los autores asume los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para la determinación de los núcleos conceptuales para el tratamiento de la formación de la Cultura de Paz como contenido educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Posteriormente, Laura López Paz presenta el trabajo *La cultura de paz y su contribución a la resolución de los conflictos internacionales* que reflexiona e investiga sobre el hecho de que a lo largo de la historia de la humanidad se han producido multitud de conflictos en diferentes áreas geográficas que han conducido al estallido de guerras y enfrentamientos violentos diversos, que han provocado consecuencias negativas a nivel social, político, económico y humanitario en los diferentes lugares donde se produjeron. La comunidad internacional y las organizaciones internacionales no son ajenas a los conflictos

que se desarrollan en la actualidad en el mundo, por ello, se debe apostar por la cooperación, la comunicación y el esfuerzo compartido entre todos los actores regionales, nacionales e internacionales de cara a favorecer el entendimiento y el diálogo entre todos los actores participantes en una disputa.

El apartado de Trabajos de Investigación termina con la investigación de Pilar Rosado, Alena Kárpava y Gabriel Lemkow Tovias titulada *35 años tras la catástrofe de Chernóbyl. Una mirada desde la educación para la paz y la práctica inclusiva y crítica*, que relata una experiencia docente utilizando Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) y de creación artística; plantea desde la educación propuestas que nos ayuden a dar voz a los estudiantes y que propicien dinámicas de acción que, no solo fomenten la sensibilización y reflexión, sino que, además, permitan vertebrar las inquietudes de las estudiantes respecto a contextos problemáticos.

Para finalizar, se presentan tres reseñas bibliográficas relacionadas con el tema del Monográfico:

- *Una filosofía de la paz para la constitución de un mundo utópico posible.*

- *"Everyday Peace", la contribución de una teoría innovadora a los estudios de la paz y los conflictos.*

- *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial*

Deseamos que los contenidos de este Monográfico contribuyan a la reflexión sobre la Educación para la Paz y la Cultura de Paz, ya que no se trata de una opción más, sino del punto de partida hacia una sociedad más justa que se materialice en la socialización del bienestar.

M^a. Teresa Castilla Mesa
Víctor M. Martín Solbes
Coordinadores del Monográfico

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 31/05/2022 Aceptado: 12/06/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER:

Castilla Mesa, María Teresa, Martín-Solbes, Víctor Manuel (2021) Educación para la Paz y Cultura de Paz. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 7-10.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

María Teresa Castilla Mesa es Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Coordinadora del Máster en Cultura de paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Directora Grupo de investigación HUM 365 FOREMPIN. Miembro de Redes Científicas y Junta Directiva (AEOP, AECS, RIPO, RUEI, RIEEB, ATEE, RETINDE, ACIPE)

Víctor M. Martín Solbes es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Málaga, Profesor Titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Líneas de investigación: pedagogía social, educación social, procesos educativos en ámbitos penitenciarios, exclusión social, cultura de paz, violencias en entornos socioeducativos. Coordinador del Máster Oficial Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en la Universidad de Málaga.

ARTÍCULOS ORIGINALES

Research Papers

Acción socioeducativa como generadora de marcos de convivencia. Perspectivas desde la cultura de paz

**Socio-educational action as a generator of convivence frameworks.
Perspectives from the Peace Culture**

SANTIAGO RUIZ-GALACHO

Universidad de Málaga
ruizgalacho@uma.es

VÍCTOR MANUEL MARTÍN-SOLBES

Universidad de Málaga
victorsolbes@uma.es

Resumen

Planteamos a través del siguiente texto una reflexión en torno a la acción socioeducativa para la convivencia intercultural desde una cultura de paz; para ello, realizamos un repaso a los diferentes enfoques de los estudios de paz que intentamos vincular al desarrollo de nuestras sociedades y cómo estas, a través de miradas economicistas, delimitan las posibles acciones socioeducativas. Profundizamos en el impacto que tiene la violencia estructural, materializada a través del enfoque economicista, sobre la construcción del sentido de comunidad. Además, analizamos el relevante papel de los agentes socioeducativos como catalizadores de la relación existente entre la ciudadanía y las estructuras sociales, que pone de manifiesto la actual crisis de profesionalidad dentro del sector socioeducativo, evidenciando la ausencia de estrategias que posibiliten un papel mediador en los conflictos emergentes de esta relación, que permitan la transformación de las sociedades excluyentes en comunidades de práctica, en las que la acogida de la ciudadanía, en el reconocimiento de su dignidad y su diversidad, ocupen un papel central a través de la potenciación comunitaria y el desarrollo del sentido de comunidad. La revisión de las prácticas socioeducativas y el abordaje epistemológico de la educación social desde la perspectiva de la cultura de paz, la interculturalidad y la noviolencia nos conduce a una nueva propuesta de acción aún en construcción y para la que se ofrece cierto andamiaje teórico. Por ello, aportamos un itinerario que permita explorar las posibilidades para una acción socioeducativa más eficaz, que se dirija hacia la consecución de los Derechos Humanos y la justicia social a través de procesos reflexivos y de reconocimiento del otro.

Palabras clave: desarrollo comunitario, violencia, participación comunitaria, interculturalidad, investigación sobre la paz, educación social, paz

Abstract

We propose, through the following text, a reflection on socio-educational action for intercultural coexistence from a Peace Culture; To do this, we review the different approaches to peace studies that we try to link to the development of our societies and how they, through economicist perspectives, define the possible socio-educational actions. We delve into the impact that structural violence has, materialized through the economic approach, on the construction of the sense of community. In addition, we analyze the relevant role of socioeducational agents as catalysts for the relationship between citizenship and social structures, which highlights the current crisis of professionalism within the socio-educational sector, evidencing the absence of strategies that enable

a mediating role in the emerging conflicts of this relationship, which allow the transformation of exclusionary societies into communities of practice, in which the reception of citizens, in recognition of their dignity and diversity, occupy a central role through community empowerment and sense of community. The review of socio-educational practices and the epistemological approach to social education from the perspective of the Peace Culture, interculturality and nonviolence leads us to a new proposal of action still under construction and for which some theoretical scaffolding is offered. Therefore, we provide an itinerary that allows exploring the possibilities for a more effective socio-educational action, which is directed towards the achievement of Human Rights and social justice through reflective processes and recognition of the other.

Keywords: community development, violence, community participation, interculturality, Peace research, social education, peace

1. Introducción: la Cultura de Paz y el sentido de comunidad desde la Educación Social

Pensar a los seres humanos desde la perspectiva de las ciencias de la educación supone, necesariamente, pensarlos como elementos de un sistema en relación. Es propio de estas interacciones la producción de dinámicas de confluencia y convergencia, de encuentros y desencuentros, de intereses enfrentados y compartidos, que se actúan en forma de conducta y que son la expresión, a su vez, de todo un universo simbólico, ético, cultural, identitario, político y social que constituye la cosmovisión de cada individuo y, en ocasiones, de su comunidad. De este modo, lo comunitario se construye a través de las interacciones y significaciones que las personas desarrollan en la relación interdependiente de unas con otras. En este proceso de construcción comunitaria, la reflexión pedagógica, así como las acciones socioeducativas que de ella surgen, resultan indispensables para cimentar dinámicas de convivencia que, a fin de ser efectivas, también deben contar con la perspectiva de paz y, más concretamente, de la cultura de paz.

Nuestra mirada hacia los procesos de construcción comunitaria buscan analizar de forma crítica la producción de relaciones de desigualdad y exclusión. Estos fenómenos generan, por sus efectos en las vidas de los grupos sociales que los padecen, ciertas dinámicas de violencia estructural que infringen malestar e inseguridad a las personas afectadas (precariedad, falta de acceso a servicios esenciales, ausencia de cobertura de necesidades básicas, inexistentes garantías de derechos fundamentales) y que, a su vez, suponen un obstáculo para el desarrollo de un sentido de comunidad. En esta línea, poniendo el foco en los procesos educativos como

marcos generadores de convivencia, pensamos que, a nivel epistemológico y pragmático, la cultura de paz y los estudios para la paz suponen una alternativa eficaz que brindan, no sólo nuevas formas de actuar en el medio comunitario, sino también, nuevas perspectivas ontológicas en el desarrollo de la relación educativa y sus fines, frente a la producción de las violencias a través de las estructuras sociales.

El estudio de los fenómenos violentos ha supuesto, además de un instrumento de comprensión de los mismos, una preocupación por encontrar los medios para atajar los problemas derivados de la violencia. Sin embargo, también estos procesos de análisis de dichos fenómenos han generado un relato antropológico negativo. La construcción de un relato único en torno a las violencias que atraviesan la vida, genera un imaginario inacabado de las prácticas sociales, en línea con lo planteado por Ngozi (2018) sobre los riesgos que entraña narrar la historia y la vida desde una óptica parcial. Precisamente, ofrecer una mirada desde el foco de la violencia sobre las relaciones sociales, invisibiliza otro tipo de prácticas relacionales que permiten abordar de manera pacífica la conflictividad inherente al ser humano. La incorporación de perspectivas que centran sus esfuerzos en comprender cómo los grupos e individuos han construido la paz ha permitido una mayor comprensión de las dinámicas de relación de éstos con el universo que les rodea, mostrándonos la complejidad de las interrelaciones que tienen lugar en los sistemas sociales.

De forma complementaria, los estudios para la paz, en tanto que propuesta alternativa que permite la comprensión de las dinámicas comunitarias y orienta el diseño de acciones educativas, cuentan con tres perspectivas para el abordaje del hecho social: por un lado, existe una línea tradicional que pretende comprender

la violencia y sus efectos (Arendt, 2018; Benjamin, 2011; Han, 2016; Sontag, 2003; Žižek, 2009); por otro lado, hay todo un cuerpo teórico que pretende abarcar la naturaleza del conflicto, su funcionamiento y resolución (Benasayag y Del Rey, 2012; Vinyamata, 2015); y, finalmente, existe una tendencia cada vez mayor que pretende avanzar en la comprensión de la paz, la denominada irenología (Galtung, 2003; Jares, 1999; Lederach, 2000; Muñoz y Molina, 2010). La cultura de paz, sobre la que nos detendremos más adelante, adquiere un papel fundamental, pues se convierte en un producto resultante de todo el esfuerzo de comprensión en el que pretenden confluir estas tres vertientes teóricas. Así pues, los estudios para la paz constituyen una propuesta interdisciplinar de comprensión de las prácticas de convivencia. A nivel metodológico, la perspectiva de los estudios de paz ha vivido una evolución que responde, entre otros fenómenos, al análisis que desde diversas instituciones y organismos (Naciones Unidas, 1999a; 1999b; UNESCO, 2000) se ha realizado sobre los usos de la paz y sus dimensiones, un giro epistemológico que ha ido apartando el foco de la violencia para centrarse en las posibilidades de la cultura de paz (Muñoz y Molina, 2010).

Parece lógico pensar que los grupos humanos, organizados en comunidades más o menos cohesionadas, ponen en juego diversas prácticas de relación que determinan los modelos de convivencia inter e intragrupal. Estas prácticas cuentan con una carga de significados que viene dada por la experiencia cultural de cada uno de sus miembros y que mediatiza el desarrollo de un sentido de comunidad, el cual podemos entender como el sentimiento del individuo con respecto a su pertenencia a la comunidad, así como su capacidad de influencia sobre ésta y el reconocimiento entre sujetos que cooperan

para la construcción de un procomún (Maya, 2004).

Teniendo en cuenta que estas experiencias culturales son un elemento importante en la construcción de prácticas de convivencia y desarrollo del sentido de comunidad, parece necesario ofrecer una mirada sobre qué entendemos por cultura desde el análisis teórico del hecho social y educativo, el cual deberá ser inevitablemente intercultural. En este punto, resulta interesante anticipar lo aportado por Broncano (2018) sobre este término, pues los desarrollos teóricos de la cultura nos han llevado a comprender que este vocablo recoge una multitud de significaciones. Se trata de un concepto polisémico que nos obliga a pensar la cultura como producto, producción y sustrato común, entendiendo lo común como un campo de disputa donde deben superarse los intentos de normalización de las perspectivas particulares. Esta construcción de un relato común opera como uno de los requisitos fundamentales de las lógicas de la paz dentro de sistemas complejos, que podemos entender como aquellos en los que existe una relación de interdependencia entre las diversas esferas del sistema social, desde las estructuras macro a las estructuras micro. El desarrollo de una narrativa común en torno a los significados compartidos por los grupos sociales en estos sistemas complejos imbrica con los diversos usos y perspectivas de los estudios culturales. Nos dirá el autor que “todas las teorías y perspectivas sobre la cultura tienen que negociar la tensión entre la identidad y la diferencia, entre lo común y lo propio, entre la historia y la estructura” (Broncano, 2018: 26). En esta línea, presenta una taxonomía de los usos del término cultura que divide en seis: como información; como civilización; como formación; como identidad; como sistema simbólico y como patrimonio. Todos los usos

corresponden a una visión de la cultura que se enmarca dentro del campo de determinadas disciplinas y ópticas de análisis. Es por ello fundamental, tener en cuenta cómo todas estas posibles lecturas, en ocasiones cruzadas e imbricadas entre sí, deben ser contempladas a la hora de generar una propuesta pedagógica y de análisis de aquello que consideramos cultura y, más específicamente, de aquello que consideramos cultura de paz.

El concepto de cultura al que hacemos referencia en el ámbito de los estudios para la paz, en el marco de las prácticas de convivencia en contextos comunitarios, y por tanto multiculturales, donde el factor identitario juega un papel crucial, parece relacionarse con la perspectiva de Geertz:

El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 2003: 20).

Así pues, como veremos más adelante, la lectura del hecho social, las significaciones culturales y las relaciones que se producen en el marco de los sistemas complejos, a la luz de los estudios para la paz, pueden ofrecer propuestas de actuación en torno al desarrollo de capacidades humanas deseables, entendidas como aquellos acontecimientos cooperativos y comunitarios que han permitido el desarrollo y la supervivencia de colectividades en clave de

convivencia pacífica (Muñoz y Jiménez, 2012). La naturaleza de estas capacidades, se relaciona con los procesos educativos en la medida en que, a través de éstos, podemos construir ciertas dinámicas y sintonías que den lugar a una convivencia equilibrada, en la que el reconocimiento de las personas que nos rodean esté amparado por una perspectiva ética de las relaciones humanas. El horizonte ético de esta visión, más allá de sus posibles críticas, revisiones y limitaciones, estaría enmarcado dentro de la perspectiva de los Derechos Humanos, cuya búsqueda está atravesada por la paz como un elemento que debe estar presente para que aquéllos sean posibles; expresado de otro modo: podemos afirmar que la búsqueda de la paz es una condición necesaria para mantener la tensión constante de la consecución de los Derechos Humanos como una realidad enmarcada dentro de sistemas complejos. Así pues:

La pobreza, la marginación, la desigualdad y la exclusión en la que vive parte de la población impiden su acceso a una vida digna y son indudables obstáculos para la consecución de la paz, ya que diferentes formas de violencia, como la de género, la xenofobia, la corrupción, la pobreza, el tráfico de armas y la injusticia social están muy vinculadas a aquellas situaciones. Los derechos humanos representan, como principios filosóficos para la acción política, el reconocimiento de las reivindicaciones y de la dignidad humana, así como la defensa de la justicia y la paz, a pesar de su necesario perfeccionamiento conceptual, práctico y procesal de creación (Vila y Martín-Solbes, 2011: 9).

La paz, constituye aquí un objeto de análisis, un proceso y un fin. Las perspectivas en torno a ella han dado lugar a diversas interpretaciones de la misma. Tal y como señala Muñoz (2004a) se han podido señalar tres definiciones distintas: una paz negativa, que ha reconocido las situaciones de paz como un estado concreto de confluencia espacio-temporal cuya característica ha sido la ausencia de violencia; una paz positiva, que ha localizado la paz como la puesta en práctica de experiencias de justicia social; y, finalmente, el concepto que asumimos como más útil para la construcción de una cultura de paz, la idea de paz imperfecta que, según el autor, podemos entender como interrelaciones causales entre instancias de paz, las cuales pueden llegar a convivir con la existencia de fenómenos violentos y la expresión del conflicto, que es entendido como oportunidad para el desempeño de acciones pacíficas. La paz es una realidad universal y puede ser reconocida como “un proceso, un camino inacabado en el que, si bien no se ha llegado a alcanzar completamente la justicia total, sí que se pueden reconocer muchas realidades de paz de mayores o menores dimensiones” (Muñoz, 2004b: 888).

2. Del economicismo y sus violencias a la acción social para el reconocimiento de la dignidad

La existencia de violencias estructurales nos conecta con el auge de la perspectiva economicista, que ha sido un efecto natural del capitalismo neoliberal, una deriva civilizatoria que más allá de erigirse como una teoría económica ha supuesto una profunda transformación de los modos de vida a nivel global. Tal y como indica Pérez-Tapias:

[...] si el sistema social se configura en base a dos subsistemas fundamentales, los constituidos en las esferas autónomas, cada una con su lógica independiente, de la economía y de la política, la primera asentada sobre el medio que constituye el dinero, y la segunda gravitando sobre el poder, lo que de agravante implica además el neoliberalismo es que el mismo equilibrio entre esas dos esferas se decanta a favor de la primera. A ello conduce la exaltación ilimitada del mercado, en detrimento del Estado; esto es, la primacía concedida a la economía, entendida y practicada de modo tecnocrático, frente a la política. Supeditada ésta a aquélla, y reducidas las competencias del Estado a las mínimas económicamente necesarias, los elementos están dados para el reforzamiento de un capitalismo antipolítico [...]. El capitalismo neoliberal es una solución regresiva a la crisis de la postmodernidad, y no aporta salidas positivas ni para lo urgente, que es la supervivencia amenazada, ni para lo importante, que radica en la defensa incondicional de la dignidad quebrantada (Pérez Tapias, 2012: 108).

El contrato social, basado en los acuerdos de Bretton Woods que teóricamente pretendía hacer efectivo el Estado de Bienestar, ha visto mermada su capacidad para lograr el bien común a través del afianzamiento de la lógica neoliberal. Esto ha tenido un efecto directo en la producción política del nuevo sujeto postmoderno, transformando las bases de la paz social y la convivencia ciudadana. Las estructuras sociales, que en un principio deberían brindar la solidez necesaria para la

construcción de un proyecto de vida individual y comunitaria en condiciones de seguridad y bienestar, se han tornado exclusógenas y, por tanto, violentas, lo que ha hecho emerger una idea de ciudadanía que se ve más interpelada como consumidora que como defensora de los derechos fundamentales, los cuales se han visto sujetos a un proceso de mercantilización. Este proceso se materializa en la restricción del acceso a dichos derechos a través de la posibilidad de costearlos económicamente de motu propio, con el claro efecto de que los mismos devengan privilegios, en el sentido en el que sólo podrán acceder a ellos, aquellas personas que cuenten con la oportunidad de acceso a los medios de acumulación de capital que se los garanticen. De esta situación se hace eco Anchustegui:

El desplazamiento del Estado y la absoluta imposición del mercado en la actividad económica han traído consigo formas crecientes de exclusión social, ha elevado los niveles de desempleo y pobreza, además de agudizar el desequilibrio y la polarización entre los sectores más beneficiados y perjudicados en las distintas comunidades. Paralelamente, a medida que los servicios públicos como la salud, la educación, la vivienda, la energía eléctrica o el agua potable (referidos todos ellos a la categoría de bienes y prestaciones proporcionados por el Estado, a modo de derechos sociales que garanticen los requisitos mínimos de una vida digna y aseguren la satisfacción de las necesidades básicas) se han ido privatizando y entrando en la lógica del mercado, han perdido su función originaria como componentes inalienables de los derechos ciudadanos, y se han

convertido en meras mercancías de cambio entre proveedores privados y clientes que actúan en el mercado al margen de cualquier consideración social, y, además, al margen de cualquier responsabilidad gubernamental de atender las necesidades primordiales de la población (Anchustegui, 2012: 48)

El resultado, más allá de la evidente deconstrucción de la ciudadanía social, es el creciente fracaso de la comunidad, la cual se ve desarticulada por los modos de vida de las sociedades de consumo, sociedades fundamentalmente atomizadas donde el peso de la individualidad ha venido a sustituir las diversas formas de relación comunitaria, dando lugar a una situación de anomia social, síntoma de una creciente violencia estructural que amplifica su efecto en aquellos territorios guettificados o excluidos, consecuencia de los modelos de organización territorial de las urbes capitalistas que sufren en mayor o menor medida procesos de gentrificación (Wacquant, 2004). En este sentido:

La exclusión social no solamente priva de recursos a los sujetos, sino que debilita los vínculos entre personas, desestructura las familias, los grupos y comunidades, desorienta respecto al sentido de la vida y de las sociedades, confunde identidades, multiplica el sentimiento de depresión y corroe los caracteres (FOESSA, 2008: 371).

Otro de los efectos más palpables de este auge de la perspectiva economicista es el debilitamiento de los Estados en las democracias liberales europeas. La función de garantizar la protección y salvaguarda de las necesidades de la ciudadanía por parte del

Estado se ve diluida por dos hechos fundamentales: por un lado, la creciente influencia de entidades y organismos, cuyos principios y organización no están sujetos a procesos democráticos y que postulan un modelo de sociedad neoliberal; por otro lado, la inacción y falta de compromiso de las instituciones políticas en el mantenimiento de sistemas de bienestar y la defensa del interés común de la ciudadanía, pasando de un Estado del Bienestar a un Estado Mínimo (Valderrama, Martín-Solbes y Vila, 2014).

Esta perspectiva del capitalismo neoliberal, que en occidente supone un aumento de los índices de desigualdad, en su versión desarrollada a nivel global, ha dado lugar a lo que Mbembe (2011) ha denominado necropolítica, esto es, la producción de muerte en las lógicas de relación política globales, una muerte que puede ser producida de manera inmediata a través de la guerra y el genocidio, o una muerte paulatina a través de la merma de las condiciones de vida necesarias y dignas. La desprotección de quienes ven amenazada su vida por sistemas injustos nos sitúa en la producción de sujetos violentados y posteriormente criminalizados como violentos (Valencia, 2010; Wacquant, 2010), lo que nos lleva a escenarios en los que existe una relación inversa entre procesos exclusógenos y prácticas desde la cultura de paz para la convivencia. Dicho de otro modo, la violencia estructural producida por el sistema en forma de desigualdad social, conlleva un detrimento de las posibilidades de acceso a una vida digna y genera en la ciudadanía, la cual padece el efecto de las exclusiones, unas dinámicas relacionales marcadas por el malestar que acaban generando, en ocasiones, la actuación de diversas formas de violencia alejadas del horizonte de la convivencia pacífica que la educación persigue (Wilkinson y Pickett, 2009).

En este escenario de desmoronamiento de la seguridad de unas estructuras sociales que sustenten las necesidades de la ciudadanía, la sensación de desprotección aumenta el riesgo de erosión de los vínculos comunitarios, desgastando el sentido de comunidad y generando un clima de incertidumbre y desconfianza que debilita la posibilidad de construcción de vínculos de apoyo social. Asimismo, parece que las relaciones sociales que se articulan en estos contextos de inseguridad y riesgo global (Beck, 2010) favorecen el individualismo y la competencia entre los miembros de un espacio comunitario atomizado, donde el Otro es visto como un potencial enemigo del que protegerse (León, 2011), a fin de conservar la propia y limitada parcela de bienestar que se ve permanentemente amenazada por un contexto adverso.

Entender el escenario de interacción social, donde lo comunitario se construye como un entorno hostil, sitúa la práctica de la acción socioeducativa en el surgimiento de diversas formas de violencia. La práctica socioeducativa debe, para un desarrollo coherente, tomar en consideración los distintos focos de producción de violencias. Así, la educación social desarrolla una propuesta cultural, que pretende ofrecer alternativas prácticas y discursivas a la socialización del odio, el miedo o la agresión. En su praxis pedagógica, debe llevar esta propuesta en dos direcciones: en primer lugar hacia la estructura social, que como hemos visto está atravesada por una lógica exclusógena que impregna las diversas instituciones sociales, la propia organización de la estructura social y los espacios de socialización; y en segundo lugar, hacia las prácticas relacionales de los sujetos y los agentes sociales, que en un contexto de malestar y normalización de la violencia, reproducen formas de agresión, odio o miedo

incompatibles con el desarrollo de la acción socioeducativa y con la convivencia en sociedades donde el bienestar sea un objetivo a alcanzar.

En esta línea y conectando los procesos que violentan a la ciudadanía con la acción socioeducativa, observamos que ésta se enfrenta a una bidireccionalidad que, por un lado, pretende garantizar los derechos fundamentales de la ciudadanía, construyendo acciones para paliar el sufrimiento y las desigualdades que emanan de las estructuras sociales y, por otro lado, se dirige a atender a una ciudadanía contrariada por los envites de las desigualdades y los exclusógenos; por tanto, se dirige hacia la estructura social y hacia la comunidad, ofreciendo respuestas a dos expresiones de la violencia, que es producción y producto, encontrándose la acción socioeducativa como mediadora en el ciclo de la violencia.

En cualquier caso, Zizêk identifica dos tipos de violencia; una subjetiva, percibida por parte de los agentes sociales, que puede ser una agresión física o verbal y, una objetiva, que se circunscribe a formas de violencia adscritas a las estructuras propias del capitalismo, por ejemplo la idea de necropolítica que defiende Mbembe y que ya hemos citado; en este sentido Zizêk nos advierte del peligro de la fascinación de la violencia subjetiva, recomendando realizar un análisis superior vinculado con la violencia objetiva:

La violencia objetiva es, precisamente la violencia inherente a este estado de las cosas normal. La violencia objetiva es invisible puesto que sostiene la normalidad de nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento. La violencia sistémica es, por tanto, algo como la famosa materia oscura de la física , la contraparte de

una (en exceso) visible violencia subjetiva. Puede ser invisible, pero debe tomarse en cuenta si uno quiere aclarar lo que de otra manera parecen explosiones irracionales de violencia subjetiva (Zizêk, 2017: 10).

Numerosos estudios (Baines, 2004; Enosh y Tzafrir, 2015; Littlechild, 2005, 2008; Macdonald y Sirotich, 2001, 2005) han puesto de manifiesto cómo estas formas de violencia están presentes en los contextos de interacción social donde la acción socioeducativa tiene lugar. La existencia de estas violencias en los entornos de acción socioeducativa y sus efectos son amplificados por la violencia estructural, que Galtung (1998) define como un conjunto de estructuras que no permiten satisfacer las necesidades fundamentales y que, incluso, niega la satisfacción de las mismas, evidenciada en el desmoronamiento de los estados sociales y los ritmos propios de las sociedades de tendencia neoliberal (Caride, 2018).

Retomando estos antecedentes, pensamos que es clave definir cómo estas formas de violencia afectan e influyen en el desarrollo profesional de la práctica socioeducativa. Con tal fin, recientemente, hemos publicado una investigación (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2021) en la que nos sumergimos en constatar la existencia de tres tendencias profesionales en relación con las violencias en los entornos de acción socioeducativa:

- Tendencia Vocacional-afectiva. Se vincula con la idea de una educación social centrada en la entrega y la relación cercana, que no establece límites entre lo personal y lo profesional. Esta tendencia difumina los límites de la relación educativa, invisibilizando la diferencia de rol, propiciando el exceso de protección con el riesgo asociado de caer en el servilismo y la

abnegación. Respecto a la violencia, existe cierto nivel de tolerancia y normalización de expresiones de la misma, que se aceptan eximiendo de responsabilidad a quienes la ejercen, validando como tolerables los excesos violentos en la convivencia con otras personas, amparándose en la idea del profesional que soporta estoicamente el peso de la violencia y devuelve amor, muy en sintonía con planteamientos defendidos por el enfoque caritativo que emana del denominado pensamiento mágico-religioso.

- Tendencia Controladora-coercitiva. Se vincula con la idea de control y distanciamiento entre educador y educando, convirtiendo la relación educativa en un espacio para el tratamiento patologizante. Esta tendencia destruye el principio de individualidad de la acción socioeducativa, al establecer límites excesivos en la construcción de vínculos educativos, desde la criminalización o la culpabilización de las situaciones de exclusión a quienes las padecen, al tratarlos como sujetos susceptibles de sanar a través de un proceso de diagnóstico y tratamiento. Respecto al abordaje de la violencia, tiende a sancionarla pero no la aborda en profundidad, ofreciendo una respuesta de baja tolerancia a la violencia actuada por la ciudadanía, a la vez que reproduce diversas formas de violencia simbólica y estructural, en ocasiones también directa, a través de la puesta en práctica de acciones llevadas a cabo por parte de los diferentes agentes sociales.

- Tendencia Profesional Ético-reflexiva. Se vincula con una propuesta alternativa a las anteriores, basada en una práctica socioeducativa que busca el equilibrio entre dos funciones fundamentales: la de estructura y la de cuidado. En primer lugar, la función de estructura incluye la

aceptación de una asimetría de rol en la relación educativa, desde el reconocimiento de la dignidad de la otra persona y la propia, realizando un ejercicio responsable del papel que desempeña la educación social y aquellas personas que la ejercen, en su interacción con la ciudadanía, sus ritmos de vida y sus expectativas, lo que incluye manejar, de manera clara los límites personales y éticos de la acción profesional, así como los límites asociados al trabajo socioeducativo y a las relaciones de acompañamiento respecto al educando. En segundo lugar, la función de cuidado, incluye la construcción de vínculos sanos, no dependientes ni posesivos, a través de la nutrición afectiva y de las actitudes de buen trato y cero tolerancia a las formas de violencia, ejercidas o recibidas, de tal manera que esta relación construida es, en sí misma, una herramienta pedagógica en la que se ofrece, desde el respeto a la dignidad del otro, un modelo de trato no violento. Esta tendencia se caracteriza por un alto nivel de exigencia hacia los equipos de profesionales que se ven en la disyuntiva de cuestionar de manera crítica, no sólo su acción profesional, sino también, las estructuras e instituciones que mediatizan el impacto de las mismas, tratando de poner en jaque las lógicas de la violencia estructural, cultural y simbólica (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2021: 137-138).

Desarrollar prácticas reflexivas que permitan a los y las profesionales de la educación social identificar las diversas dinámicas de violencia presentes en su práctica, así como tomar conciencia de los efectos de las mismas sobre la ciudadanía, la comunidad, el contexto social y los mismos agentes sociales que median la relación comunitaria, supone una prioridad y uno de los principales retos para la profesión.

3. De la crisis de la comunidad a la crisis de la interculturalidad

En línea con lo expuesto anteriormente, el modelo de convivencia ciudadana, materializado en la comunidad y mediatizado por la influencia de las sociedades capitalistas, ofrece una imagen de las formas de relación social caracterizada por la desconfianza, en un contexto que ya hemos descrito como violento y que incapacita para el acceso a medios de vida dignos a algunos sectores de la población. La Educación Social, como disciplina pedagógica, debe ofrecer alternativas que, a través de la acción de sus profesionales, permitan desarrollar dinámicas de convivencia que respondan a esta situación. Sin embargo, la puesta en práctica de un modelo de convivencia debe contar con un escenario de posibilidades que permita la conexión entre las personas que comparten un territorio común, siendo el actual escenario de desigualdad una limitación que la acción socioeducativa debe abordar. En la medida en que estas prácticas educativas favorezcan la conexión y relación de la ciudadanía con la comunidad que habita, se podrán empezar a plantear vías y procesos de potenciación comunitaria. Frente a la lógica del miedo y la desconfianza, la vinculación comunitaria debe fundamentarse en la socialización de conductas que favorezcan las prácticas de acogida, confianza y apertura a la relaciones sociales. Máxime, en las sociedades contemporáneas que, por definición, son multiculturales, donde el reconocimiento de la diversidad se impone como un requisito necesario para dicha vinculación, entendiendo la diversidad, no como una mera diferencia en base a adscripciones de etiquetamiento cultural, ni como una suerte de conceptualización de grupos étnicos susceptibles de ser homogeneizados, sino que

la abordamos como el efecto de la complejidad que atraviesa a cada ser humano y que lo hace, en cierto sentido, único.

El desarrollo de las relaciones sociales en un entorno de desprotección social donde, o bien, no existen garantías de una estabilidad en el ejercicio de los derechos fundamentales, o bien, éstas son mínimas (tal y como cabría esperar en un Estado Mínimo), genera una sensación de hostilidad que entra en contradicción con los procesos de acogida que, desde la educación y, concretamente, desde la práctica de la educación intercultural, deben ser fomentados en nuestras sociedades multiculturales. En la óptica intercultural, las relaciones humanas deben estar abiertas a la permeabilidad de los vínculos sociales y, sin embargo, la deriva de desconfianza y la ausencia de sentido de comunidad parecen favorecer un efecto de impermeabilización de las mismas. Es necesaria la apertura a una propuesta de relaciones interculturales en las que el reconocimiento de la diversidad (más allá de las distintas etiquetas-estanco en las que se sitúan a diferentes grupos humanos), sea un punto de partida para una aproximación eficaz a las formas de convivencia desde la cultura de paz y, a su vez, para una práctica educativa enfocada a su consecución. Vila, señala la educación intercultural como un reto que pone en jaque el papel reflexivo de los profesionales de la educación. Así, nos dice:

la pedagogía ha sido uno de los ámbitos en los que las teorías interculturales han tenido una mayor importancia y desarrollo, naciendo con la pretensión de dar respuestas a la relación identidad-diferencia y su atención en el marco educativo, en aras de conseguir que dichas relaciones sean cada vez más igualitarias y

basadas en criterios de justicia social (Vila, 2012: 127).

La educación intercultural requiere, por otra parte, enmarcar el desarrollo de la misma como una forma de análisis en la que lo intercultural sea reconocido como práctica, como relación y como hermenéutica. En este sentido:

El enfoque intercultural, que con frecuencia se confunde con un enfoque cultural o multicultural, pone en cambio el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros. No se trata de detenerse sobre las características que se atribuyen a los otros o que los otros se atribuyen a sí mismos, sino de llevar a cabo, al mismo tiempo, un retorno sobre uno mismo. En efecto, toda focalización excesiva sobre las características específicas del otro, llevan a cierto exotismo, así como a episodios de culturalismo, a través de una sobrevaloración de las diferencias culturales y de una acentuación, consciente o no, de los estereotipos e incluso de los prejuicios. El preguntarse por la identidad propia en relación a los otros forma parte integral del enfoque intercultural. El trabajo de análisis y conocimiento se refiere tanto al otro como a uno mismo (Abdallah-Preteceille, 2006: 3).

La cultura de paz, como una práctica dialéctica entre miembros de un sistema en relación, atravesada por la multiculturalidad como fenómeno social que interpela a la interculturalidad a convertirse en acción social, requiere del análisis de los diversos planteamientos epistémicos y de las diferentes

formas de acción política, económica, mediática y social. Este será un punto de partida que permitirá hacer frente a las diversas expresiones de violencia estructural y al reconocimiento de una paz imperfecta estructural (Muñoz y Molina, 2010). En este contexto, es importante la incorporación de una perspectiva pedagógica que contemple la educación como una herramienta de transformación de los espacios comunitarios en comunidades de práctica (Wenger, 2001), entendidas como la asociación de personas que, compartiendo un interés común, profundizan en su conocimiento a través del fortalecimiento de sus relaciones y la suma de sus acciones en torno a objetivos concretos, superando, de este modo, la fragilidad de las instituciones y la incapacidad del Estado para sostener las condiciones de vida digna de la ciudadanía, compensando la erosión de los lazos comunitarios y propiciando lugares de encuentro en sociedades atomizadas, resignificando el acceso y el uso de los espacios públicos, cada vez más atravesados por las lógicas de la mercantilización (Delgado, 2011). Estas comunidades de práctica, como espacio de interacción mediada por agentes educativos en las que se negocian significados y se construyen dinámicas identitarias, lo que favorece la práctica de la interculturalidad, tiene un efecto directo en la vida de las personas y permite dotar a la estructura social de mecanismos que sostengan la tensión dialéctica para la conservación de equilibrios dinámicos en contextos de paz imperfecta, permitiendo, a su vez, el fortalecimiento de la ciudadanía como práctica de realización democrática a través del blindaje de los diversos elementos estructurales productores de bienestar y justicia social (Ruiz-Galacho, 2018).

Estas propuestas parecen entrar en relación con las aportaciones educativas de

Freire (2011), que reivindica el papel del sujeto dentro del proceso educativo, visualizado como un marco idóneo para pensar en clave dialógica la naturaleza ontológica y gnoseológica, esto es, su propio papel y el de la comunidad a la que pertenece, dentro de un marco histórico sobre el que puede influir. De este modo, el reconocimiento de la naturaleza política del hecho educativo y su conexión con la ciudadanía, entendiendo la política como la cooperación de la comunidad para superar las dificultades, constituye otro aspecto a tener en cuenta para el desarrollo de una cultura de paz que intente construir formas de equilibrio social dinámico, manteniéndose en la búsqueda del bienestar, el procomún y la justicia, elementos que, como ya hemos indicado, constituyen oportunidades para la relación intercultural.

4. Conclusiones: educación, comunidad, acción social y reflexividad

Los procesos socioeducativos deberían conectar de manera reflexiva a la ciudadanía con las estructuras que habitan. Estas estructuras, debido a que son un producto de la acción humana, no son neutrales, pues cuentan con una serie de elementos que configuran las capacidades del sistema para posibilitar (o no) oportunidades de desarrollo y de convivencia. Estos elementos tienen que ver, a su vez, con la forma en la que se comprende el bienestar y la equidad, el acceso a los medios de vida, el papel de los diferentes actores sociales, las posibilidades de relación o el papel de las instituciones dentro de estas estructuras.

La acción socioeducativa tiene el reto de enfrentarse, como ya hemos mencionado, a unas estructuras sociales productoras de diversas formas de violencia, que entran en conflicto con la mirada educativa y la

mediatizan. Por ello, la labor reflexiva que emana de estas prácticas es bidireccional: por un lado, la Educación Social debe centrar sus esfuerzos en pensar la propia praxis, atravesada por la violencia estructural; por otro lado, debe pretender generar espacios de reflexión que permitan a la ciudadanía no sólo comprender la realidad que les rodea, sino también, transformarla para hacerla más humana, esto es, más abierta a las formas de convivencia en un contexto de bienestar social.

La importancia de una práctica socioeducativa reflexiva nos sitúa en el dilema entre una educación que reproduce las violencias del sistema social, así como sus prácticas exclusógenas, o una educación que es acogedora y que genera espacios de pensamiento crítico en los que la ciudadanía pueda encontrarse y desarrollarse como comunidad que convive en clave de protección, cuidado, participación y reconocimiento de la dignidad (Fornet-Betancourt, 2002). Sin embargo, consideramos que esta acción educativa se encuentra actualmente mediatizada por elementos que contradicen su finalidad ética, fruto de un practicismo ausente de reflexividad y que ha dado lugar a ciertas prácticas en las que la educación actúa, en ocasiones, como controladora y reproductora de las lógicas del poder, que en contextos neoliberales, como ya hemos visto, fundamentan procesos de fragmentación de la comunidad, atomización de la sociedad e impermeabilización de las relaciones de convivencia.

Estas prácticas reproductoras de las violencias dirigidas a la comunidad esgrimen argumentos basados en una tradición vinculada a un hacer socioeducativo segregador y asistencialista, que nos transporta a otras épocas en las que las instituciones educativas no mantenían un compromiso con el cambio social, sino que se empeñaban en conservar un

status quo generado por las relaciones de desigualdad social (Palacios, 1999; Santolaria, 1997). Actualmente, el elemento segregador se mantiene a través de prácticas ampliamente socializadas a nivel profesional; un ejemplo sería el abordaje de la acción socioeducativa desde procesos de etiquetamiento de la población según categorías como la etnia, el sexo u otras características que, en contraposición con el enfoque de la diversidad, fragmentan y jerarquizan la comunidad. Por otra parte, este papel de la educación como elemento de conservación de la estructura social, ha dado lugar a una deriva asistencialista que está presente en los procesos socioeducativos y que tiene como efecto la nula incidencia en la reducción de estas dinámicas de desigualdad, las cuales violentan la vida de las personas, coartando su dignidad.

La complicidad derivada de la inacción, pone de manifiesto la necesidad de un replanteamiento, en profundidad, de las prácticas y discursos pedagógicos y la influencia de la tradición en éstos. Desde una perspectiva crítica, la Educación Social se mantiene a través de un discurso pedagógico cargado de buenas intenciones, voluntariedad y compasión pero que acusa la ausencia de una propuesta centrada en transformar las violencias del sistema en prácticas reflexivas con la ciudadanía, a fin de favorecer el sentido de comunidad y la posibilidad de incidencia en las estructuras sociales desde la alternativa no violenta que emana de la cultura de paz. En este punto cabe destacar el papel del agente socioeducativo, que tiene la responsabilidad de profesionalizar su acción desde la propuesta ética del reconocimiento de la alteridad en base a la perspectiva de los Derechos Humanos y la dignificación de las personas (Caride, 2002; Ortega y Romero, 2018). Esta forma de reconocimiento profesional nos aleja del desarrollo de prácticas basadas en la inacción

con respecto a la violencia del sistema, dirigida hacia la ciudadanía y hacia el propio profesional, huyendo así de la abnegación, el asistencialismo o la segregación.

Todo esto pone de manifiesto la urgencia actual por construir, desde la comunidad y con ella, a través de la mediación de los agentes socioeducativos, una propuesta de convivencia basada en el rechazo a las formas de violencia emanadas del sistema y en la búsqueda de la paz imperfecta como un escenario alternativo que permita generar espacios de relación donde el discurso pedagógico se convierte en práctica relacional no violenta, que a su vez permite un proceso de concientización (Freire, 2011) en torno a los modelos ontológicos derivados del capitalismo neoliberal, así como las prácticas de potenciación y sentido de comunidad. Este proceso, una vez asentado en lo comunitario, crea las bases para incidir en las estructuras sociales, ahora ya desde un modelo de relación que rechaza la violencia, y con ella, la desigualdad, la segregación, la exclusión y los ataques a la dignidad.

El proceso a través del cual los modelos ontológicos del neoliberalismo devienen en otras nuevas formas de relación basadas en la potenciación personal y comunitaria a través de la cultura de paz nos transporta a las ya mencionadas capacidades humanas deseables. Estas capacidades se vinculan con un catálogo de actitudes y comportamientos que, históricamente, las personas han empleado para la generación de equilibrios dinámicos en contextos de violencia estructural. En palabras de Muñoz y Molina:

Los seres humanos han desarrollado [...] sus capacidades a través de la interacción recíproca, la existencia de objetivos, valores y actividades compartidas, la estabilidad y duración de las mismas, la conciencia de grupo y

la identificación social. La socialización, la cooperación y otros comportamientos y actitudes, tales como la filantropía, el altruismo, la solidaridad o la afectividad, han intervenido en la transformación de las condiciones de existencia y, en esta medida, pueden ser interpretados como mecanismos e instrumentos de poder, ya que mejoran y movilizan las relaciones entre individuos y grupos. Efectivamente, todos los elementos que conforman la Cultura de Paz tienen, y pretende tenerlo, poder para transformar las instancias personales,

públicas y políticas. La Cultura de Paz forma parte directa del proceso de empoderamiento pacifista (Muñoz y Molina, 2010:56).

La necesidad de explorar estas nuevas formas de relación, basadas en las capacidades humanas deseables (Muñoz y Molina, 2010; Muñoz, Martínez y Jiménez, 2012), hace evidente la urgencia de generar nuevas perspectivas en torno al objeto de estudio de la Educación Social y la producción de discursos académicos en relación a la propia disciplina y al modelo de profesionalidad de la misma..

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteceille, Martine (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. En: *Congreso INTER*. Recuperado el 12 de enero de 2019 de: https://www2.uned.es/congresointer-educacion-intercultural/preteceille_espanol.pdf.
- Anchustegui, Esteban (2012). Estado de bienestar, ciudadanía y globalización: el debate sobre los derechos sociales. *Revista Internacional de Filosofía*, n°56, pp. 37-51.
- Arendt, Hannah. (2018). *Sobre la violencia*, Madrid, Alianza.
- Baines, Donna. (2004). Losing the 'eyes in the back of our heads': social services skills, lean caring and violence. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, n.º 31(3), pp.31-50.
- Beck, Ulrich (2010). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.
- Benasayag, Miguel y Del Rey, Angelique (2012). *Elogio del conflicto*, Madrid, Tierra de Nadie.
- Benjamin, Walter (2011). *Crítica de la violencia*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Broncano, Fernando (2018). *Cultura es nombre de derrota. Cultura y poder en los espacios intermedios*, Salamanca, Delirio.
- Caride, José Antonio (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9(2), 91-125.
- Caride, José Antonio (2018). Lo que el tiempo esconde o cuando lo social necesita de la pedagogía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 32, pp. 17-29. doi: 10.7179/PSRI_2018.32.02.
- Delgado, Manuel (2011). *El espacio público como ideología*, Madrid, La Catarata.
- Enosh, Guy y Tzafrir, Shay (2015). The scope of client aggression toward social workers in Israel. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(9), 971-985. doi: 10.1080/1092677.2015.1070233.

FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*, Madrid, Fundación FOESSA.

Fornet-Betancourt, Raúl (2002). La educación intercultural. El problema de su definición. En: Yolanda Onghena (coord). *Intercultural. Balance y perspectivas*, Barcelona, Fundació CIDOB.

Freire, Paulo (2011). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.

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

Galtung, Johan (2003). *Paz por medios pacíficos: paz, desarrollo y civilización*, Bilbao, Bakeaz.

Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

Han, Byung-Chul (2016). *Topología de la violencia*, Barcelona, Herder.

Jares, Xesus (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.

Lederach, Jean Paul (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*, Madrid, La Catarata.

León, Emma (2011). *El monstruo en el otro. Sensibilidad y coexistencia humana*, Madrid, Sequitur.

Littlechild, Brian (2005). The stresses arising from violence, threats and aggression against Child Protection social workers. *Journal of Social Work*, nº5(1), pp.61-82.

Littlechild, Brian (2008). Child Protection social work: risks of fears and fears of Risks -Impossible tasks from impossible goals?. *Social Policy and Administration*, nº42(6), pp. 662-675. doi:10.1111/j.1467-9515.2008.00630.x.

Macdonald, Grant & Sirotych, Frank (2001). Reporting client violence. *Social Work*, nº 46(2), pp. 107-114.

Macdonald, Grant. y Sirotych, Frank. (2005). Violence in the social work workplace. *International Social Work*, n.º 48(6), pp. 772-781.

Maya, Isidro (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, n.º 22(2), pp.187-211.

Mbembe, Achille. (2011). *Necropolítica*. Barcelona. Melusina.

Muñoz, Francisco Antonio (2004a). La paz. En: Beatriz Molina y Francisco Antonio Muñoz. *Manual de paz y conflictos*. pp. 21-42, Granada, Universidad de Granada.

Muñoz, Francisco Antonio (2004b). Paz. En: Mario López (dir.). *Enciclopedia de paz y conflictos, vol. II*, Granada, Universidad de Granada.

Muñoz, Francisco Antonio y Jiménez, Juan Manuel (2012). Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz. *Recerca*, 12, 61-85. DOI: 10.6035/Recerca.2012.12.5

Muñoz, Francisco Antonio, Martínez, Cándida y Jiménez, Juan Manuel (2012). Phrónesis, prudentia y praxis. Teorías y prácticas de la paz. En: VV. AA. *La praxis de la paz y los Derechos Humanos* pp. 31-58, Granada, Universidad de Granada.

Muñoz, Francisco Antonio y Molina, Beatriz (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista paz y conflictos*, 3, 44-61.

Naciones Unidas (1999a). *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010)*. [En línea] (A/RES/53/25), 19 de noviembre de 1998. Disponible

en: <<http://portal.unesco.org/education/es/files/37320/11289554485Decenio-paz.pdf>>.

Naciones Unidas (1999b). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. [En línea] (A/RES/53/243), 6 de octubre de 1999. Disponible en: <<http://www.fund-culturadepaz.org/DECLARACIONES%20RESOLUCIONES/Declaracion%20Cdpaz%20Esp.pdf>>

Ngozi, Chimamanda. (2018). *El peligro de la historia única*, Barcelona, Penguin Random House.

Ortega, Pedro y Romero, Eduardo (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la educación*, n.º 30(1), pp. 95-116. DOI: 10.14201/teoredu30195116.

Palacios, Irene (1999). Trabajo y educación en la génesis de la política asistencial decimonónica. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 18, pp.67-91.

Pérez-Tapias, José Antonio (2012). *Del bienestar a la justicia: aportaciones para una ciudadanía intercultural*, Madrid, Trotta.

Ruiz-Galacho, Santiago (2018). Capitalismo, Estado y ciudadanías. Una mirada desde la Política Social. En: María Teresa Castilla y Víctor Manuel Martín-Solbes. *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp. 37-52), Barcelona, Octaedro.

Ruiz-Galacho, Santiago. y Martín-Solbes, Víctor Manuel (2021). Estudio exploratorio sobre las tendencias de la práctica profesional frente a la violencia en entornos de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 37, pp. 129-142. doi: 10.7179/PSRI_2021.09

Santolaria, Félix (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España Moderna y Contemporánea*, Barcelona, Ariel.

Sontag, Susan (2003). *Ante el dolor de los demás*, Madrid, Santillana.

UNESCO (2000) *Publications on a culture of peace*. [En Línea] Disponible en <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/pubs.htm>

Valderrama, Pedro, Martín-Solbes, Víctor Manuel y Vila, Eduardo Salvador (2014). La pedagogía y los nuevos imaginarios de la ciudadanía. En: Víctor Manuel Martín-Solbes, María Teresa Castilla y Eduardo Salvador Vila. *Educación es convivir. Ciudadanía, interculturalidad y cultura de paz* (pp. 11-23), Málaga, Aljibe.

Valencia, Sayak. (2010). *Capitalismo gore*, Barcelona, Melusina.

Vila, Eduardo Salvador (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, nº15(2), pp.110-135. doi: 10.5944/educxx1.15.2.129.

Vila, Eduardo Salvador. S. y Martín-Solbes, Víctor Manuel (2011). Filosofía de la educación y cultura de paz en el discurso pedagógico. *Revista de Innovación Educativa*, n.º 11(55), pp.6-13.

Vinyamata, Eduard (2015). Conflictología. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 9-24.

Wacquant, Loïc (2004). Las dos caras de un guetto. La construcción de un concepto sociológico. *Renglones*, nº56, pp. 72-80.

Wacquant, Loïc (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*, Barcelona, Gedisa.

Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

Wilkinson, Richard y Pickett, Kate (2009). *Desigualdad. Un análisis de la infelicidad colectiva*, Madrid, Turner.

Zižek, Slavoj. (2009). *Sobre la violencia*, Barcelona, Espasa.

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 19/08/2021 Aceptado: 11/03/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER:

Ruiz-Galacho, Santiago, Martín-Solbes, Víctor Manuel (2021) Acción socioeducativa como generadora de marcos de convivencia. Perspectivas desde la cultura de paz. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 12-29.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Santiago Ruiz Galacho es Educador social, experto en intervención socioeducativa con familia e infancia en riesgo de exclusión social. Máster en Investigación e Intervención Social y Comunitaria y Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Director de diversos recursos de acogimiento residencial y profesor colaborador de la Universidad de Málaga.

Víctor M. Martín Solbes es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Málaga, Profesor Titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Líneas de investigación: pedagogía social, educación social, procesos educativos en ámbitos penitenciarios, exclusión social, cultura de paz, violencias en entornos socioeducativos. Coordinador del Máster Oficial Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en la Universidad de Málaga.

Fracaso escolar en contextos de exclusión. Un reto para la Cultura de Paz

School failure in contexts of exclusion. A challenge for Peace Culture

DAVID HERRERA PASTOR

Universidad de Málaga
d.herrera@uma.es

JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS

Universidad de Málaga
josecots@uma.es

Resumen

Este artículo resulta de una investigación que ha analizado el trabajo en red, la educación, la resiliencia y la inclusión propiciadas por una red socioeducativa que ha operado en un contexto de exclusión social extrema.

Concretamente, en estas páginas se analiza la situación de fracaso escolar que vivían los niños y adolescentes de dicho contexto, para establecer vínculos con la cultura de paz.

Utilizando el Estudio de Caso como metodología de investigación, las principales técnicas de recogida de datos fueron: 'Focus groups', entrevistas semiestructuradas y observaciones. Y las numerosas fuentes de información: además de todas las entidades integrantes de la red socioeducativa; niños y familias objeto de sus acciones; y otros agentes influyentes en la realidad sujeta a estudio.

Los resultados abundan sobre las dificultades y los conflictos más significativos que lastran a esos niños en el ámbito escolar, donde se encuentran alienados. En las etapas obligatorias el academicismo ha desvirtuado la labor educativa, en pos de la estratificación de la población, usando mecanismos escolares para certificarla. El derecho a la educación de todos sin excepción debe ser garantizado en virtud de la igualdad de oportunidades y el vencimiento del determinismo. Y se requiere la transformación de la cultura social de los entornos de origen, particularmente de las familias, respecto del valor de la educación como medio de evolución y progreso.

Procurar a esta población un entorno menos hostil (más pacífico) y mejorar sus condiciones de vida contribuiría a un avance cultural que facilitaría su desarrollo académico y vital.

Palabras clave: *Fracaso escolar, contextos de exclusión, determinismo social, cultura de paz, educación e igualdad de oportunidades*

Abstract

This article is the result of research that has analysed the networking, education, resilience and inclusion brought about by a socio-educational network that has operated in a context of extreme social exclusion.

Specifically, these pages analyse the situation of school failure experienced by children and adolescents in this context, in order to establish links with the culture of peace.

Using the Case study as a research methodology, the main data collection techniques were: focus groups, semi-structured interviews and observations. And the numerous sources of information: in

addition to all the entities that make up the socio-educational network; children and families targeted by their actions; and other influential agents in the reality under study.

The results delve deeper into the most significant difficulties and conflicts that weigh these children down in the school environment, where they find themselves alienated. In the compulsory stages, academicism has distorted the work of education, in pursuit of stratification of the population, using school mechanisms to certify it. The right to education for all without exception must be guaranteed by virtue of equal opportunities and the overcoming of determinism. And it requires the transformation of the social culture of the environments of origin, particularly of families, with respect to the value of education as a means of evolution and progress.

Providing this population with a less hostile (more peaceful) environment and improving their living conditions would contribute to a cultural advancement that would facilitate their academic and life development.

Keywords: School failure, exclusion contexts, social determinism, culture of peace, education, equity

1. Introducción

El presente artículo resulta de la investigación titulada: “Trabajo en red y atención socioeducativa para la promoción de la resiliencia de la infancia en riesgo social”, financiada por la Junta de Andalucía (ref.: SEJ-1366). Dicha investigación analiza la labor que llevó a cabo una red socio-educativa en un contexto de exclusión social extrema. Los focos de estudio eran el trabajo en red, la educación, la resiliencia y la inclusión que dicha red generó sobre la población infantil y adolescente.

La investigación se llevó a cabo en Los Asperones de la ciudad de Málaga. Un barrio que alberga más de mil personas, de etnia gitana en su mayoría, y que se encuentra en una situación de marginalidad acuciante desde hace varias décadas. La combinación de diversas circunstancias ha derivado en un entorno muy hostil y en el desarrollo una microcultura que se encuentra muy alejada de la que se demanda en los centros escolares, lo que conlleva una serie de conflictos que, entre otros, se materializan en fracaso y abandono escolar de la mayoría de su población estudiantil. En este manuscrito se analiza esa situación, escudriñando los factores que resultan determinantes en ese sentido, pero también tratando de vislumbrar las fortalezas e iniciativas que parecen estar ayudando a contrarrestar esa situación. Todo ello con el propósito de intentar contribuir a garantizar la educación elemental de todos los niños de ese tipo de entornos, perseguir la justicia social, y la igualdad de oportunidades, entendiendo estos elementos como parte fundamental de la cultura de paz.

Prácticamente desde su origen en Los Asperones ha habido entidades que han venido desarrollando distintas labores socioeducativas. Hace algunos años esas entidades, más otras

que se han ido incorporando, decidieron constituirse como red de trabajo, autodenominándose: “Equipo de Barrio”. Para analizar la labor que desempeñaba dicho Equipo de Barrio se ha recabado información de todas las entidades que la conforman, así como de la población estudiantil y las familias destinatarias de su acción. La metodología de investigación empleada ha sido el Estudio de Caso. Las principales técnicas de recogida de información fueron: ‘Focus groups’, entrevistas semi-estructuradas y observaciones etnográficas. Todos los datos fueron categorizados de manera inductiva y emergente. Y se utilizó el programa de análisis de datos cualitativo Atlas.ti para categorizar toda la información.

Los resultados de este artículo se conforman a partir de un profuso conjunto de sub-apartados que ilustran la dura y complicada realidad que viven los niños y adolescentes de Los Asperones. La situación de marginalidad que sufren es tan extrema que se ha creado una microcultura propia que se traduce en patrones de comprensión y códigos que resultan insuficientes e inadecuados fuera de su entorno. El ámbito escolar, que posee una cultura particular muy distinta, les resulta ajeno, irrelevante y problemático, derivando en fracaso y abandono en la mayoría de las ocasiones.

Los choques culturales, que son de distinta naturaleza (lingüísticos, conductuales, identitarios, sociales, etc.), suponen un techo de cristal para la población estudiantil procedente de estos contextos. La institución escolar, que no parece estar suficientemente preparada para atender ese tipo de diversidad, pudiera estar contribuyendo más a la reproducción del determinismo social existente que a la justicia social e igualdad de oportunidades. El sistema educativo parece haberse autoimpuesto como labor principal la

estratificación de la población, por encima del desarrollo de las personas, cuando el reto de dicho sistema debería ser garantizar que todos los niños, sin excepción, adquiriesen la cultura básica-elemental y se desarrollasen adecuadamente. Como consecuencia, se perpetúa a niños, ya lastrados por sus circunstancias, en una situación que condiciona sus vidas.

Algunos de los elementos que emergen en la investigación como factores que contribuyen a dar respuesta a esta realidad son la comunicación y coordinación inter-centros (particularmente de primaria y secundaria), la atención personalizada y el ambiente de aprendizaje. Además, los centros de enseñanza deben buscar las sinergias con las familias y transformar algunos patrones culturales del entorno de origen que limitan el desarrollo de los hijos.

En las conclusiones se sintetizan las ideas que se desarrollan a partir de los resultados, discutiendo sobre ellas y estableciendo vínculos con la cultura de paz. En primer lugar, se revisa la teoría de los códigos sociolingüísticos (Bernstein, 1988, 1989) desde las circunstancias de los contextos de exclusión social para completar la idea de códigos restringidos. Dicha idea se vincula a la satisfacción de las necesidades básicas, teoría de las motivaciones humanas (Maslow, 1975), para demandar un abordaje transformador sistémico, ecológico e interdisciplinar en estas realidades. Proporcionar unas condiciones de vida menos hostiles (más pacíficas) a esta población redundará en beneficio del desarrollo escolar y social de los niños de estos entornos.

Por otra parte, se requiere mejorar la formación de los docentes que trabajan con estos colectivos para hacer efectivo el derecho a la educación de todos los niños y

adolescentes, de modo que, verdaderamente, se pueda avanzar hacia su inclusión plena.

Y, por último, se ha de hacer pedagogía social sobre esta cuestión. Por un lado, con los agentes educativos, particularmente las familias, para que se reme en la misma dirección. Y, por otro, transformando el imaginario social de esas comunidades con respecto a la educación, para que crean en ella como medio de desarrollo vital.

2. La cultura de paz como propuesta ante la exclusión y el fracaso escolar

El término “paz” es utilizado con frecuencia, a veces todavía de manera ambigua, como si se tratara de algo que únicamente viven personas o grupos determinados. Muñoz y López (1999) nos señalaron en su momento cómo este concepto ha ido evolucionando a lo largo de la historia desde una idea de paz como ausencia de guerra hacia otra íntimamente relacionada con la construcción de condiciones sociales de justicia y respeto a los derechos humanos, buscando estrategias para solucionar los conflictos que se produzcan e investigando sobre las dificultades que las personas tenemos para llegar a acuerdos pacíficos de convivencia (Sánchez, 2017). En esta evolución surge la idea de paz imperfecta (Muñoz, 2001, Aura, 2018), concepto que puede ayudarnos a entender la existencia del gran número de situaciones y propuestas pacíficas que se dan para solucionar los conflictos desde la no violencia, así como continuar promoviendo esa paz aun en lugares donde la violencia es excesivamente cotidiana.

En la actualidad, y desde nuestro punto de vista, la idea de “paz” nos habla de un ejercicio diario en el que asumimos la igualdad de todos los seres humanos en dignidad, el reconocimiento mutuo de los derechos, y la voluntad de construir juntos una ciudadanía

común, encarando los conflictos de manera dialógica (Mayor, 2011, Harto, 2016; Bahaim, 2018; etc.). Entendemos que el ser humano es un ser orientado hacia el “hacer”, hacia la relación con los demás; y en ese “hacer” estamos todos exigidos para ser personas en sociedad (Ruiz, 2008). Pero no de cualquier manera, sino reconociendo el valor que debe tener la cultura de paz como expresión de convivencia, de educación, de prevención y de resolución de conflictos que socaban la dignidad humana y sus posibilidades (Tuvilla, 2004).

Tomando como punto de partida lo dicho, para encuadrar nuestra investigación, creemos necesario exponer a continuación, de forma general, cuáles son los principios que, desde nuestro punto de vista, fundamentan y sustentan epistemológicamente la cultura de paz, entendiendo que esta debe promover el respeto de los Derechos Humanos, educando en aspectos como la solidaridad y la tolerancia, y señalando los elementos existentes en una sociedad estructurada que piensa en el bien común y la promoción de unas condiciones de vida justas para todos.

En esta línea, también queremos defender la relación directa existente entre la pedagogía social, la educación social y la cultura de paz, como tres dimensiones de estudio y acción socioeducativa que comparten objetivos de trabajo y metodologías. Además, creemos que la cultura de paz puede ejercer un papel fundamental para encarar el fenómeno de la exclusión social y educativa cristalizado en el hecho del fracaso escolar como signo de grave dificultad para aquellos niños y adolescentes que lo sufren, cercenando sus posibilidades de crecimiento y desarrollo social.

2.1. Fundamentación epistemológica

Hemos de empezar haciendo referencia al artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos humanos (1948), donde se indica que “todos los seres humanos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos, teniendo la posibilidad de utilizar la razón y la conciencia para vivir de manera fraternal unos con otros”. El ser humano es un ser social que en relación con sus congéneres debería encontrar su razón de ser en la construcción común de una sociedad cimentada en lo comunitario. La relación entre el individuo y la sociedad es de mutua necesidad para el desarrollo armónico de ambos.

En esta línea, e íntimamente relacionado con lo afirmado anteriormente, nos encontramos con la importancia de defender la dignidad humana, cuyo respeto a la misma deriva tanto de su conexión con los Derechos Humanos como de una nueva carga moral política, adquirida progresivamente en reacción a los crímenes y atrocidades acaecidos en la segunda guerra mundial. Se entiende la dignidad humana como un valor de todos los seres humanos y como el fundamento de todos los derechos fundamentales (Pele, 2015). Convertir la defensa de la dignidad humana y lo que significa en piedra angular de la cultura de paz es una responsabilidad que resulta necesario asumir para la construcción de una sociedad que reconozca las individualidades de cada sujeto y posibilite la participación de todos en un proyecto común: “Se trata de mantener la prioridad de los individuos y sus derechos, pero no de un individuo en abstracto, sino de los individuos concretos, reales, existentes en su diversidad y complejidad” (Caride, 2013: 25).

En segundo lugar, podemos hablar de solidaridad, entendida como la convergencia de tres momentos que se complementan entre sí:

una reacción ante la injusticia y el sufrimiento de los demás; una determinación por embarcarse en los procesos que tratan de erradicar las causas de estas situaciones; y, por último, un estilo de vida que pone en juego nuestras posibilidades (Aranguren, 2002; Madero y Castillo, 2012; etc.). Buscar la vinculación entre las personas, promover el sentimiento de interdependencia, encontrar el sentido a la propia existencia por medio del encuentro y la relación con los demás, podrán ser facilitadores de esta vivencia de la solidaridad que estamos defendiendo, de este aprendizaje de ser persona en plenitud (Gimeno, 2001), asumiendo una auténtica ética de la alteridad (Levinas, 2006; Mesa, 2019). Una ética que ha de materializarse en la búsqueda de unas relaciones humanas justas y en la toma de conciencia de los problemas existentes en nuestro entorno cercano y lejano, desarrollando la conciencia de que todos somos iguales de dignos (Habermas, 1999) y poniendo en práctica estrategias transformadoras que busquen la construcción de una sociedad más justa e igualitaria (Prats, 2017; Sánchez, 2018; etc.).

Profundizando aún más en algunos de los valores que pueden ayudarnos a configurar la cultura de paz, consideramos necesario traer a colación el de tolerancia. No una tolerancia en un sentido condescendiente o de simple respeto a las opiniones de los otros. Hablamos aquí de la tolerancia en el sentido en que lo hace Guichot (2012: 38): “Hay razones de orden superior para ser tolerantes, las morales: el respeto al otro, basado en su dignidad como ser libre, es decir, dotado de una autonomía que le hace capaz de determinar por sí mismo su forma de vida”. De esta forma entenderíamos la tolerancia como una cualidad humana que rechaza cualquier forma de exclusión o explotación entre personas y busca nuevas y mejores formas de convivencia cada día

(Cerezo, 2005, Amar, 2020). Estamos hablando en este caso de la concreción de una idea que no pretende quedarse en un concepto de tolerancia relacionado con la indulgencia o la condescendencia. Lo hacemos en relación con la capacidad de reconocer los derechos universales y las libertades fundamentales de los otros, promoviendo estilos educativos “que eduquen para la apertura y la disponibilidad y no para la cerrazón de lo seguro: de modo que la existencia se viva como un permanente desarrollo de nuevas y creativas posibilidades de verdad, belleza y bondad” (López, 2010: 88).

Por último, todas las características expuestas habrán de ser vertebradas por un modelo social de desarrollo, un modelo que dote a las personas de valor social, por encima de condiciones mercantiles o económicas. Un modelo inspirado en el “desarrollo a escala humana” (Elizalde, Max-Neff., y Openhayn, 1986; Moreno, 2003; etc.) que se oriente en virtud de la satisfacción de las necesidades humanas, tratando de superar una visión transaccional de la realidad y de la forma de relacionarnos para llegar o acercarnos a otra en la que el desarrollo económico dependa del desarrollo humano; asegurando condiciones de salud, educación y bienestar para todas las personas de forma que influyan de manera positiva en un desarrollo armónico general de toda la sociedad. Se trataría de promover un modelo social basado en una propuesta humanista (Krishnamurti, 2007) que facilite el aprendizaje de la vida en libertad, de personas libres que hacen uso de los bienes, pero no los convierten en un fin en sí mismos: “Un modelo de desarrollo en el que, aun existiendo relaciones de intercambio (mercado), se potencien las exigencias morales de redistribución (solidaridad) y reciprocidad por ser los tipos de relaciones humanas que

realmente generan sociedad y comunidad” (Cáritas, 2009: 51).

2.2. Pedagogía social, educación social y cultura de paz

Dadas las características y el posicionamiento teórico-práctico de nuestra investigación, consideramos necesario dedicar un espacio en la misma a situar a la pedagogía social y la educación social como dimensiones y áreas de investigación y práctica educativa en estrecha relación con la cultura de paz.

Queremos partir de una conceptualización de la pedagogía social como una ciencia que incluye aspectos teóricos, científicos y pedagógicos que se relaciona con la praxis pedagógica que ejercen profesionales educativos: pedagogos, educadores sociales, etc.

Como ciencia pedagógica que se construye en lo social, se plantea como finalidad la socialización del bienestar y el reconocimiento de la dignidad de todas las personas y la defensa de los derechos fundamentales (Caride, 2021). Desde esta perspectiva, la pedagogía social se imbrica con la defensa de los derechos fundamentales de todas las personas y el bienestar de toda la sociedad.

Al concepto de pedagogía social se una de forma irremediable el de educación social, entendida como una praxis pedagógica donde interaccionan cuestiones científicas, formativas, de investigación y profesionales. Este un amplio consenso (ASEDES Y CGCEES, 2007; Sáez, 2007; Moyano, 2012; Senra, 2012; etc.) en concebir la educación social como una ciencia, una disciplina que tiene como objetivo el bienestar de la persona y la construcción de sociedades cada vez más democráticas, participativas e inclusivas. En

esta línea quedó definida con claridad por ASEDES y CGCEES (2007):

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social. Y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (p.37).

Así pues, queremos defender que la educación social es un saber pedagógico en acción que posee sólidas bases teórica (Sáez, 2007; Parcerrisa, Ginés y Forés, 2010; Pereira y Solé, 2013; etc.), a la vez que se cristaliza e implementa en una profesión que encuentra sus funciones plasmadas, de modo general, en los siguientes puntos (ASEDES y CGCEES, 2007): transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura; generación de redes sociales, contextos y recursos educativos; mediación social, cultural y recreativa; etc.

Tomando como punto de partida ambas definiciones, entendemos que existe un nexo claro entre la pedagogía social, la educación social y la cultura de paz. Así podemos entreverlo en Hämäläinen (2013):

Desde que surgió la pedagogía social como concepto ha tendido a debatir y conceptualizar la educación principalmente en referencia a la vida

social, el bienestar y la cultura. Se ha conectado con diferentes interpretaciones de las condiciones previas para una buena sociedad, desarrollo y bienestar sociales, y se ha reflejado de manera diferente en diferentes órdenes sociales, sistemas políticos y estructuras culturales (p.1025).

Entendida de esta forma, la pedagogía social (y, por ende, la educación social) se imbrica directamente con la defensa de los derechos fundamentales de todas las personas y el bienestar de toda la sociedad, aspectos que consideramos básicos en la configuración de la cultura de paz (Babaim, 2018). De este modo, se realizan planteamientos dirigidos hacia un trabajo pedagógico basado en la gestión de los conflictos, reflexionando sobre la complejidad de las sociedades y de los entornos socioeducativos, puesto que los conflictos se generan en unos contextos de desigualdad y violencia estructural y cultural (cuando no directa) que mediatiza no solo las alternativas y propuestas surgidas de los entornos socioeducativos, sino la razón de ser de los propios conflictos.

2.3. Fracaso escolar, cultura de paz y educación

Tal y como hemos defendido anteriormente, creemos que la cultura de paz es una auténtica propuesta educativa que puede ser una aportación significativa para la solución de graves problemas sociales, entre ellos el de la exclusión social y una de sus consecuencias: el fracaso escolar (Marchesi, 2003; Jiménez, 2004; Bauman, 2007; etc.). Son muchas las voces que insisten en señalarlos (Echeita, 2008; Cantó, 2010; Intermón Oxfam, 2012; etc.) cómo en la actualidad el fenómeno de la

exclusión social, lejos de mejorar, parece haberse instalado entre nosotros con gran fuerza. Tratándose de un concepto que se presenta de forma multidimensional y multifactorial, cristalizándose de modo poliédrico, a partir de la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables que llevan a las personas que lo sufren a quedar marginados socialmente, impidiendo el ejercicio de los derechos que deberían ser siempre asegurados, además de su desarrollo social y pleno.

En esta dinámica multifacética que conlleva la exclusión social, encontramos la cuestión del fracaso escolar como forma de exclusión educativa (Jiménez, et. al., 2009) que contribuye a su desarrollo. Se trata de un fenómeno muy a tener en cuenta en España, ya que se encuentra en los primeros puestos de la Unión Europea en cuanto a fracaso escolar: 16% en 2020 (INE, 2020), aunque existen diferencias por comunidades autónomas. En Andalucía ese porcentaje se eleva al 21,8% (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2020). Eso quiere decir, que más de una quinta parte de la población estudiantil de esta región está sometida a un factor de riesgo muy significativo y que su sistema educativo no está cumpliendo con el cometido pedagógico (y protector) que se le supone.

Asumiendo que el término “fracaso escolar” puede ser explicado desde distintos enfoques y plantear diversas interrogantes, tenemos la evidencia de los efectos indeseables que este fenómeno produce para toda la comunidad educativa, no sólo para los niños y adolescentes que acuden a los centros de enseñanza. De hecho, no son pocas las voces que sostienen que el fracaso escolar es una de las peores realidades que puede tener la escuela en su relación con la sociedad, socavando la relación entre ambas (Escudero, et. al., 2009; Casanova, 2011; Calderón y Echeita, 2016). El

fracaso escolar debe ser entendido, por lo tanto, como un problema de todos, aunque sufrido directamente por grupos y sujetos determinados.

Para buscar vías de solución a esta problemática no está de más comenzar recordando algo fundamental: la educación es uno de los instrumentos más valiosos para que la humanidad pueda encarar con garantías los múltiples desafíos a los que se enfrenta (Delors, 1994). Pero la educación requiere un compromiso firme para ser puesta en práctica, un compromiso con el ser humano y con un concepto inequívoco de convivencia cívica (Camps, 2011) que haga unir esfuerzos tanto a la clase política como a las administraciones educativas y a la sociedad civil en la búsqueda y el mantenimiento de la paz y la resolución de conflictos que amenazan gravemente la dignidad de la persona, especialmente si se trata de menores en la escuela.

Es evidente la necesidad de comprometernos a todos los niveles con esta forma de entender al ser humano y la sociedad. Educación y política son conceptos íntimamente relacionados que se alimentan entre sí y han de caminar en una misma dirección, debiendo ser considerados como un asunto de estado (Jares, 2007) para mejorar las condiciones de vida de las personas y promover, así, una humanidad que sea radicalmente humanista (Tamayo, 2012). Es necesario un compromiso político y un convencimiento pedagógico destinados a una construcción de esa cultura, de esta forma de entender las relaciones humanas y las sociedades. Este compromiso es una responsabilidad común.

En esta línea, algunas propuestas (Morin, 1999; Ainscow, 2001; Esteve, 2003; Save the Children, 2015; EAPN, 2020; etc.) ponen en relación la cultura de paz y las posibles soluciones a la problemática del fracaso escolar

como forma de exclusión social y negación de derechos básicos:

- Asegurar igualdad de oportunidades para todos los menores en la escuela, a través de mecanismos de apoyo y compensación a los estudiantes y a las familias con menos recursos, así como a quienes presenten dificultades específicas.
- Establecer mecanismos para que el centro educativo sea un lugar en el que querer estar, fomentando sentimiento de pertenencia y dando cabida a todos.
- Fortalecer la formación docente para facilitar la adaptación de las herramientas pedagógicas a las realidades de sus aulas.
- Implicar en el proceso educativo a toda la comunidad educativa, a la sociedad y al tercer sector.
- Generar alternativas inclusivas para aquellos jóvenes que hayan salido del sistema formal de educación.

3. Contextualización y Metodología

El siguiente punto se divide en dos subapartados. En el primero de ellos describe el contexto de exclusión en el que se ha realizado el estudio y se caracteriza la red socio-pedagógica que operaba en dicho contexto. Y en el segundo se exponen las principales características metodológicas de la investigación.

3.1. Los Asperones (de Málaga) y el Equipo de barrio (la red socioeducativa)

El barrio de Los Asperones de Málaga se construyó en 1987, supuestamente como barriada de transición, para albergar a más de mil personas que vivían en infraviviendas, la mayoría de etnia gitana. Teóricamente, en un plazo de cinco años esas personas debían ser realojadas en distintas zonas del municipio

para posibilitar su integración social. Treinta y cinco años después siguen esperando que eso suceda.

Las viviendas se ubicaron a más de dos kilómetros del último núcleo urbano de la localidad, por tanto, su población se encontraba separada (física y socialmente) del resto de la ciudad. Lo que ha contribuido al aislamiento y una mayor exclusión de esas personas a lo largo de los años. La parcela que alberga el barrio se encuentra rodeada por un vertedero de basuras, el depósito municipal de vehículos, varios desguaces de coches y el cementerio. Lo que cuestiona la idoneidad del lugar para ubicar allí a seres humanos.

En la actualidad habitan 274 familias (IMVM, 2014), que se traduce en, aproximadamente, un millar de personas. Una parte muy importante de esa población vive en situación de pobreza extrema. La situación laboral es dramática. Más de dos tercios de la población no posee ningún tipo de ingreso (Autor 1 y otros autores, 2020). Son tantas las carencias que les rodean que la supervivencia les sume en un presente aplastante y limita sus posibilidades de proyectarse hacia un futuro, perpetuándose en la misma realidad (Otros autores y autor 1, 2019).

La investigación giraba en torno a la red de trabajo conformada entre la escuela de primaria que se encontraba en el barrio y las entidades que desarrollaban distintas acciones socioeducativas en Los Asperones. Dicha red se autodenominaba: Equipo de barrio. La red era un espacio de coordinación y sinergia conformado por agentes de distinta naturaleza. Por un lado, estaban las entidades que pertenecían a las administraciones públicas y, por otro, las de carácter privado, pero sin ánimo de lucro.

De las del primer tipo, formaban parte: 1) El CEIP (Centro de Enseñanza Infantil y Primaria) María de la O. 2) La escuela infantil

que atendía a niños de 0 a 3 años. Y 3) los Servicios Sociales, que desarrollaban allí diversos programas de intervención formativos con niños y familias.

Del segundo tipo, eran: INCIDE, Cáritas, MIES y la asociación Chavorrillos. En líneas generales estas entidades realizaban diversas acciones socio-pedagógicas: refuerzo educativo, talleres, programas contra el absentismo, educación familiar, etc.

3.2. Aspectos metodológicos del estudio

La investigación se planteaba desde un enfoque interpretativo (Flick, 2004) y el método empleado fue cualitativo. Concretamente, se realizó un estudio de caso sobre el trabajo en red que llevaba a cabo el Equipo de Barrio de Los Asperones.

El foco de la investigación era el trabajo en red, la educación, la resiliencia y la inclusión que la mencionada red generaba través de su acción socio-pedagógica, fundamentalmente, sobre la infancia y la adolescencia.

El trabajo de campo comprendió: 7 ‘Focus Groups’, que se realizaron originalmente para, además de recabar información, definir los guiones de las entrevistas. 59 entrevistas semiestructuradas, realizadas a miembros de todos los colectivos, de algún modo, conectados con la labor que desarrolla el Equipo de barrio. Y 8 observaciones etnográficas (registradas audiovisualmente) sobre distintas acciones socioeducativas acaecidas en el barrio.

A continuación, se desglosa cada una de ellas en tablas para que se pueda apreciar, de manera más gráfica, la cantidad y diversidad de fuentes de información a las que se recurrió, cuyo muestreo se desarrolló siguiendo criterios de representatividad/significatividad:

TABLA 1. FOCUS GROUPS

Focus Groups desarrollados en la investigación

Madres de alumnos del CEIP María de la O, que también fueron alumnas de dicha escuela.

Maestros noveles (en el CEIP María de la O menos de cuatro años).

Maestros veteranos (en el CEIP María de la O más de cuatro años).

Monitoras del comedor del CEIP María de la O que residían en Los Asperones.

Familia Requena. Una familia que llevaba viviendo en Los Asperones desde su fundación.

Niños y niñas del programa ‘Trampolín’. Programa formativo dirigido a adolescentes y jóvenes que trataba de ayudarles a encontrar una salida laboral o académica.

Educadores sociales de diversas entidades de la red.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Los ‘focus groups’ (Krueger, 1994), además de posibilitar un acercamiento a la realidad de todos esos colectivos, permitieron establecer una relación cordial entre el equipo de investigación y los diferentes informantes. Lo que facilitó el desarrollo de las posteriores entrevistas.

En la siguiente tabla se relacionan todas las entrevistas semiestructuradas realizadas (individual y grupalmente), proporcionando información básica sobre el perfil de los entrevistados:

TABLA 2. ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS

Relación de entrevistas en función de los agentes

3 Miembros del equipo directivo del CEIP María de la O

12 Maestros del CEIP María de la O (5 tutores, 5 especialistas y 2 docentes retirados)

5 Alumnos.

7 Miembros de familias de estudiantes del CEIP María de la O.

3 Personal de administración y servicios del CEIP María de la O.

1 Directora del centro de enseñanza infantil (0 a 3 años) de Los Asperones.

2 Responsables de Servicios Sociales.

4 Responsables de entidades socio-educativas sin ánimo de lucro (Cáritas, MIES, INCIDE, Chavorrillos).

3 Miembros de los Equipos Directivos de los (tres) Institutos de Enseñanza Secundaria a los que acudían los alumnos de Los Asperones.

2 Orientadores del IES 1

4 Miembros de la escuela de verano de Los Asperones: Directora, educador y dos grupos de voluntarios.

2 Entrevistas grupales a jóvenes del barrio: 1) Grupo Pre-ESA (preparatorio para la educación de adultos) y 2) Grupo Peñita 17 (actividades lúdicas).

1 Deán y 1 devoto de la Iglesia Evangélica de Filadelfia, que también eran vecinos de Los Asperones.

1 Médico que atiende pacientes de Los Asperones.

1 Gerente y 1 Responsable de AVRA (Agencia responsable de las infraestructuras del barrio).

7 Responsables de la administración: 6 de la administración regional [departamentos de: Vivienda, Empleo, Educación (2 personas), Asuntos Sociales y Familia] y 1 Concejal (del ayuntamiento) del distrito al que pertenece Los Asperones.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Como se puede apreciar, se entrevistaron informantes de todos los colectivos vinculados con la red, teniendo en cuenta que saturasen los distintos planos: Político o con responsabilidad en la administración; Técnico, trabajando a pie de campo; Y usuario.

Por último, aparece la tabla que recoge los registros audiovisuales llevados a cabo de modo etnográfico sobre distintas acciones socioeducativas llevadas a cabo:

TABLA 3. OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS

Observaciones etnográficas registradas audiovisualmente

3 Clases de asignaturas diversas en el CEIP María de la O.

3 Actividades socio-culturales desarrolladas en el barrio.

1 Taller llevado a cabo con jóvenes de Los Asperones.

1 Alrededores del CEIP María de la O.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

De todo ello, se desprendió una ingente cantidad de información que fue sintetizada de manera inductiva y emergente, hasta concretar las categorías de análisis. La categorización de toda la información se realizó utilizando el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti en su versión 8.

Dichas categorías de análisis se dividieron en cuatro bloques:

0. Identidad

1. Situación del barrio

2. Construcción y mantenimiento de la exclusión

3. Transformación.

Los resultados que se presentan en el siguiente punto provienen de la segunda de ellas, fundamentalmente, de las sub-categorías:

2.13. Fracaso Escolar

2.13.1. Escuela como trámite

2.13.2. Distancia entre la cultura académica y la microcultura de Asperones

2.13.2.1. Calificación – clasificación

2.13.2.2. ¿Formación pedagógica de los profesionales?

El procedimiento llevado a cabo se rigió escrupulosamente por los requerimientos metodológicos exigidos para garantizar la científicidad del estudio. Y en todo momento se procedió desde un punto de vista deontológico para garantizar el desarrollo ético de la investigación.

4. Resultados

En virtud de las evidencias destiladas de las categorías de análisis que se han tomado en consideración para realizar este análisis, los resultados se desglosan en los siguientes sub-apartados:

4.1. Distancia entre dos mundos: la cultura escolar y la microcultura del barrio.

4.2. Techo de cristal, apertura e igualdad de oportunidades.

4.3. Educar para el desarrollo o para la estratificación social

4.4. Otros factores que contribuyen en la lucha contra el fracaso escolar.

4.5. Transformación del imaginario social: Familias y sinergias

Estos sub-apartados se complementan entre sí para posibilitar una instantánea de la situación de fracaso escolar en el contexto de exclusión social extrema de Los Asperones, posibilitando una comprensión exhaustiva de la situación y el vislumbramiento de posibles soluciones.

4.1. Distancia entre dos mundos: la cultura escolar y la microcultura del barrio.

A partir de las evidencias recabadas en la investigación podemos indicar que existe una distancia muy importante entre la microcultura del barrio Los Asperones y la cultura de la mayoría de la población del municipio. Tal es dicha distancia, que los maestros noveles del “CEIP María de la O” la comparan con ir a otro país.

Es como ir a otro país porque es otro ‘idioma’, otra cultura y porque te sientes como en un lugar totalmente extraño (Focus Group de maestros noveles del CEIP María de la O).

Los Asperones es un territorio en el que sus habitantes se mueven por una serie de códigos que en ciertos aspectos difieren de los que manejan las personas que viven fuera de allí. Códigos que ponen de manifiesto que su mundo simbólico y el del resto de la población son muy distintos.

En Los Asperones se ha creado una microcultura particular como consecuencia de las circunstancias sociales, culturales y económicas que han experimentado a lo largo de los años. Dicha microcultura se conforma a partir de la combinación de la cultura gitana, de casi la totalidad de sus vecinos, y de la cultura de la exclusión, propiciada por la situación de marginación a la que se les ha sometido durante décadas. Combinación que ha generado un universo de significados que les dificulta poder desenvolverse fuera de él.

En ese sentido, el alumnado de Los Asperones posee las mismas capacidades y cualidades que cualquier otro estudiante, pero la cultura de la que provienen resulta tan limitada que les lastra en el entorno escolar.

La realidad que viven es tan limitada y limitante, por el aislamiento y la marginalidad que sufren, que su mundo simbólico es tremendamente reducido, lo que genera desconocimiento e impide la evolución que se demanda desde el centro escolar. Había niños que no sabían qué era un semáforo porque nunca habían visto uno. Las imágenes que venían en los libros no estaban en su barrio, no sabían lo que era un semáforo, tú no puedes vivir en un sitio donde un niño pequeño no sabe lo que es un semáforo. Están aislados (Maestra 11 CEIP María de la O).

El contexto en el que se encuentran crece y se desarrollan, está tan aislado y deprimido que sus posibilidades de desarrollo se hallan tremendamente coartadas. Los influjos del entorno y las vivencias que experimentan no son las más indicadas para desarrollarse adecuadamente y poder desenvolverse satisfactoriamente en otros escenarios. En ese sentido, se puede decir que las condiciones de

vida a las que se somete a las minorías a las que se margina, además de suponer unas cotas de bienestar muy bajas, impide la igualdad de oportunidades de los niños y adolescentes que de ellos provienen, reforzando el determinismo social.

En ese contexto, la adultez se convierte en un hito que suele tener una enorme trascendencia. La legislación obliga a los estudiantes a estar en el sistema escolar hasta los dieciséis años, sin embargo, a partir de entonces pueden no continuar. Esa edad es un punto de inflexión, particularmente significativo en Los Asperones, donde se tiende a saltar de la infancia a la adultez, pasando por la adolescencia de manera fugaz, y se buscan hitos (como abandonar la escuela, casarse, crear una familia propia, etc.) para simbolizar ese cambio de estadio vital. Hay que tener en cuenta que muchos de sus referentes así lo hicieron y que son adolescentes, y en la adolescencia empiezan a emerger necesidades de distinto tipo (sexuales, económicas, sociales, etc.), además de aflorar otros rasgos característicos propios (rebeldía, arrojo, etc.).

En cuarto de la ESO se quitan de estudiar para pedirse, porque 'maestro es que yo ya tengo dieciséis años'. Sí, sí, así. Suelen casarse y tener niños con dieciséis años (Miembro del equipo directivo del IES 2).

En muchos casos, tiempo después de abandonar la escuela y no haber finalizado los estudios mínimos se dan cuenta de que sus posibilidades vitales se encuentran muy limitadas y tratan de re-encauzar la situación.

Luego se arrepienten, eso es verdad, todos los que dejan de estudiar vienen después a la oficina: 'quiero sacarme el

graduado, quiero apuntarme al curso'. Estamos recogiendo ahora todas las frustraciones de años, incluso alumnos que iban bien, que se hubieran sacado el graduado perfectamente, de dejarlo. Porque a veces lo dejan con el apoyo de la familia que es lo más grave. Ellos como lo ven tan normal y encima lo apoyan pues dejan de estudiar. Te tiras con dieciséis años en tu casa viendo los días pasar o te quedas preñada o te quedas en el barrio todos los días pensando. La verdad que es un poco triste porque luego se arrepienten. Entonces viven una realidad que no es..., viven una realidad que no se vive en otros barrios (Responsable 1 de Servicios Sociales).

Afortunadamente, en el barrio hay instauradas varias vías para proporcionar una segunda oportunidad a quienes lo demandan (Educación Secundaria de Adultos y Radio ECCA). El problema es que en su nueva realidad de adulto se plantean unas necesidades que dificultan su evolución en ese sentido.

4.2. Techo de cristal, apertura e igualdad de oportunidades

A continuación, se comparten otras evidencias que ilustran cómo esos códigos restringidos coartan el desarrollo de los estudiantes de Los Asperones en el ámbito escolar.

En primer lugar, en lo que se refiere al lenguaje. Su mundo simbólico es tan limitado que su lenguaje resulta insuficiente. Padecen un sesgo lingüístico que impide su evolución en otros contextos, de manera particular en el académico. Algunos señalan que esa limitación supone para los niños de Los Asperones un techo de cristal.

Otro de los problemas que se les observa también es que son factores de sesgo ¿no? De sesgo en el desarrollo curricular (...), uno de ellos es la cuestión verbal, lo que es vocabulario, entre comillas una pobreza de vocabulario, tanto académico como vocabulario normal, en el momento en el que el profesor o la profesora indica una palabra que se sale un poquillo de tal, ya se pierden y ellos no tienden a preguntar ni nada (Orientador 2 del IES 1).

Tanto es así que algunos estudiantes que muestran un enorme potencial en áreas de conocimiento diversas no pueden progresar porque el lenguaje que poseen no está a la altura de las demandas que, en general, se les plantea desde la institución escolar. Y, por supuesto, ese talento excepcional que algunos poseen no lo pueden explotar.

Se da el caso de chicos procedentes de Asperones que poseen altas capacidades en otras dimensiones (matemáticas, etc.), pero el lenguaje es enormemente limitador y debido a ello no pueden progresar. Por ejemplo, este año, me llamó mucho la atención un chaval al que se le estaba haciendo un proceso de detección de posibles altas capacidades. El proceso indica que la familia y el tutor o la tutora de sexto de primaria realizan unos cuestionarios y cuando llegan a una puntuación de treinta y ocho por ambos lados, pues aquí les tenemos que pasar unas pruebas de "screening" y con esa triada determinamos si son de altas capacidades (...). Bien el caso es que tres niños estaban cercanos al treinta y ocho (...) y le estábamos haciendo esas

pruebas. Tiene varios bloques. Entonces notamos como en los bloques matemáticos (...) sacan unas puntuaciones bastante altas respecto a la media, pero en las cuestiones verbales son muy, muy bajas. Y un niño que está detectado como posible alumno de altas capacidades, lo tiene muy bien en matemáticas y muy bajo en lo verbal (...). O sea, es un problema de vocabulario (Orientador 2 del IES 1).

Ese sesgo lingüístico impide que pueda resolver problemas de matemáticas, a pesar de que posea altas capacidades en esa área de conocimiento. Por más que sepa hacer la operación, de partida no comprende el ejercicio, ya que una o varias de las palabras del enunciado le resultan ajenas. Se entiende que esa limitación ocurre porque en su cultura materna no manejan un código tan elaborado como el que se demanda fuera de su hábitat cotidiano, en concreto, en el ámbito escolar.

Esa situación se puede confrontar con la de los niños de Los Asperones que estudian fuera del barrio, que muestran un mundo simbólico más complejo y, por consiguiente, tienen mayores oportunidades de adaptarse y prosperar en otros contextos. Esto nos reafirma que la procedencia y, sobre todo, el entorno de desarrollo mediatiza las posibilidades de progreso. Y, al mismo tiempo, nos lleva a preguntarnos si el Sistema Educativo está contrarrestando las carencias de partida existentes o si, por el contrario, las está reforzando y ampliando.

Se nota mucho también los niños que están fuera en el cole y los que no. Aunque el colegio este [CEIP María de la O] hace una obra que va mucho más allá de la educativa, es obra social pura y dura, porque es que es verdad

que atiende a las familias de una manera muy buena y que yo creo que también es necesaria. Pero, por otro lado, tú también comparas niños que desde chiquititos van al cole de otros barrios o donde sea y no tienen nada que ver, nada más en la forma de hablar... No están habituados a decirle a tu madre puta desde chiquitita. O en el cole decirles a tu maestra barbaridades y... No es que aquí se vean bien..., pero como lo hacen todos pues tampoco está tan mal visto ¿no? Cuando tú sales a un colegio fuera y a la segunda de cambio te dicen que eso no y son partes y... Los niños que salen de este cole, cuando van a primero de la ESO, los primeros meses son expulsiones tras expulsiones, partes tras partes porque el comportamiento no es el que esperan en el cole, claro (Responsable de Cáritas).

Como se puede apreciar en la evidencia, uno de los elementos que pone de manifiesto mayor discrepancia entre sendas culturas son los códigos comportamentales. Las conductas que manifiesta el alumnado que proviene de Los Asperones difieren considerablemente de las que, generalmente, se esperan en la sociedad en general y en particular en el ámbito escolar, lo que suele derivar en problemas disciplinarios y, consecuentemente, académicos.

Como viene a indicar la siguiente evidencia, en los centros de enseñanza donde se dan estas realidades se necesitan mediadores interculturales que sean capaces de tender puentes entre los miembros de las dos culturas (la cultura escolar y la cultura de los educandos en situación de exclusión social). De lo contrario, en esos centros los alumnos de contextos deprimidos tienen menos posibilidades de progresar académicamente, lo

que suele derivar en fracaso y/o abandono escolar.

La no existencia de unos ‘traductores’ impide que esos niños se sientan comprendidos en ese centro de secundaria y que muchas veces eso termine en que los niños dejen ese centro de secundaria y vuelvan a sus barrios. Porque no se sienten comprendidos y porque a lo mejor se expresan de una manera que en el colegio de secundaria no es habitual y se dan ahí ciertos choques culturales, de una cultura y de otra, del entorno del colegio y de la cultura de la que provienen esos niños (...). Esos centros no son capaces de interpretar que tienen otras maneras, otro lenguaje, etcétera. Y al final acaban por no atenderles, hay profesores que no les echan cuenta, no les prestan la atención necesaria, que no son capaces de adecuarse a ese lenguaje propio de su cultura y entonces al final se sienten tan... extraños en ese contexto que terminan por abandonar finalmente (Grupo focal de maestros noveles del CEIP María de la O).

Además de demandar la figura del mediador intercultural para estos centros, desde nuestro punto de vista, las instituciones de enseñanza y los docentes, como profesionales que atienden al alumnado en primera instancia, son los encargados de garantizar que ningún estudiante se quede atrás. Recuérdese que la educación pública debe tratar de garantizar la educación de todos sin distinción. Sin embargo, pareciera que, en general, se sigue funcionando desde la cultura dominante para un grupo de alumnado que presenta unos rasgos coincidentes con

dicha cultura. Ese debería ser uno de sus objetivos prioritarios.

Muchos son los motivos que justifican ese objetivo, a continuación, mencionamos dos de los más destacados. El primero de ellos, la obtención del título de graduado en E.S.O. indica que la persona posee una cultura general básica, lo que le debería permitir desenvolverse mínimamente en cualquier contexto, no solo en el de procedencia. Y, en segundo lugar, porque la sociedad en la que vivimos es credencialista y sin ese título académico elemental apenas se dispone de posibilidades de empleo, lo que, unido a la dificultad de sus circunstancias vitales, les perpetúa en la situación de exclusión en la que se hallan.

Competir ahora en el mundo laboral es muy difícil. Y estamos hablando de personas que prácticamente no saben leer o escribir, que tienen una formación muy básica. Entonces competir con el resto de los malagueños que puedan tener el graduado escolar, una formación profesional, etcétera, es bastante difícil. Nosotros motivamos también muchísimo a la formación. Este año nos hemos puesto como meta todas las entidades que estamos trabajando en la barriada, el que, sobre todo los jóvenes, intenten recuperar el tema de la E.S.O. [Educación Secundaria Obligatoria], intenten volver al sistema reglado y poder, por lo menos, tener el graduado (Responsable de INCIDE).

El título de estudios básicos puede contrarrestar las carencias que su entorno les proporciona de partida, contribuyendo a la igualdad de oportunidades y al planteamiento de otro tipo de vida.

4.3. Educar para el desarrollo o para la estratificación social

La distancia cultural que se mencionaba también se distingue en función de la naturaleza del centro (de difícil desempeño u ordinario) y la etapa educativa a la que pertenezca (infantil y primaria o secundaria), pues cada uno de ellos posee una cultura propia que se materializa en diferentes formas de hacer y actuar.

En el caso del CEIP María de la O hay que hacer un reconocimiento al trabajo realizado durante muchos años para acercarse a las personas de Los Asperones y hacer accesible la cultura de la escuela a los niños en edad escolar. El avance también se ha conseguido por el trabajo del Equipo de barrio. Como consecuencia de ello, en las aulas se ha pasado de intentar sobrevivir cada día a una situación propicia para un desarrollo curricular ordinario.

Maestro: Yo llevo aquí el tiempo suficiente para darme cuenta del cambio que se ha llevado a cabo en el cole. De pasar de estar el maestro en el aula, en las clases, encerrado, los pobres haciendo lo que podían...

Entrevistador: Atrincherados

Maestro: Atrincherados. A estar ahora con un nivel de ya de intentar que los niños...: vamos a educarlos en todos los aspectos (Maestro 3 CEIP María de la O).

Debido al trabajo realizado colectivamente se ha conseguido una transformación extraordinaria con respecto a la escuela primaria. Desde hace tiempo se ve dicha escuela como un lugar de seguridad, resguardo y apoyo. Sin embargo, alguno de los institutos

de secundaria se percibe de un modo completamente distinto.

Sabes lo que pasa, que aquí en la escuela ellos ven como su otra casa ¿sabes? Ven el arroyo, el no sé cuántos, esa relación tan estrecha que se tiene con los niños, con la familia. Pero luego, claro, el siguiente paso cuando terminan aquí es el instituto, entonces en el instituto encuentran una barrera muy fuerte (Maestra 9 CEIP María de la O).

En los institutos de secundaria existe una tradición academicista más acusada que en los centros de enseñanza infantil y primaria. Tradición que, en algunos casos, parece perseguir más la estratificación académica y social del alumnado que garantizar la formación básica de todos. Y es que, a veces, se utilizan algunos instrumentos con el primero de esos propósitos en lugar de para el segundo. Por ejemplo, se ha detectado el agrupamiento como una forma de segregación, al menos como una forma de dicho fenómeno. En las evidencias que manejamos, el hecho de dividir los grupos de estudiantes entre bilingües y no bilingües parece encubrir una segregación que acarrea consecuencias escolares negativas y trascendentales:

El alumnado del María de la O no puede ser incluido [en los grupos bilingües del instituto] porque proceden de centros que no son bilingües, entonces queda en los otros tres grupos, que son el 'E', el 'F' y el 'G'. Donde está no solamente este alumnado, sino la mayoría del resto de alumnos que necesitan refuerzo. Ese desfase guarda relación con la disciplina, los hábitos, si es bueno, regular o mal estudiante...

Creando una bolsa que se concentra en los grupos 'E', 'F' y 'G' (Orientador 2 del IES 1).

De algún modo, el alumnado que no entra a formar parte de los grupos bilingües es señalado, son los que poseen una trayectoria académica menos prometedora. Creando grupos que concentran diversas disyuntivas y ubicando dentro de un mismo curso-aula a alumnado que no presenta las mejores circunstancias para progresar académicamente. Esa decisión multiplica las dificultades y agrava la situación de desventaja que sufren.

4.4. Otros factores que contribuyen en la lucha contra el fracaso escolar.

Una dimensión que aparece con fuerza en la investigación como aspecto que contribuye en la lucha contra el fracaso escolar de estos jóvenes es la coordinación entre centros de distintas etapas educativas. De manera específica se hace referencia a la coordinación entre el centro de primaria y el instituto de secundaria, cuyo paso, de manera genérica, resulta un salto importante para todo el alumnado, más aún cuando este procede de contextos desfavorecidos. Con el propósito de que ese cambio no resulte traumático ni contraproducente para dicho alumnado se reivindica comunicación y coordinación inter-centros.

En este caso siempre la coordinación del centro de primaria con el centro de secundaria es imprescindible evidentemente para saber ese digamos..., ese currículum que llevamos todos arrastrando a nivel individual, o en este caso, los chicos y las chicas, que se haga ese tránsito, la comunicación... Ese es exactamente el

tipo de trabajo. Que se hagan recomendaciones de mira con este chico esto funciona, esto no funciona. Sería algo ideal para que cuando llegue al instituto el profesorado que esté allí evidentemente tenga esta referencia (Responsable provincial del programa Escuela Espacio de Paz).

Resulta clara la necesidad de promover y facilitar una coordinación entre los profesionales de las distintas etapas educativas con el objetivo fundamental de realizar una acogida de los nuevos estudiantes en el instituto de secundaria, particularmente, a aquellos que provienen de tradiciones escolares y académicas distintas. Ese proceso de transición contribuiría a establecer un principio de relación y conocimiento mutuo destinado a optimizar las prácticas educativas.

La importancia de la atención personalizada en el trabajo docente destaca como otra de las claves que debe contribuir en la lucha contra el fracaso escolar. En este caso, se demanda una mayor concienciación de los maestros y profesores al respecto para atender a la diversidad. Un conocimiento exhaustivo del alumno y sus circunstancias permite adaptar todo aquello que sea necesario y buscar los recursos oportunos para contrarrestar las carencias existentes.

Si es cierto que a veces, y aquí es donde vamos a reconocerlo, aunque sea un caballo de batalla, vamos a reconocer que es una dificultad desde el punto de vista de la atención individualizada, que eso sería lo ideal y es donde habría que trabajar (Responsable provincial del programa Escuela Espacio de Paz).

Por otra parte, la educación depende del sistema de relaciones en el que se lleve a cabo

y del ambiente de aprendizaje que se genere. Algunos docentes priorizan los contenidos y el carácter de la tradición academicista sobre la acción humanista que en esencia debería impregnar la acción educativa. Cuando se despersonaliza dicha acción o se interpreta como una mera actividad de transmisión de información se desvirtúa el proceso, que debería ser una experiencia de crecimiento y enriquecimiento. En esos casos, el alumnado de los contextos de exclusión, que no está habituado a la tradición academicista y necesita de esa acción humanista para sentirse vinculado a los procesos de aprendizaje, sufre una situación de desventaja.

Yo hoy me he estado acordando de un vídeo, el vídeo de una profesora que decía a una amiga: 'a mí no me pagan por dar amor, dar afecto, sino porque aprendan la lección, examen, cinco, diez, cero y listo. Siguiendo lección'. Y le dije: 'pues tu camino va a ser muy duro'. Y lo fue. Lo pasó fatal porque solo se centraba en la lección y punto (Focus Group de Educadores Sociales).

La relación que el docente establezca con su alumnado es determinante en el desarrollo de los procesos formativos, en cuanto que es el sostén invisible sobre el que se construye todo lo demás. Del mismo modo, el ambiente de aprendizaje es tan o más importante que el núcleo de aquello que se quiera enseñar. Si aquello que se quiere que alumnado aprenda se lleva a cabo en un entorno hostil, la vivencia dificultará su interiorización adecuada. Por el contrario, resultará más sencillo cuando la atmósfera que se crea a su alrededor la convierte en una experiencia (de aprendizaje).

4.5. Transformación del imaginario social: Familias y sinergias

En la microcultura de Los Asperones la educación que proporciona la escuela no tiene valor. ¿Para qué ha valido la educación formal a las personas de ese barrio históricamente? Su experiencia les dice que, generalmente, para nada. Tanto es así que hasta hace pocos años la tasa de fracaso escolar era, prácticamente, del 100%.

Y aunque, según las evidencias parece que comienza a cambiar esa valoración negativa sobre la institución académica y la transcendencia que puede tener para sus vidas (debido al trabajo que se está desarrollando desde la red socioeducativa que opera con las personas del barrio), las nuevas generaciones empiezan percibiendo la escuela como algo ajeno e irrelevante. Por eso, en muchos casos la interpretan como un trámite que han de cumplir por obligación, pero que apenas les reporta (o reportará) nada. ¿Para qué invertir tanto esfuerzo si no se obtendrá nada a cambio? Ese es uno de los motivos que genera desafección hacia la escuela.

Un elemento que va en esa dirección y que lastra, de manera sustancial, todo el proceso formativo es la valoración que hacen las familias de la educación formal. Dichas familias han experimentado la poca vinculación de la enseñanza reglada con sus vidas y la poca utilidad que ha tenido para ellos. La mayoría no entiende, y así se lo traslada a sus descendientes, que pueda ayudarles en su desarrollo. Mensaje que cala profundamente en las nuevas generaciones.

Es que aquí (...) no tienen un acompañamiento familiar que les empuje a seguir trabajando, a esforzarse, que dé valor a la educación (Focus Group de Educadores Sociales).

Para los progenitores de Los Asperones la correlación entre educación formal, empleo y condiciones de vida no aplica en sus vidas. Dicha correlación triádica recibe críticas cuando se refiere al conjunto de la población, más aún si se piensa para personas pertenecientes a estratos sociales extremadamente desfavorecidos, donde se añaden a otra serie de factores que complejizan la ecuación (marginación, estigma, profecía autocumplida...).

Si los principales referentes de los estudiantes, generalmente sus padres o cuidadores, les trasladan un mensaje desalentador sobre el sistema educativo, indicando que no lo consideran un elemento fundamental en su desarrollo vital, estos tenderán a dejarse guiar por sus progenitores y no caminarán en esa dirección. En ese sentido, los dos principales agentes educativos de los niños y adolescentes (familia y escuela) parecen estar emitiendo mensajes contradictorios. Comprendiendo la postura de las familias, las escuelas deberían trabajar socioeducativamente con los padres y/o cuidadores para que estos hagan llegar un mensaje favorable al respecto.

En esa línea, la red de entidades socioeducativas que opera en Los Asperones lleva a cabo acciones con las familias para que estimulen la importancia de la educación en las nuevas generaciones. Como consecuencia de ello la valoración que estas hacen sobre el sistema educativo está cambiando.

Entrevistador 1: ¿Y crees que está calando en los niños?

Madre: Sí, en muchos niños sí. Porque aquí hay niños que se están sacando la ESO

Entrevistador 1: ¿Más que antes?

Madre: Sí, muchísimo. Muchísimo, porque antes eran poquíssimos...que se podían contar... Pero ahora muchos

Entrevistador 1: Y ahora ese... ¿está calando en las familias también?

Madre: (asiente con la cabeza)

Entrevistador 2: ¿Sí?

Madre: Sí (Madre 1 de alumnos del CEIP María de la O).

Las familias entienden y aprecian todo el trabajo que con ellas se está haciendo desde las distintas entidades.

Entrevistador: ¿Y qué te parece todo ese... entramado de (...) de asociaciones e historias que hay alrededor del colegio? ¿Te parece bien o...?

C: a mí me parece bien porque es verdad que nos ayuda, nos asesora y pues a través de ellos aprendemos y nos ayuda mucho (Madre 1 de alumnos del CEIP María de la O).

Pero la transformación de esa mirada con respecto al valor de la educación no se está haciendo únicamente con las familias, también se está intentando desarrollar con el conjunto de la población del barrio. En otras palabras, se está trabajando para tratar de cambiar la concepción social que predomina sobre el sistema educativo formal en la mayoría de los habitantes de Los Asperones. Se están llevando a cabo iniciativas para transformar radicalmente esa percepción comunitaria y transformar la microcultura existente, incorporando “los estudios”, como ellos les dicen, como un elemento fundamental para su desarrollo. El trabajo que se realiza en ese sentido se plantea a medio y largo plazo.

No es menos cierto que se tienen que hacer acciones sobre todo motivadoras,

el propio colegio, que me encantó cuando nos lo enseñó el director, tiene un mural donde ponen en valor aquellos alumnos y alumnas que consiguen sacarse el título de secundaria (Delegada Provincial de Educación en Málaga).

Reconocer públicamente a quienes consiguen culminar los estudios correspondientes a las etapas obligatorias tiene un efecto multiplicador, ya que actúa de acicate para el resto de la población, incentivándoles a que también lo intenten.

5. Discusión y conclusiones

A continuación, se discute sobre los aspectos más relevantes desprendidos de los resultados, desarrollando conclusiones al respecto y conectándolas con preceptos básicos de la cultura de paz.

La realidad que experimentan cotidianamente las personas que viven en contextos de exclusión suele ser conflictiva, hostil, agresiva y violenta. Numerosos son los factores estructurales que en ella confluyen (pobreza, desempleo, estigma, discriminación, cosificación, etc.) para configurar un imaginario específico que da forma al conjunto de sus miembros. La microcultura que se desarrolla en esas circunstancias está regida por la supervivencia y la satisfacción de las necesidades más básicas.

En virtud de ello, y teniendo en consideración la teoría de las motivaciones (necesidades) humanas (Alderfer, 1972; Maslow, 1975), se demanda un plan integral de intervención en este tipo de contextos que vaya dando oportunidades a sus habitantes para, desde una perspectiva sistémica y ecológica, garantizarles unas condiciones de vida mínimas y dignas. Esta formulación de plan

integral debe atender, sin duda, a los posicionamientos teóricos- prácticos que, desde la pedagogía social, la educación social y la cultural de paz se realizan: defensa de los derechos fundamentales, gestión educativa de los conflictos, aprendizaje compartido de lo comunitario, vivencia de la tolerancia, construcción de redes de trabajo, etc. Potenciando esta forma de trabajo permitiría el tránsito hacia una cultura más elaborada (Bernstein, 1988, 1989) -sin caer en el asimilacionismo (respetando las identidades individuales y colectivas) (Autor 1 y otros, 2019)-, acorde con la cultura de paz (López Becerra, 2011), que, en la búsqueda de la justicia social, les proporcionaría otras posibilidades vitales.

Considerando que la existencia de contextos de exclusión es una disyuntiva social, los centros de enseñanza, como expresiones orgánicas del Sistema Educativo, que es uno de los sistemas fundamentales de la sociedad, deberían afrontarla, en cuanto que espacios pedagógicos de paz, desde una perspectiva inclusiva (Añaños, Rivera y Amaro, 2020). Y, en consecuencia, trabajar en pos de la resolución de la problemática, la igualdad de oportunidades y contra el determinismo social, contrarrestando las carencias de partida que lastran a esos niños y adolescentes. Sin embargo, en ocasiones parecen funcionar desde el modelo técnico (reproductor) en lugar del comprensivo-crítico (Schön, 1992) para, amparados en diversos mecanismos escolares, llevar a cabo acciones estratificadoras, en lugar de procurar el desarrollo individual y social de todos los estudiantes.

Por su parte, el docente es la piedra angular que puede/debe posibilitar el cambio que se demanda. De hecho, dice Vaillant

(2019) que habría de dar ejemplo al respecto. Para ello, se le ha de proporcionar una mejor formación en relación a la misión principal del sistema educativo en las etapas obligatorias, así como en la inclusión de estos colectivos. Y es que educar es mucho más que enseñar contenidos. Es una acción humanista de crecimiento y desarrollo que nada tiene que ver con la segregación de la población. Por otro lado, además se le ha de dotar de los recursos necesarios para que pueda garantizar el derecho a la educación de todos, sin dejar ningún niño o adolescente atrás. En ese sentido, muy probablemente necesitará el apoyo de educadores sociales que medien (Serrate, 2018) entre los miembros de las dos culturas en conflicto (la escolar y la del contexto excluido), para contribuir en la implementación de la acción educativa.

Por último, si la teoría del capital humano (Milana & Vatrella, 2020) recibe críticas cuando se refiere a entornos menos desfavorecidos, resulta más cuestionable cuando se traslada a contextos de exclusión social, donde una serie de factores añadidos complejizan y dificultan en mayor grado su consecución. En ese sentido, resulta comprensible la falta de fe de los habitantes de esos entornos en dicha teoría. Sin embargo, amparados en el plan de intervención integral anteriormente mencionado, desde los centros de enseñanza se debería hacer pedagogía social sobre esta cuestión con todos los agentes vinculados a la acción educativa, fundamentalmente padres y/o cuidadores, para que hagan llegar a las nuevas generaciones un mensaje favorable al respecto. Al tiempo que se han de desarrollar iniciativas para ir transformando la cultura social del conjunto de la comunidad en relación a la educación, en cuanto que medio de desarrollo y bienestar.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, Mel (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar la institución escolar*, Madrid, Narcea.
- Alderfer, Clayton Paul (1972) *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*, Nueva York, NY, Free Press.
- Amar Rodríguez, Víctor (2020) Un camino para la educación para la paz: Una investigación narrativa, *Revista de Paz y Conflictos*, 13 (1), pp. 57-71.
- Añaños Bedriñana, Fanny Tania, Rivera López, Maribel. y Amaro-Agudo, Ana (2020) Foundations of culture of peace and peace education as a means of social inclusion, *Revista historia de la educación latinoamericana* 22 (35), pp. 13-34. <https://doi.org/10.19053/01227238.11916>
- Aranguren Gonzalo, Luis (2002). *Educación en el compromiso. Valores para vivir en sociedad*, Madrid, PPC.
- ASEDES y CGCEES (2007) *Documentos profesionalizadores: definición de educación social, código deontológico del educador y la educadora social y catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*, Madrid, CGCEES.
- Aura Trifu, L. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta, *Revista Paz y Conflictos*, 11, (1), pp. 29-59.
- Autor 1 y otros (2020).
- Autor 1 y otros (2019).
- Bahajin, Said (2018) La educación como instrumento de la cultura de paz, *Innovación educativa*, 18, pp. 10-22.
- Bauman, Zygmunt (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- Bernstein, Basil (1989) *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Akal.
- Bernstein, Basil (1988) *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.
- Calderón Almendros, Ignacio y Echeita Sarionandia, Gerardo (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas, *Dossier Graó*, nº 1, pp. 35-41.
- Camps i Cervera, Victoria (coord.) (2011) *Civismo*, Torre de Claramunt, Editorial Proteus.
- Cantó Sánchez, Olga (2010) El impacto de la crisis económica sobre los hogares más desfavorecidos, *Revista española del tercer sector*, 15, pp. 25-38
- Caride Gómez, José Antonio (2013) Educar en la convivencia: la cultura de paz como construcción pedagógica y social, en María Teresa Castilla Mesa, Víctor Manuel Martín Solbes, Ana María Sánchez Sánchez, y Eduardo Salvador Vila Merino (Coords.), *Cultura de paz para la educación*, Madrid, GEU, pp. 17-31.
- Caride Gómez, José Antonio (2001) Educación Social y Pedagogía Social: aproximaciones conceptuales, en Santiago Ruiz-Galacho y Víctor Manuel Martín-Solbes., *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial*, Barcelona, Octaedro, pp. 11-34.
- Cáritas (2009) *Modelo de Acción Social*, Madrid, Cáritas Española Editores.
- Casanova Rodríguez, María Antonia (2011) *Educación inclusiva: un modelo de futuro*, Madrid, Wolters Kluwer.

Cerezo Galán, Pedro (2005) *Democracia y virtudes cívicas*, Madrid, Biblioteca nueva. <https://doaj.org/article/e39f17b3d79641caa1589da0c38dcf01>

EAPN (2020) *Foro anual europeo contra la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. Conclusiones y propuestas para el periodo post-2020 y Agenda 2030*, Madrid, EAPN.

Echeita Sarionandia, Gerardo (2008) Inclusión y exclusión educativa. Voz y Quebranto, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 5-15.

Esteve Zarazaga, José Manuel (2003) *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Paidós.

Elizalde, Antonio, Max-neff, Manfred, y Hopenhayn, Martín (1986) *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*, Santiago de Chile, Cepaur.

Escudero Muñoz, Juan Manuel, González González, María Teresa y Martínez Domínguez, Begoña (2009) El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas, *Revista iberoamericana de educación*, 50, pp. 41-64.

Flecha García, José Ramón (2006) ¿Qué cambiará en las escuelas cuando volvamos a Freire? En AAVV, *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*, Barcelona: Graó, pp. 13-18.

Flick, Uwe (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, José (2001) *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata. <https://doaj.org/article/a1d723b6cf2e4184bd56f23a90c984e6>

Guichot Reina, Virginia (2012) Tolerancia, una virtud cívica clave en una educación para la ciudadanía activa, compleja e intercultural, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64, pp. 35-47.

Habermas, Jürgen (1999) *La inclusión del otro*, Barcelona, Península.

Hämäläinen, Juha (2013). Defining Social Pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations, *British Journal of Social Work*, 45, pp. 1022-1038.

Harto de Vera, Fernando (2016) La construcción del concepto de paz. Paz negativa, paz positiva, paz imperfecta, *Cuadernos de estrategia*, pp. 119-146.

IMVM (Instituto Municipal de la Vivienda de Málaga) (2014). Plan de vivienda, rehabilitación y suelo del municipio de Málaga para el periodo 2014-2023. Bloque 4: Adjudicación, gestión del patrimonio municipal de viviendas protegidas e infraviviendas. Plan Municipal de Vivienda. Recuperado de <http://imv.malaga.eu/es/otra-informacion/plan-municipal-de-vivienda/#.XFQERrhxnIU>

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2021). Málaga: Población. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2882>

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2020). *Abandono temprano en educación*. Madrid: INE.

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2020) *Indicadores Sociales de Andalucía*, Sevilla, Junta de Andalucía.

Intermon Oxfam (2012) *Crisis, desigualdad y pobreza*, Madrid, Intermon Oxfam.

Jares Rodríguez, Xesus (2007) *Pedagogia da convivência*, Oporto, Profedições.

Jiménez Ramírez, María Magdalena (2004) *La exclusión social en el Estado del bienestar: estudio comparado de los jóvenes europeos al finalizar la escolaridad obligatoria*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

- Jiménez Ramírez, María Magdalena, Luengo Martín, Julián, y Taberner Guasp, José (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Concepto y líneas para su comprensión e investigación, *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), pp. 11-25.
- Krishnamurti, Jiddu (2007) *La educación y el significado de la vida*, Madrid, Edaf.
- Krueger, Richard Anthony (1994) *Focus groups. A practical guide for applied research*, London, Sage.
- Levinas, Emmanuel (2006) *Humanismo del otro hombre*, Madrid, Siglo XXI.
- López Becerra, Mario Hernán (2011) Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz, *Revista de Paz y Conflictos* 4, pp. 121-135. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v4i0.458>
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier, y García Jiménez, Eduardo (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Aljibe, Madrid.
- López Herrerías, José Ángel (2010) ¿Qué “yo” es valioso para el mundo de hoy? *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 22, pp. 65-90.
- Madero Cabib, Ignacio, y Castillo Núñez, Jua Carlos (2012) Sobre el estudio empírico de la solidaridad: aproximaciones conceptuales y metodológicas, *Polis, Revista Latinoamericana*, 31, pp. 15-25.
- Marchesi Ullastres, Álvaro (2003) *El fracaso escolar en España*, Madrid, Fundación Alternativas.
- Maslow, Abraham (1975) *Motivación y personalidad*, Barcelona, Sagitario.
- Mayor Zaragoza, Federico (2011) *Donde no habite el miedo*, Madrid, S.A. Litoral.
- Mesa Peinado, Manuela (2019). La educación para la ciudadanía global, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8, pp. 15-32.
- Milana Marcella & Vatrella Sandra (2020). Youth Guarantee and Welfare State Regimes: Cross-Countries Considerations, in Marcella Milana & Sandra Vatrella (eds). *Europe's Lifelong Learning Markets, Governance and Policy* Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning, Palgrave Macmillan, Cham, pp. 167-183. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38069-4_18
- Moreno Hernández, Miguel Ángel (2003) Desarrollo a escala humana desde la perspectiva de la niñez: una visión integradora de familia, escuela y barrio, *Ciencia y Sociedad*, 28, pp- 279-315.
- Morin, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- Moyano Mangas, Segundo (2012) *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*, Barcelona, UOC.
- Muñoz Muñoz, Francisco Antonio y López Martínez, Mario (1999) *La paz en la historia*, Granada, Eirene
- Muñoz, Francisco Antonio (2001) *La paz imperfecta*, Granada, Universidad de Granada.
- Pele, Antonio (2015) La dignidad humana: modelo contemporáneo y modelos tradicionales, *Revista Brasileira de Direito*, 11 (2), pp. 7-17.
- Prats Palazuelo, Fernando (2017) *La gran encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*, Madrid, Libros en Acción.
- ONU: Asamblea General (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 Diciembre 1948, 217 A (III). Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Otros autores y autor 1 (2019).

Ruiz Román, Cristóbal (2008) *Educación y derechos humanos desde la participación y la convivencia*. Madrid, Fundación SM.

Sáez Carreras, Juan (2007). *Pedagogía Social*, Madrid, Pearson.

Sánchez Fernández, Sebastián (2017) Promover una cultura de paz en la escuela, *Cuadernos de Pedagogía*, 480. Pp. 28-31.

-(2018) La convivencia escolar desde la perspectiva de la Investigación para la Cultura de Paz. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5 (8), pp. 55-68.

Senra Varela, María (2012) *La formación práctica en intervención socioeducativa*, Madrid, UNED.

Serrate González, Sara (2018) Más allá de los muros de la escuela. Retos para el encuentro entre educación escolar y educación social, en SIPS, *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa*, Málaga, Aljibe, pp. 187-208.

Save the Children (2015) *Iluminando el futuro*, Madrid, Save the Children.

Schön, Donald A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.

Tamayo Acosta, Juan José (2012) *Invitación a la utopía: estudio histórico para tiempos de crisis*, Madrid, Trotta.

Tuvilla Rayo, José (2004) *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

Vaillant Alcade, Denise Elena. (2019) Formación docente desde y para la justicia social en Latinoamérica en Rivera Vargas, Pablo, Muñoz Saavedra, Judith, Morales Olivares, Rommy, y Butendieck Hijerra, Stefanie (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social*, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile, Vol. 2, pp. 83-92.

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 01/07/2021 Aceptado: 25/04/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Herrera Pastor, David, De Oña Cots, José Manuel (2021). Fracaso escolar en contextos de exclusión. Un reto para la Cultura de Paz. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 30-55.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

David Herrera lleva más de quince años investigando, desde una perspectiva educativa, ecológica y crítica, sobre infancia, adolescencia y primera juventud en situación de riesgo (migrantes, menores infractores, otras minorías, etc.). Sus temas de estudio son: Procesos de intervención socioeducativos, Igualdad de oportunidades, Empoderamiento, Inclusión y Trabajo en red. Posee numerosas publicaciones sobre ello, la mayoría de las cuales se pueden encontrar en abierto en el siguiente enlace: <https://www.researchgate.net/profile/David-Herrera-Pastor/research>. En la actualidad coordina el proyecto Erasmus + “LEMA: Learning from the margins” (2019-1-DK01-KA203-060285), que versa sobre la inclusión de jóvenes migrantes extutelados (<https://www.uma.es/relaciones-internacionales/noticias/lema-learning-margins/>).

José Manuel de Oña es Doctor en Pedagogía y Educador Social. Con más de 15 años de experiencia laboral e investigadora en ámbitos de exclusión social, desarrollo comunitario, acompañamiento educativo, aprendizaje a lo largo de la vida, etc. Autor de un número significativo de publicaciones relacionadas con estas áreas, en la actualidad es Coordinador del Grado de Educación Social de la UMA e Investigador Principal del proyecto de I+D+i de la Junta de Andalucía llamado "Educar desde los márgenes: inclusión y resiliencia de jóvenes de áreas urbanas desfavorecidas".

Un enfoque teórico-legislativo del conflicto escolar: hacia nuevos modelos de gestión

A theoretical-legislative approach to school conflict: towards new management models

ROBERT CEBOLLA-BALDOVÍ

Universidad de Valencia
rocebal@gmail.com

LAURA GARCÍA-RAGA

Universidad de Valencia
Laura.Garcia@uv.es

Resumen

La educación mantiene un alto valor socializador sobre el conjunto de la ciudadanía. Hoy, relacionarse en un entorno cada día más diverso hace prevalecer el conflicto como forma de vida y progreso. Por ello, aprender a enseñar habilidades dialógicas no solo se convierte en un reto para las administraciones educativas, sino también en un compromiso para el sector docente especializado en planificar programas. El presente trabajo toma su precedente en un colegio de Valencia, donde se manifiestan situaciones conflictivas que dificultan el proceso y que constatan la necesidad de abordarse y resolverse. El objetivo se ha centrado en analizar los factores limitantes de la convivencia escolar con la intención de verificar prácticas y estrategias idóneas para una colaboración no violenta. La metodología utilizada ha sido cualitativa y se ha aplicado el método de investigación-acción participativo para buscar explicaciones a la realidad problemática. Se ha realizado una revisión documental teórico-legislativa: primero, explorando bases de datos nacionales e internacionales de ciencias sociales, ciencias de la salud y de la educación; segundo, recopilando diferentes Leyes orgánicas, Reales Decretos y Decretos de ámbito autonómico (Comunidad Valenciana). Entre sus resultados, se comprueba la exigencia de obviar modelos punitivos y promover pedagogías restaurativas de gestión de la convivencia. Además, se apela a incluir el conflicto en el currículum formal de la educación primaria. Como principal conclusión, se considera fundamental que la administración prescriba un itinerario didáctico realista para la formación docente en su ambición de educar desde un modelo positivo de gestión del conflicto.

Palabras clave: legislación educativa, programa de enseñanza, educación primaria, comunicación interpersonal, conflicto

Abstract

Education maintains a high socialising value for citizens as a whole. Today, interacting in an increasingly diverse environment means that conflict prevails as a way of life and progress. Therefore, learning to teach dialogical skills not only becomes a challenge for educational administrations, but also a commitment for the teaching sector specialised in planning programmes. The present work takes its precedent in a school in Valencia, where conflictive situations that hinder the process and which show the need to address and resolve them. The objective has focused on analysing the factors limiting school coexistence with the intention of verifying ideal practices and strategies for non-violent collaboration. The methodology used was qualitative and the participatory action research method was applied to seek explanations for the problematic reality. A theoretical-

legislative documentary review was carried out: first, by exploring national and international databases of social sciences, health sciences and education; second, by compiling different organic laws, royal decrees and decrees at regional level (Valencian Community). Among its results, the results show the need to avoid punitive models and promote restorative pedagogies for the management of coexistence. In addition, it calls for the inclusion of conflict in the formal curriculum of primary education. As a main conclusion, it is considered essential that the administration prescribes a realistic didactic itinerary for teacher training in its ambition to educate from a positive model of conflict management.

Keywords: educational legislation, teaching program, primary education, interpersonal communication, conflict

1. Introducción

En una sociedad como la nuestra, por regla general, se percibe una actitud opuesta a tratar con el conflicto. Cuando alguien no desea ocuparse del problema y pretende no verse envuelto en la discordia, se le oye decir que no quiere discutir (huida o pasividad). Incluso se le contempla resolver por medio de la amenaza o la coacción (violencia) como si fuera el recurso más favorable. Sin duda, enfrentar el conflicto es una tarea complicada, no solo por la dificultad que comporta cambiar las percepciones erróneas que cada persona mantiene sobre la controversia, sino también por el limitado interés que cada parte tiene de querer aceptar más de un vencedor (todos ganan). En el ámbito educativo, de manera similar, existe una mirada de rechazo y de alarma hacia la presencia o el estallido del conflicto. Claramente, como docentes investigadores de una escuela valenciana, palpamos la intención del profesorado de querer anular el conflicto, posponerlo u ocultarlo, así como tratar de minimizar todas las posibilidades de aparición en sus respectivos trabajos de aula, tiempos de patio u otros espacios del recinto escolar.

Por el contrario, a nuestro juicio, la importancia no radica en frenar el conflicto, sino en prevenir la violencia. Consideramos pertinente remarcar que los problemas de relación pueden dar lugar a conductas violentas que sobrepasan tanto el entorno escolar como el familiar. Como es lógico, es un asunto de actualidad que se vuelve notable para la actividad científica, al tiempo que se constituye como objetivo principal para la agenda política educativa. Ante tal propósito, reconocemos el conflicto como oportunidad y situación de aprendizaje. Para contrarrestar el particular estilo de manejo del conflicto —o las acciones contraproducentes— que cada grupo

estudiantil pueda presentar, como plan de trabajo, se introduce el estudio del afrontamiento del conflicto en el currículo básico. Nuestro diseño educativo promueve el diálogo y la participación colaborativa a partir de situaciones problema. Las posibilidades de aprendizaje se dinamizan tanto en las asignaturas como en los momentos de recreo. Del mismo modo, se educa en la comunicación no violenta y se incita al uso del lenguaje (mensajes y peticiones) amable y respetuoso. Para aprender a gestionar los problemas de convivencia escolar, sostenemos la idea que debe superarse el modelo rígido-autoritario punitivo y hacer mérito de la pedagogía restaurativa. Nuestra visión traspasa el matiz negativo que puede arrastrar el conflicto; desde el momento que lo observamos como una condición social de la vida, logramos representarlo como motor de cambio y progreso. El compromiso educativo, al fin y al cabo, es contribuir a que el conflicto adquiera un carácter positivo y constructivo.

El equipo investigador de este estudio aboga por identificar las causas obstructoras de la convivencia escolar, al igual que trata de esforzarse por mejorar sus prácticas de enseñanza. Por tal motivo, se emplea la metodología cualitativa y el método de investigación-acción. La finalidad radica en determinar prácticas educativas que fortalezcan las relaciones interpersonales del grupo de iguales. Paralelamente, se tiende a promover el diálogo, el trato o la negociación (acuerdo de necesidades) en un frecuente contacto directo.

En la institución educativa analizada se detecta una insuficiente o inapropiada competencia para gestionar pacíficamente el conflicto. Con ello, de hecho, señalamos el papel que puede tener la formación del profesorado en la educación de todo su estudiantado de primaria: el propósito de enseñar cómo regular el conflicto de forma

alternativa a la agresión o al mal uso comunicacional.

En este escenario, el presente artículo pretende exponer un doble objetivo. En primer lugar, tratar de fundamentar las dimensiones que ha admitido el conflicto en la educación y cómo gracias a la investigación se abre paso a una inminente evolución pedagógica. Por otro lado, este estudio invita a reflexionar sobre las implicaciones que, para la propia planificación escolar, toma la legislación en materia de convivencia restaurativa y gestión positiva del conflicto.

2. Desarrollo teórico: una aproximación al marco idóneo de la convivencia positiva

La búsqueda de un sistema social sostenible reclama tomar compromisos que respeten el conjunto de necesidades de la ciudadanía y mejoren su vida en comunidad. Aprender a convivir toma sentido para las nuevas generaciones en la medida que, desde el proceso de socialización, se otorga competencia para transferir valores actualizados y propagar importantes responsabilidades.

El sociólogo Parsons (1966) admite que la socialización es un conjunto de procesos por los cuales las personas se convierten en miembros de la comunidad, y que para su supervivencia, necesitan condiciones de internalización de valores y normas del conjunto social. Para López (1992: 101), la socialización implica que el futuro ciudadano adquiera “conductas consideradas socialmente deseables, así como el evitar aquellas que son juzgadas como antisociales”. Sin embargo, admite que la motivación a actuar adecuadamente puede estar sustentada por “la moral (lo cual supone interiorización de normas), el razonamiento sobre la utilidad

social de determinados comportamientos, el miedo al castigo, o el miedo a perder el amor o los favores que recibe de los demás”.

Con el Informe a la UNESCO, presidido por Delors (1996: 104), una vigente atmósfera competitiva se pone de relieve en diferentes ámbitos de sociabilidad públicos o privados (comunidades de vecinos, organizaciones, escuelas):

La experiencia demuestra que, para disminuir ese riesgo, no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes. Por el contrario, si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, este tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos.

Respecto del término conflicto, Bua, Ada y Akinde (2015: 58) expresan que “ciertamente, es un aspecto importante de la gestión humana. No hay organización, ya sea formal o informal, sin su propio nivel de conflicto”. Según Galtung y Fischer (2013: 60), el manejo del conflicto “requiere empatía, no violencia y un enfoque creativo. Precisa comprender a los compañeros de conflicto desde adentro, sentir su lógica, identificar objetivos válidos y enfoques pacíficos para alcanzarlos”. Desde una óptica educativa, Leiva (2011: 372) visualiza a la escuela como un agente de primer orden para enseñar sobre “la orientación y el carácter que puede adoptar la percepción y experiencia del conflicto, así como las fórmulas y estrategias que pueden posibilitar su gestión y regulación”. Serrano y Sanz (2019: 180) especifican que cuando el alumnado es capaz de afrontar el conflicto, desarrolla las siguientes competencias: “la gestión de la frustración, estrategias de afrontamiento,

superación del egocentrismo y la estimulación cognitiva, al tener que desarrollar un pensamiento divergente sobre los enfoques y las habilidades para abordarlo”.

Diferentes autores establecen que la interdependencia colaborativa entre el alumnado y alumnado-profesorado será relevante para alcanzar un pleno logro constructivo (Bercovitch, Kremenjuk y Zartman, 2009; Deutsch, 1973; Johnson, 2016; Johnson y Johnson, 2009; Wallhead y Dyson, 2016). Más de cerca, Casey y Quennerstedt (2020: 8) anotan que para desarrollar un buen ambiente de aprendizaje, el participante debe ser “individualmente responsable y positivamente interdependiente”. Y, por consiguiente, las actividades de enseñanza deberán impulsar “el intercambio recíproco inherente a la interacción interpersonal [face-to-face]”, al igual que potenciar “el procesamiento grupal” y “las habilidades en pequeño grupo”.

Siguiendo esta perspectiva, Santos (2010: 92) crea certeza afirmando lo siguiente: “Que en las sociedades multiculturales hay conflictos, incluso graves conflictos, nadie puede negarlo”. En nuestra realidad social, la existencia del flujo migratorio trae consigo un choque de necesidades, intereses y costumbres de vida, de manera que viene reivindicando una urgente capacidad de comprensión y saber hacer por parte de la sociedad. Cernadas, Lorenzo y Santos (2019: 23) resaltan que la concepción de “educación intercultural” ha evolucionado en el territorio español, cambiando de “una interpretación como educación para las minorías, a la de una educación cívica para todos”. Reconocen que, en esta nueva sociedad intercultural del siglo XXI, la meta es lograr “más y mejor convivencia, y hacer que ese clima de entendimiento se traslade a todos los ámbitos de la sociedad”. A fin de cuentas, vivir en una

sociedad de naturaleza postmoderna aumenta las posibilidades educativas, en tanto que la escuela se muestra como espacio apropiado para ejercitar esta actividad humana de relación. Una interrelación que compagina la comprensividad con la atención a la diversidad, relacionando el principio de igualdad de derechos con el principio de libertad y respeto a las diferencias (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990). Del Rey, Feria-Caballero y Ortega-Ruiz (2009: 161) añaden que la vida escolar posibilita “la formación para comprender el punto de vista del otro”. Desde ese criterio, será preciso que uno de los instrumentos de la educación sea “el enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos” (Delors, 1996:105).

En la actualidad, nuestra sociedad de la información y sus nuevos paradigmas científico-tecnológicos ponen en marcha nuevos códigos y modelos que rompen las estructuras reguladoras tradicionales. De conformidad con Guzmán et al. (2018: 2), “el dinamismo en la innovación y la difusión de estos nuevos paradigmas en los países ha sido considerado un elemento crucial para explicar su desempeño económico”. Con la aparición de la nueva era digital (el Internet y las redes sociales) cambian las formas de concebir la educación, afirmándose la existencia de “prácticas educativas anticuadas que requieren una adaptación” y, en consecuencia, la apremiante necesidad de “modernizar las instituciones educativas públicas” (Guzmán y López, 2016: 35). En su pretensión por hacerlo realidad, Bustamante et al. (2007: 514) establecen que “el proceso de gestión debe estar identificado con la capacidad de gerenciar proactivamente” y que conlleva un análisis de diferentes asuntos como las “políticas, estructura organizacional, planes, programas y proyectos, y cultura”. En cuanto a la búsqueda

de nuevos métodos y espacios de aprendizaje, Marco y Ribeiro (2012: 52, 55) hacen hincapié en “reafirmar las nociones de ética y ciudadanía, no una educación mecanicista”. Al tiempo que optan por una “pedagogía menos instruccionalizada”, puesto que el ser humano (individual o colectivamente) “necesita desarrollar pensamientos cada vez más amplios, reflexivos y creativos en el sentido de encontrar soluciones originales a los problemas que abruma a la humanidad”.

Avanzando nuestra exposición, si bien es cierto que existe una educación informal influenciada en el proceso de evolución de la persona, no es menos cierto que ambos pilares de la educación (familia y escuela) tratarán de influir en el desarrollo integral de la infancia desde el respeto a su globalidad y a sus numerosas necesidades (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Convención sobre los Derechos del Niño, 1989). No obstante, como bien nos detallan Hernández y Álvarez (2018: 672), ambos espacios educativos no mantienen las mismas características en su concepción y estructura de base:

El lenguaje que emplean ambas instituciones para ejercer su función educativa es diferente. La educación familiar se caracteriza por ser informal, no planificada, centrada en experiencias, apoyadas en el saber común, entre otros aspectos, mientras que la escuela se encuentra anclada en la planificación, centrada en el conocimiento científico-académico, avalada por una formación profesional y especializada.

En último término, se asume que la convivencia “es una construcción colectiva fruto de las percepciones que los diferentes

agentes educativos, alumnado, profesorado y familias, poseen sobre ella” (Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016: 79). Además, el procedimiento de aprender a convivir “puede contribuir a la construcción de una ciudadanía justa a través de educar en democracia y para la democracia, enseñando a participar, escuchar, conversar y compartir” (Grau, García-Raga y López-Martín, 2016: 147).

Hace dos décadas, Puig (2000: 57) anunciaba que la escuela como comunidad prepararía para una convivencia democrática cuando permitiese el ejercicio de la participación y la autonomía: enseñando “a participar participando” y enseñando autonomía cuando se dejara “decidir reflexivamente”. Sobre la base de la relación interpersonal, se especifica que tanto el ‘afecto’ como la ‘amistad’ –englobados en el proceso comunicativo– se situarían en un nivel primordial de democracia escolar, en pro de un crecimiento en cohesión y en integración social. Ahondando sobre la escuela democrática española, Feito (2010) contemplaba que el estilo docente memorístico-pasivo no favorecería una auténtica democracia en su responsabilidad por convertir al alumnado en ciudadanía culta. Según Feu et al. (2016: 453) un aprendizaje óptimo de la escuela democrática es la que se vive en ella: “La democracia se aprende practicándola, ejercitándola y poniendo a prueba los límites y dificultades de la misma. Se aprende a través del currículum explícito y oculto”. En cuanto a la participación llevada a cabo por la comunidad educativa, Moliner et al. (2016: 122) confirman que “va más allá del puro formalismo de la constitución y reuniones prescriptivas del consejo escolar y comisiones derivadas. Se requieren fórmulas de mayor implicación y participación democrática de las familias, alumnado, profesorado y otros agentes comunitarios”.

Garcés (2017: 7) argumenta que “no tiene ningún sentido hablar de democracia cuando todos los temas, tanto administrativos como académicos, ya están decididos de acuerdo a las políticas institucionales”. Para contrarrestar esta situación, se reclama la puesta en práctica de la democracia deliberativa, permitiendo “la participación real de todos los afectados” y ofreciendo la posibilidad de aprender a debatir y pronunciarse a favor o en contra de los argumentos. Terminamos este discurso con la declaración de Morin (1999: 63):

Los ciudadanos son rechazados de los asuntos políticos cada vez más acaparados por los “expertos” y la dominación de la “nueva clase” impide, en realidad, la democratización del conocimiento. De esta manera, la reducción de lo político a lo técnico y a lo económico, la reducción de lo económico al crecimiento, la pérdida de los referentes y de los horizontes, todo ello produce debilitamiento del civismo, escape y refugio en la vida privada, alteración entre apatía y revoluciones violentas; así, a pesar de que se mantengan las instituciones democráticas, la vida democrática se debilita.

2.1. Tendencias educativas de ayer y hoy: cómo se acoge el conflicto

Frente a los cambios complejos que la sociedad diversa experimenta, los expertos insisten en las nuevas ideas que se contraponen a lo tradicional. A partir de nuestra observación sistemática como profesionales docentes, tomamos conciencia de la multiplicidad y heterogeneidad colegial presente en el contexto escolar. A la vez, comprobamos diferenciados estilos de percibir que, en cuyo cosmos

interactivo, se advierte una notoria variedad de desacuerdos interpersonales acerca de intereses contrapuestos y necesidades incompatibles. Por todo ello, podríamos admitir que el campo educativo se representa como un entorno fundamental para educar sobre el probable y potencial momento conflictivo.

Sin embargo, la escuela, como intermediaria, también puede generar obstáculos en su propio objetivo por mejorar las relaciones. Diferentes investigaciones constatan disfuncionalidades y contradicciones que dificultan la promoción de una valiosa convivencia (Bardisa, 2009; Boqué, 2005; Jares, 2006; Pantoja, 2005). Estos tropiezos hacen referencia a bloqueos y resistencias establecidas por el propio pensamiento tanto del grupo docente como del conjunto discente, con sus particulares miedos, prejuicios e incapacidades: escepticismo que pone en peligro cualquier innovación que pretenda acoger el conflicto como factor de comprensión y fortalecimiento de la convivencia escolar. Además, establece Lederach (1990: 75) que estas interferencias se producen a causa de “una mezcla compleja de asuntos, perspectivas, posturas e intereses”. Posiblemente, esta insuficiente comprensión acerca de la conflictividad y sus procedimientos de avance, hace desencadenar aplicaciones prácticas ineficaces. Motivo sustentado por una acción preconcebida y sin atención sobre la parte oculta del conflicto.

Tratando de enfrentar la negativa percepción del conflicto que presentan ambos protagonistas del proceso pedagógico, señalaba Jares (2006: 473-474) que uno de los mayores retos educativos debía ser “encarar la realidad del conflicto como algo natural y, a partir de ahí, considerarlo como un hecho educativo, como una oportunidad para aprender”. Destapando la carencia de formación que el grupo docente refleja sobre la gestión adecuada

del conflicto, ya afirmaba Jares (2006: 477) que el 82,8% del profesorado reconocía que en las “juntas de evaluación” era donde habitualmente se atendían los problemas conflictivos ocasionados por el alumnado. Igualmente, destacaba Bardisa (2009: 101) que, cuando el profesorado intentaba controlar a su alumnado conflictivo, se centraba en crear medidas de carácter coercitivo. Con ello, contribuía a forjar un planteamiento conservador, al tiempo que fomentaba una visión patológica sobre las conductas manifestadas de su alumnado. Y, finalmente, no se abordaban las causas como fenómeno social y necesitadas de conocimiento especializado.

Más próximo a nuestros días, García-Raga y Crespo (2012: 186) ven necesario un “cambio de mentalidad de todos los sectores de la comunidad educativa”, así como la relevancia de “la sensibilización como una medida para afrontar esta dificultad”. Para Lund y Winslade (2018b) este desafío solamente se podría lograr con la implicación de todos sus agentes y desde un claro propósito compartido. Thorsborne y Blood (2005: 6) precisan que “el cambio cultural no se produce de la noche a la mañana y se requiere un enfoque estratégico a largo plazo, generalmente durante 3 a 5 años para que el cambio sea sostenido”.

Volviendo sobre los antiguos modelos de enseñar desde una forma rígida y controladora (s. XVIII- últimas décadas del s. XX), hoy, medio siglo después y fruto de nuevas comprobaciones, se ha venido transformando un nuevo paradigma científico que trata de “comprender la realidad y los sistemas vivos desde una perspectiva global, sistémica e integradora” (Sánchez, 2016: 18). Se añade un fragmento de redacción de Lund y Winslade (2018a: 7) que ofrece significado en este punto del texto:

El objetivo no es una escuela completamente libre de conflictos, aunque son deseables menos conflictos y menos consecuencias negativas de conflictos. El objetivo es desarrollar formas de lidiar con los problemas de interacción en la escuela para que conduzcan al aprendizaje, la atención, la comprensión mutua y el restablecimiento de relaciones dañadas; de tal manera que la exclusión, el estigma [huella de la sanción disciplinaria] y la marginación no sean el resultado.

Desde esta postura, defendemos que es prioritario introducir prácticas alternativas de resolver los conflictos, concretamente, a través de un enfoque restaurativo (Albertí y Boqué, 2015; Bickmore, 2013; Piñeres, Bocanegra y Tovar, 2011; Zapata, 2017). García-Raga y Crespo (2012: 182) señalan que la aplicación de una enseñanza rígida toma el propósito de solucionar los conflictos “pasados y saldar cuentas”. A tal efecto, estas respuestas reactivas tienen un impacto limitado sobre el cambio de la política escolar (Thorsborne y Blood, 2005: 2; Wachtel, 2013: 105-106).

Diferentes investigaciones constatan exitosos resultados tras aplicar prácticas restaurativas: en escuelas escocesas del Reino Unido se detecta que se necesitan entre 5 y 10 años para conseguir impactos sostenibles (McCluskey et al., 2008); en contextos escolares finlandeses, el alumnado se demuestra como “experto activo” en mediación de conflictos entre iguales (Gellin, 2018: 248); y, en escuelas de Bethlehem (EUA), se constata que su programa Safer Saner Schools logra “enseñar a los educadores a construir de manera proactiva y estratégica relaciones con el alumnado” (Wachtel, 2013: 105-106).

Hasta aquí, se ha dejado en claro que el ambiente escolar se revela como una realidad compleja y multivariable, a la que se le suma la complicada tarea del propio profesional por mejorar las relaciones interpersonales de su estudiantado. Ahora bien, Caballero y Romero (2008: 31) afirman que el clima social de aula mejora cuando se utilizan adecuadas herramientas educativas para fomentar la cohesión social. Sánchez (2016: 34) corrobora que el estilo de afrontamiento de conflictos “influye en la convivencia, impregnando el clima y conformando la cultura de aula y centro”. Para afianzar la convivencia escolar se necesita crear tiempo y espacio para resolver los conflictos, organizando sistemas de abordaje positivo y con el compromiso de neutralizar “espacios impunes donde la ley sea la del más fuerte”.

Pruitt y Thomas (2008: 220) resaltan la potencialidad que mantiene el grupo educador cuando implementa procesos de diálogo democrático, en combinación con el manejo y transformación de los conflictos. Concretamente, esclarecen los autores que la forma de conseguir que los elementos ocultos salgan a la luz es a través de la Democracia Profunda (Deep Democracy). Para lo cual, se emplea una metodología facilitadora de la comunicación que acoge “la voz de la minoría” y “la diversidad de opiniones”. Mindell (2014: 10-11) explicita que la sola democracia y el buen uso del poder (“poder del pueblo”) podría funcionar “si la gente pudiera ser razonable en vez de emocional”. Es más, afirma que “sin conciencia de nuestras capacidades de interacción, el poder social por sí solo nunca podría resolver nuestros problemas en las relaciones”. En cuyo caso, para hacer que la democracia funcionase, deberíamos escucharnos a nosotros mismos (nuestros sentimientos, deseos, miedos y capacidades) para “involucrarnos con algún tipo de trabajo o

diálogo interior y así crear una democracia más profunda”.

3. Antecedentes, metodología y procedimiento de trabajo

El presente trabajo toma su precedente en la misma aula de enseñanza-aprendizaje de un centro de educación primaria de Cullera (Valencia). Durante la práctica educativa, el espacio de relación manifiesta el origen y presencia de situaciones conflictivas entre su alumnado, dificultando el proceso y constatando la necesidad de abordarse y arreglarse. Esta realidad lleva al grupo docente a querer investigar para tratar de comprender las causas del problema y ser capaces de establecer un adecuado modelo de acción. La estructura del estudio se agrupa en tres secciones:

- Problema a resolver. Se identifican las necesidades del alumnado, junto a la tipología conflictiva y su clase o nivel de significación (conflictos de integración en el grupo, enfrentamientos, conflictos de intereses, conflictos de poder, de identidad, etc.).
- Revisión de la literatura vinculada al tema de estudio. Por una parte, se revisa el cuerpo de conocimientos alcanzables y conectados con la convivencia y la gestión positiva de los conflictos. Por otro lado, se explora el marco legislativo para averiguar las tendencias de aplicación y el alcance de su plan de estudios en el contexto de la educación primaria.
- Constitución del plan de acción. Se visualiza una futura innovación curricular – diseño de un programa integrado– para implantarla en la necesitada institución educativa.

Para llevar a cabo este estudio se ha considerado fundamental la realización de una

revisión documental, con el objeto de afianzar conceptos y prever estrategias de mejora que pudiésemos incorporar en la futura propuesta de acción. Concretamente, las bases de datos exploradas han sido bases nacionales e internacionales de ciencias sociales, de ciencias de la salud y de la educación: WOS (Web of Science), ERIC (Education Resources Information Center), SCIELO (Scientific Electronic Library Online), Elsevier Science Direct, Dialnet, Google Académico y Springer Books. Los descriptores de búsqueda utilizados, en general, fueron ‘convivencia escolar’, ‘conflicto’ y ‘educación primaria’.

El paradigma de investigación cualitativo, junto al método de investigación-acción, nos permite cambiar la realidad compleja. El objetivo se centra en analizar los factores limitantes de la convivencia escolar con la intención de verificar prácticas que fortalezcan las relaciones interpersonales. Se parte del contexto natural en pro de adquirir relevantes significados para sus participantes activos. Tanto el equipo docente como su alumnado colaboran durante el proceso cíclico: comparten sus preocupaciones, observan e interpretan las acciones; reflexionan sobre sus intenciones tratando de comprenderlas; y, nuevamente, toman decisiones (Elliott, 1990).

En cuanto a la muestra participante, no elegida al azar, está representada por 73 estudiantes de cuarto, quinto y sexto curso de primaria. La decisión de escoger estos grupos se debe a la presencia de un mayor nivel de conflicto ocasionado en sus clases. La recogida de datos se ha establecido fundamentalmente en las sesiones de educación física (EF), durante los recreos de juego, tiempo de comedor escolar y, ocasionalmente, en otras áreas del currículum. Asimismo, se han utilizado instrumentos como el diario (reuniendo reflexiones, interpretaciones, explicaciones, hipótesis), análisis de trabajos

escolares, fotografías que ilustran episodios concretos, perfiles de secuenciación temporal (recogiendo la actividad del alumnado), entrevistas, grupos de discusión, relatos de conversación, participación de un observador externo (alumnado docente de prácticas) y estimación de los informes de evaluación. En concreto, en EF se adaptó un instrumento de observación participante para registrar la frecuencia de conductas originadas ante el conflicto (Monzonís, 2015). Respecto a las categorías de análisis, se tomaron en cuenta las siguientes: estilo de afrontamiento al conflicto, estrategias de resolución y desarrollo competencial (control emocional, competencia comunicativa, habilidad prosocial).

En resumen, se desea averiguar en qué grado, el estudiantado, puede perfeccionar sus competencias dialógicas y de afrontamiento al conflicto durante el tiempo de aplicación del programa educativo. Especificando más, en EF, el aprendizaje competencial del alumnado se establece a partir de situaciones-problema presentadas en los juegos motrices de colaboración-oposición. Cada participante, junto a su equipo de trabajo, debe tratar de activar diversas competencias para resolver problemas tácticos en tiempo real (Cebolla-Baldoví y García-Raga, 2021). Estas situaciones de juego no están exentas de conflictos que, al igual, los mismos participantes deben aprender a lidiar de forma autónoma (individualmente) y colaborativa (en grupo) durante las sesiones didácticas.

Tras recopilar toda la información, procederemos a clasificarla y agruparla por categorías para realizar su posterior interpretación y análisis correspondiente. En cualquier caso, en este momento, aún no podemos avanzar resultados por encontrarse el plan de trabajo en curso. Finalmente, el objetivo científico de nuestra investigación, pretende contribuir al progreso de la

convivencia positiva, aportando soluciones a los problemas prácticos escolares (Flick, 2015) y permitiendo, posteriormente, trasladar sus resultados a otros campos sociales.

4. Análisis e interpretación de la información

4.1. La normativa sobre convivencia en la educación primaria

Las diferentes investigaciones y planteamientos señalados se han ido, progresivamente, trasladando al ámbito legislativo. En estos momentos, nos centraremos en el ordenamiento del ámbito estatal junto a la normativa valenciana, refiriéndonos a los documentos legales escogidos por su vigencia (en parte o totalmente). En concreto, se ha otorgado atención a la normativa presentada en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<http://www.mecd.gob.es>) junto a la información aportada por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana (<http://www.ceice.gva.es>). Adicionalmente, con objeto de establecer una síntesis, se han recopilado diferentes Leyes orgánicas, Reales Decretos y Decretos. Además, se ha inspeccionado el alcance que la regulación de la convivencia pudiera aportar para el conjunto de la educación primaria, en cuanto a aspectos del currículo, planes de convivencia y derechos de la infancia. Así pues, se ofrece a continuación, una síntesis de información recopilada, recurriendo a los cuadros esquemáticos para resaltar los 'conceptos clave' figurados y extraídos de la normativa revisada.

En la primera tabla, se exponen las ideas principales obtenidas del plan de estudios de la educación primaria, según los dos ámbitos de disposición. Con mayor detalle, tras analizar el

Real Decreto estatal (2014) y el Decreto autonómico de la Comunidad Valenciana (2014), se identifica que la intervención de 'educar desde el conflicto' se hace evidente en todas las materias de enseñanza excepto matemáticas, quedando configurado de este modo el diseño formativo en las siguientes áreas curriculares:

- Asignaturas troncales: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera (inglés).
- Asignaturas específicas: Educación Física, Valores Sociales y Cívicos, Área de Educación Artística (música y plástica).
- Asignaturas de libre configuración autonómica: Lengua Valenciana y Literatura, Área de Cultura Valenciana.

Por otro lado, analizando la terminología empleada en ambas disposiciones, nos percatamos al igual que Gómez (2011: 181) de los idóneos posicionamientos adoptados cuando se utilizan términos como "visión positiva y reeducadora" o "corrección de conductas". Asimismo, cuando se acepta el papel de la mediación u otros acercamientos al conflicto, no solamente son contemplados como "alternativas a los mecanismos sancionadores", sino además usados como posibilidades de "aprendizaje y reeducación". Acerca de las medidas correctoras-reeducadoras, quedan planteadas por la LOE como finalidad fundamentalmente educativa, integrándolas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyendo a la mejora de competencias cívicas y sociales. González-Varas (2014: 29) añade que "cualquiera que sea la medida que se aplique, ha de tener una orientación educativa que ayude al alumno a interiorizar la valoración de su comportamiento y comprender los efectos que el mismo ha provocado en la víctima". Acto seguido, argumenta que al igual "que se puede sancionar

al alumno por las infracciones cometidas, también es un deber de los profesores evitar cualquier abuso de autoridad” (González-Varas, 2014: 30).

El currículum de la educación primaria introduce ‘puntos clave’ relacionados con la disciplina positiva o educativa (Sánchez, 2016) como los siguientes: “estrategias de reestructuración cognitiva”, “análisis de los posibles pensamientos y puntos de vista de las partes en conflicto” (disposición estatal); “diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias”, “expresión y regulación de las emociones delante de los conflictos de equipo” (disposición autonómica).

Sin embargo, aunque la propia normativa establece un punto de partida enriquecedor en cuanto a contenidos de avance, faltaría analizar qué mecanismos (de información, difusión y participación) utiliza la administración educativa para potenciar la convivencia desde una perspectiva positiva y en qué proporción posibilita que se implante en los planes de convivencia de cada centro escolar. Avanzando sobre lo anterior, la normativa de la Comunidad Valenciana concibe la mediación como “un proceso de resolución de conflictos que fomenta la participación democrática en el proceso de aprendizaje”. Y, en sus artículos 7.1 y 7.2 se determina que sea el propio centro educativo, desde su autonomía organizativa, quien tome la decisión de poder “constituir equipos de mediación o de tratamiento de conflictos”.

Respecto de la competencia de promocionar formación para el profesorado, se

establece que debe ser asumida por la consejería para intensificar “la investigación, el desarrollo y la innovación en la elaboración y difusión de metodología, recursos y materiales para el desarrollo de la convivencia en los centros”. Además de “promover planes de formación”, “dotar al profesorado de herramientas básicas para la detección, prevención y resolución de conflictos”. Así como fomentar “la implicación del profesorado a través del proyecto educativo del centro y del plan de convivencia” (Decreto 39/2008: 55911). En este aspecto, respaldamos lo afirmado por Merma y Gavilán (2015: 14):

Sería ingenuo pasar por alto, por ejemplo, la pérdida de credibilidad en la formación permanente del profesorado. En este sentido, la escuela y el profesor deberían asumir el compromiso y trabajar en su formación desde el propio centro y a través de redes y comunidades de investigación.

En cuanto que las nociones básicas del currículo quedan insertadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación como un contenido más, ante tal vínculo, pensamos que los conceptos-clave quedarían justificados como contenidos de formación específica. Contenidos que el propio grupo docente debiera adquirir anteriormente, con el fin de dotar competencias al estudiantado.

TABLA 1. NOCIONES BÁSICAS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

DISPOSICIÓN ESTATAL		DISPOSICIÓN AUTONÓMICA	
conceptos clave		conceptos clave	
<p>Real Decreto “Currículo básico de la Educación Primaria” (2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de habilidades para la resolución pacífica de conflictos. • Transformar el conflicto en oportunidad. • Participación constructiva. • Creatividad ante los problemas sociales. • Interdependencia positiva. • Estrategias de reestructuración cognitiva. • Análisis de los posibles pensamientos y puntos de vista de las partes en conflicto. • Razonamiento del sentido de responsabilidad social y la justicia social. • Toma de decisiones: competencias de razonamiento y pensamiento lógico. • Creación de estrategias para resolver conflictos. • Seguir las fases de la mediación en situaciones reales. • Competencia comunicativa. • Reconocimiento del otro/a. • Dialogar para encontrar pensamientos compartidos. • Lenguaje positivo. • Técnicas de acercamiento. • Estrategias de ayuda entre iguales. • Técnicas de escucha activa: clarificación, parafraseo, resumen, reestructuración, reflejo de sentimientos. • Reconocimiento e identificación de emociones. • Utilización de habilidades sociales. 	<p>Decreto “Currículo y desarrollo de la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana” (2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica del conflicto • Desarrollo de estrategias para la resolución de conflictos a través del diálogo • Diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias. • Diálogo entre iguales dirigido. • Participación cooperativa en tareas: escucha de aportaciones, desarrollo de estrategias. • Situaciones de comunicación dirigidas: conversaciones y diálogos reales. • Actitud crítica frente a la violencia. • Expresión y regulación de las emociones delante de los conflictos de equipo. • Transformación de ideas en acciones. • Control de las rabietas, enfados y miedos. • Propuestas de alternativas delante de la hostilidad y la agresión. • Distinción entre posiciones, intereses y necesidades. • Técnicas de escucha activa: parafraseo, reformulación y resumen.

FUENTE: EXTRAÍDO DEL DECRETO 108/2014, DE 4 DE JULIO, DEL CONSELL, POR EL QUE ESTABLECE EL CURRÍCULO Y DESARROLLA LA ORDENACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA (2014); RD 126/2014, DE 28 DE FEBRERO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA (2014)

En la segunda tabla, se incluyen las premisas esenciales reunidas de otras disposiciones nacionales (leyes de educación) y autonómicas (decretos relacionados con la convivencia escolar). Cabe añadir que con la aparición de la

Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE, 2020), queda derogada la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), si bien la hemos

querido incluir porque también constata cómo se va evolucionando hacia nuevos modelos de gestión.

La LOMLOE sostiene la búsqueda de un “sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita”, y coincide con la ley anterior al poner de relieve el fomento de la “convivencia democrática” (preámbulo) y la pretensión de lograr la “necesaria cohesión social” (Art. único). Para conseguirlo, al igual que la LOE, subraya que “es imprescindible el compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad”. Sin embargo, como actualización, destaca que “la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria” (preámbulo). Respecto al enfoque incluido en planes y programas escolares para el desarrollo interpersonal, Kröyer, Muñoz y Ansorena (2012: 378, 381) sostienen que deben ser coherentes con los valores del Proyecto Educativo, siendo “una discusión y reflexión que no puede estar ausente en su proceso de construcción”. Del mismo modo, se hace relevante identificar qué visión de escuela se quiere y cómo quedan vinculados sus procesos formativos.

Paralelamente, la LOMLOE ofrece preocupación por “la educación para la paz y los derechos humanos” y se interesa por “reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema”, valiéndose de la educación comprensiva como eje vertebrador (LOMLOE, preámbulo).

Por otro lado, se ofrece una modificación para el tercer ciclo de la etapa de educación primaria, añadiéndose el “área de Educación en Valores cívicos y éticos” y en el que se prioriza educar desde una “cultura de paz y no violencia”. Al tiempo que se ejerce “especial atención a la educación emocional” (LOMLOE, preámbulo). En otras palabras, se resalta el vínculo entre la “prevención de la violencia” y la “promoción del diálogo” como las dos caras de una misma moneda.

Respecto de la mediación, es acogida como procedimiento de “resolución de conflictos” en ambos Decretos autonómicos y en la LOE, LOMCE y LOMLOE. Igualmente, es denominada como “resolución amistosa de conflictos” en la Ley 26/2018 de derechos y garantías de la Infancia y la adolescencia. Y en esta línea, González-Varas (2014: 30) en su análisis normativo, aprecia un procedimiento “acordado” contemplado por el Decreto foral de Navarra y un procedimiento “conciliador” considerado por la normativa de Galicia, Aragón y Canarias. Estas tres normativas pretenden “dar la oportunidad de recibir una medida correctora de menor intensidad y a través de un procedimiento menos rígido a aquellos infractores que muestran una actitud positiva”. Se recalca que “este tipo de procedimiento consiste en la solución de un conflicto de convivencia que se puede aplicar en cualquier momento, una vez iniciado el procedimiento disciplinario ordinario”. En definitiva, se comprueban nuevas aplicaciones de medidas recuperadoras y desarrolladas sistemáticamente sobre un trasfondo de cultura mediadora.

TABLA 2. NOCIONES BÁSICAS EN LEYES Y DECRETOS

DISPOSICIÓN ESTATAL		DISPOSICIÓN AUTONÓMICA	
conceptos clave		conceptos clave	
LODE (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Formación para la paz (Art. 2). • Principios democráticos de convivencia (Art. 2). • Formación para la resolución pacífica de conflictos y no violencia (Art. 2). • Participación y colaboración en la mejora de la convivencia (Art. 6). 	Decreto “Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana” (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Imposible disociar educación de conflicto (...) no hay posibilidad de convivencia sin conflicto (Preámbulo). • Fomento de las “escuelas promotoras de la paz” (Art. 1). • Estudio sistemático de la convivencia en los centros escolares (Art. 2). • La mediación en los conflictos escolares (Art. 2).
LOE (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • La educación como medio para garantizar la cohesión social (Art. 2). • Resolución pacífica de conflictos (Art. 17). • Inclusión educativa (Art. 1). • Prevención de la violencia (Art. 17). • Medidas reeducadoras (recuperador) (Art. 124). • Mediación en la resolución de conflictos (Art. 132). 	Decreto “La convivencia en los centros docentes (...) los derechos y deberes (...)” (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución pacífica de conflictos (Art. 54). • Mediación en la resolución de conflictos (Art. 7). • Proceso de solución asumida y compromiso de las partes (Art. 7). • Plan de Acción Tutorial: potenciar el papel de la tutoría en la mediación para resolver conflictos pacíficamente (Art. 7). • Promoción de la investigación, desarrollo e innovación en la elaboración de metodologías, recursos y materiales para la mejora de la convivencia (Art. 14). • Planes de formación específicos para el profesorado (Art. 14).
LOMCE (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia pacífica (Preámbulo III). • Resolución pacífica de conflictos (Art. 124). • Cultura de paz (Preámbulo III). • Educación para la paz, la no-violencia (Preámbulo. XV, Art. Único). • Gestión y transformación de los conflictos (Art. 40). • Negociación y mediación (Art. 132). • Tareas de construcción de la paz en áreas de conflicto (Disposición adicional cuadragésima primera). 	Ley “Derechos y garantías de la Infancia y la adolescencia” (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Mediación y resolución amistosa de conflictos (Art. 51.1). • Detección, protección y reparación (Art. 51.1) • Protección frente a la violencia: maltrato físico o psicológico (Art. 9). • Reparación a las víctimas (Art. 10) • Actuaciones para la víctima como para el agresor (Art. 51.2). • Prevención de conductas antisociales (Art. 62.d). • Actuación preventiva sobre las conductas disociales y de riesgo (Art. 62.2a).

LOMLOE (2020)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía democrática (Preámbulo). • Cultura de paz y no violencia (Art. 18). • Formación para la paz (Art. Único). • Empatía y resolución pacífica de conflictos (Art. 7.e). • Habilidades para la resolución pacífica de conflictos (Art. 9.c). • Prevención de la violencia (Capítulo II. Art. 92). 	Decreto “Principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano” (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución dialogada (Art. 4.4) • Objeto de trabajo explícito y sistemático: resolución pacífica de conflictos (Art. 3.7). • Prevención de conductas de violencia (Art. 30.c) • Promoción de programas que mejoran la convivencia (Art. 30.g).
----------------------	--	---	---

FUENTE: EXTRAÍDO DEL DECRETO 104/2018, POR EL QUE SE DESARROLLAN LOS PRINCIPIOS DE EQUIDAD Y DE INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO VALENCIANO (2018); DECRETO 233/2004, POR EL QUE SE CREA EL OBSERVATORIO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (2004); DECRETO 39/2008, SOBRE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS Y SOBRE LOS DERECHOS Y DEBERES DEL ALUMNADO, PADRES, MADRES, TUTORES O TUTORAS, PROFESORADO Y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN (2008); LEY 26/2018, DE DERECHOS Y GARANTÍAS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA (2018); LOE (2006); LODE (1985); LOMCE (2013); LOMLOE (2020)

4.2. Más allá de un procedimiento sancionador: modelos restaurativos

La disciplina positiva se afianza como una alternativa a la disciplina punitiva-retributiva. En términos educativos, supone cambiar de una concepción mecanicista (vigente desde el s. XVIII-XIX) a otro enfoque organicista más evolucionado (originado en las últimas décadas

del s. XX). En este sentido, supone finalizar una enseñanza transmisora-receptora y que desarrolla un sistema de control externo hacia el comportamiento del alumnado (modelo tradicional), para pasar a un aprendizaje responsable-compartido de la autoridad entre profesorado-alumnado y que incorpora un sistema de control interno como regulador de la conducta del estudiantado (modelo actual).

TABLA 3. DIFERENCIAS ENTRE EL MODELO TRADICIONAL Y EL MODELO ACTUAL

PARADIGMA ANTIGUO	PARADIGMA RESTAURATIVO
Mal comportamiento definido como la ruptura de las normas académicas e institucionales	Mal comportamiento definido como daño hecho a otra persona o grupo
Focalizado en culpar a alguien sobre lo que hizo en el pasado	Centrado en la resolución de problemas, expresando sentimientos y necesidades y explorando cómo enfrentarlos en el futuro
Se establecen relaciones/procesos rivales y antagonistas entre la figura de autoridad (decisor del castigo) y el infractor (receptor de la sanción)	Diálogo y negociación: todas las partes están involucradas en la búsqueda de solución, mediante la comunicación y cooperación
Provoca dolor o desagrado como forma de castigo	Se focaliza en restaurar la relación de ambas partes, reconciliando intereses opuestos, reconociendo necesidades compartidas y comprometiéndose a llevar a cabo los acuerdos de solución
Se centra en atender con coherencia y rigor el proceso normativo y su cumplimiento	Se centra en las relaciones y el logro de resultados beneficiosos para todos

El conflicto es percibido como impersonal y abstracto	El conflicto es reconocido como interpersonal y como una oportunidad para aprender
Un daño social es reemplazado por otro (represalia hacia el culpabilizado)	Se centra en reparar el daño social
La comunidad educativa actúa como espectadora: un grupo privilegiado controla y administra la medida disciplinaria; los afectados no están involucrados y se sienten impotentes	La comunidad escolar queda involucrada como facilitadora de la reparación. Los afectados toman parte en las decisiones (estado de empoderamiento)
La responsabilidad se define en términos de castigo	La responsabilidad se materializa tras comprender el impacto ofensivo que tienen las propias acciones sobre los demás. A su vez, la responsabilidad queda constituida en la participación activa de los implicados, sugiriendo formas de reparar el daño

FUENTE: MODIFICADO DE HOPKINS (2002: 145)

Entre los principios básicos establecidos por la justicia restaurativa, se permite la posibilidad de reparar el daño y restaurar las relaciones, dejando atrás el enfoque tradicional sancionador (regla infringida, culpa y castigo). Por lo que se refiere a las prácticas de tolerancia cero, Bickmore (2013: 38-39) afirma que “son ineficaces y no equitativas cuando la gestión escolar y los sistemas disciplinarios enfatizan o dependen de la restricción, la adjudicación de culpa a los estudiantes de forma individual, el castigo y la exclusión”. Albertí y Boqué (2015: 36) insisten que se debe iniciar “un cambio en la cultura sancionadora” para generar un cambio en la cultura escolar, además de instaurar programas

de justicia restaurativa. Esta nueva forma de administrar la convivencia en los colegios “impulsa la reparación y la asunción de responsabilidad, no solo en relación con los hechos sino, muy especialmente, con respecto a la búsqueda de soluciones”.

En este punto, no podemos olvidarnos de algunos modelos respaldados por diversos autores en la perspectiva positiva de encuadrar el conflicto. Son concepciones teóricas que ponemos en conocimiento por considerarlas impulsoras de pedagogía actualizada y que quedan constituidas sobre la base de un paradigma restaurativo e integrador de la convivencia.

TABLA 4. MODELOS PEDAGÓGICOS DE APORTACIÓN RESTAURATIVA

Jares (1997, 2001)
Perspectiva hermenéutica-interpretativa
Rechaza la visión mecanicista (perspectiva tecnocrática-positivista) y la ideología del control. El conflicto no se niega, es inevitable y considerado positivo para estimular la creatividad del grupo. Es analizado como un problema de percepción. La necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la exigencia de mejorar el funcionamiento del grupo: restableciendo la comunicación y perfeccionando las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales.
Perspectiva crítica
Acepta el conflicto como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma. Se configura como un elemento necesario para el cambio social. Se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta. La utilización didáctica del conflicto supone visibilizar el funcionamiento y la correlación de fuerzas de la institución escolar.

Torrego (2006)
Modelo relacional
Se centra en la resolución del conflicto a través de la relación directa entre las partes involucradas. El diálogo es el instrumento de búsqueda de soluciones y de fortalecimiento de la relación. Sigue un modelo de justicia restaurativa por el que existe implicación para reparar el daño ocasionado.
Modelo integrado
El tratamiento del conflicto se personaliza, integrando los modelos restitutivo y retributivo de justicia: la importancia de las normas y la relación interpersonal. Plantea una exigencia para la organización escolar: una formación concreta para profesorado-alumnado basada en los principios educativos del diálogo y una participación activa del alumnado-ayudante. Sus acciones educativas se circunscriben sobre un modelo de cultura mediadora y de gestión positiva del conflicto. El modelo integrado considera que la resolución del conflicto exige integrar lo sucedido y sus causas en un horizonte de futuro: se trata de reparar, reconciliar y resolver. El profesorado actúa como facilitador-regulador promoviendo la participación, el debate, el valor de las diferencias, respeto por el otro, ponerse de acuerdo, colaborar, aprender a aceptar críticas, expresar el punto de vista, disculparse, etc. Su fundamentación educativa engloba el currículo escolar inclusivo y democrático, la colaboración de aula más respetuosa y la implicación de toda la comunidad educativa.
Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004)
Perspectiva crítica
Surge de una concepción transformadora de la educación, superando las barreras que generan desigualdades sociales. Necesita prácticas educativas democráticas que fomenten la participación igualitaria de toda la comunidad educativa. Para resolver los conflictos se descarta aplicar respuestas preestablecidas socialmente. Se separa de la educación tradicional y recurre a una escuela reflexiva-dialógica.
Hamilton (2015)
Enfoque integrado de la teoría del cambio
Esta pedagogía busca desarrollar el análisis del conflicto y pretende explicar la construcción de la paz a través de una evaluación de las necesidades. Se requiere más práctica para que el estudiantado elabore soluciones colaborativas, a la vez que se solicita una interacción sobre los componentes clave de todo conflicto: personas, problemas y procesos. Respecto de las “Personas”, se pide al alumnado que visualice los actores de un conflicto para aclarar la naturaleza de las relaciones: alianzas y tensiones entre partes primarias, secundarias y terciarias. Para diagnosticar el “Problema”, el estudiantado emplea la metáfora del árbol. Se le pide que identifique los efectos relevantes del conflicto (vistas como las ramas del árbol), los problemas en juego (entendidos como el tronco del árbol) y, finalmente, las causas ocultas (raíces del árbol). Trabajar con el diagrama del árbol ayuda a establecer una lluvia de ideas que consigan delinear las posturas, los problemas fundamentales y las causas raíz. Distinguen las relaciones causa-efecto y clarifican los inconvenientes que han tenido sus respuestas e intervenciones en el manejo del conflicto. Finalmente, el alumnado aprende a describir el “Proceso” de un conflicto y pueden hacer un seguimiento de sus fases a lo largo del tiempo. Los escenarios de los conflictos son dinámicos y evolucionan, no son estáticos. En conclusión, el estudiantado aprende a entender el ciclo vital del conflicto (con sus metáforas: “árbol”, “incendio”, etc.). Con el uso de herramientas educativas, aprende a integrar el análisis de conflictos en los procesos de relación y dinámicas escolares.
Johnson y Johnson (2003, 2009)
Teoría de la interdependencia social

Mantiene la premisa de que según se estructure la relación recíproca, se caracterizará la interacción de los individuos. El patrón de interacción determina los resultados de la situación: la ‘interdependencia positiva’ (cooperativa) da como resultado una interacción promotora (como la asistencia mutua y la confianza); la ‘interdependencia negativa’ (competitiva) conduce a una interacción opositora o artificial (obstrucción de logro de objetivos y la desconfianza del otro); y, ‘ninguna interdependencia’ da como resultado la ausencia de interacción. En presencia del problema conflictivo tiene lugar la negociación integradora, vista como una situación de cooperación en la que las personas buscan un acuerdo que beneficia y consigue ganancias conjuntas. El otro negociador es visto como un colaborador buscando un acuerdo conjunto y justo que satisfaga los intereses de ambos. Se admite que cuanto más integrador sean las negociaciones, con mayor frecuencia se llegará a un acuerdo.

Kriesberg (2009, 2011); Lederach (2010)

Teoría de la transformación de conflictos

Kriesberg (2009) formula que los conflictos son útiles si se llevan a cabo o terminan de manera constructiva. A través de este enfoque de resolución de conflictos, se trata de transformar las problemáticas destructivas, convirtiéndolas en asuntos que puedan resolver los adversarios, en ocasiones, con la ayuda de mediadores. Expresa Kriesberg (2011) que el enfoque de transformación de conflictos se centra en el valor de pensar y actuar de manera inclusiva para iniciar y mantener las transformaciones.

Lederach (2010) defiende el término transformación de conflictos como concepto cuidadoso, comprometido con los esfuerzos por el cambio constructivo y que va más allá de la resolución de problemas específicos. Existe la tendencia a ver el conflicto concentrándose en los problemas inmediatos y presentes, sin ver el mapa más amplio del conflicto en sí mismo. Se concluye admitiendo que un escenario para transformar conflictos debe ser capaz de ofrecer respuestas a corto término y estrategias a largo plazo: capacidad de generar y regenerar procesos de cambio que den respuesta tanto a los episodios conflictivos como a su contexto.

París y Martínez (2008)

Transformación pacífica de conflictos

París y Martínez (2008) expresan que la transformación pacífica de conflictos es la metodología que se propone para el manejo de las tensiones que causan los problemas del presente, y que pone el énfasis en la eliminación de la violencia y en la búsqueda de soluciones alternativas acordes con los valores de la paz. Por lo tanto, una tarea imprescindible debe ser la revisión de los elementos que componen esta metodología: (a) la cooperación, (b) la percepción, (c) el poder, (d) la comunicación, (e) el reconocimiento, (f) el empoderamiento, (g) la responsabilidad, (h) la reconciliación.

FUENTE: BASADO EN AUBERT ET AL. (2004: 123-137); HAMILTON (2015: 4-7); JARES (1997: 55-63, 2001: 62-79); JOHNSON Y JOHNSON (2003: 41-43, 2009: 366-367); KRIESBERG (2009: 5, 2011: 50); LEDERACH (2010: 19-36); PARÍS Y MARTÍNEZ (2008: 21-29); TORREGO (2006: 29-36)

4.3. El papel de la política educativa en el marco de la convivencia y su práctica formativa

La España democrática se presenta “mediatizada por la falta de acuerdos en materia educativa” (Iglesias, 2014: 17). Esto, sin duda, obstaculiza el consenso hacia un sólido modelo educativo que requiere el ejercicio de políticas públicas de rigor.

El estado español como miembro de la Unión Europea se ha visto inmerso en un proceder de políticas educativas acorde con el

Marco estratégico Educación y Formación (ET2020). El Ministerio de Educación inició la creación del Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Esta herramienta posibilitó la cooperación entre las administraciones e instituciones educativas con el fin de “trabajar por la convivencia pacífica, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales” (Blanco et al., 2017: 38). Para mejorar la convivencia escolar, como medida (M2.1), se estableció el impulso de proyectos y planes basados en criterios científicos que

garantizaran la inclusión y la erradicación de la violencia.

A escala mundial, los Estados miembros de las Naciones Unidas adoptaron en 2015 la Agenda 2030 para tratar de alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A partir de ahí, cada país fijó sus propias metas nacionales en concordancia con la Agenda. En la página web del Ministerio de Asuntos Exteriores queda explicitada la participación que incluye el Gobierno de España: la implicación de académicos, expertos y representantes de la Administración General del Estado y de las Comunidades Autónomas. Un conjunto que trata de alcanzar el siguiente objetivo: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Concretamente, el ODS-16 trata de promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible. Con especial importancia, la educación pretende desarrollar los derechos humanos, la paz y el ejercicio responsable de la ciudadanía a nivel local y global. En el marco de actuación de la Comunidad Valenciana, las medidas contemplan la formación permanente y el apoyo técnico del profesorado. A su vez, se generan alianzas con sus respectivas ciudades y universidades públicas valencianas. El reto de afrontar los problemas educativos exige no solo mejores articulaciones con las políticas locales, sino también nuevas fórmulas de gobierno (gobernanza multinivel; participación ciudadana; mayor coordinación entre las administraciones públicas valencianas, el sector privado y la sociedad civil).

Con vistas a ofrecer funcionalidad a las escuelas, la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana dispone recursos-web al profesorado para desarrollar la convivencia. Se facilitan recursos como el modelo dialógico de prevención de conflictos: en primer lugar, se

recomienda una comisión de convivencia de profesorado-alumnado para tratar conflictos, aspectos preventivos y organizativos. Por otro lado, se propone un grupo alumnado-observador, elegido y formado para desarrollar la convivencia positiva. En segundo lugar, se presenta la mediación como procedimiento para resolver conflictos de intereses, malentendidos, dificultades o pérdidas de comunicación entre el alumnado. Al igual que se emplean las prácticas restaurativas en reuniones y/o círculos para prevenir la escalada del conflicto.

Sobre las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros escolares valencianos, la Consejería de Educación establece que dentro del Plan de acción tutorial (PAT) se llevarán a cabo acciones de tutoría que trabajen la prevención y desarrollen la mediación para la resolución pacífica de los conflictos (Resolución de 17 de julio de 2020, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Primaria).

En materia de necesidades formativas para el profesorado, los resultados de la investigación de Hernández et al. (2020: 30) llevada a cabo en la Comunidad Autónoma de Murcia, apuntan a solicitar “mayor capacitación en estrategias de gestión de conflictos y reflexión crítica sobre la praxis docente, y en menor medida, aspectos vinculados al aprendizaje de normas”. Por este motivo, se hace prioritario ofrecer modelos de formación especializados y pensados para la práctica.

En cuanto a los planes de convivencia, la investigación de Merma-Molina et al. (2019: 576-577) realizada sobre las 17 comunidades autónomas de España (incluida la Comunidad Valenciana), concluye que, en general, son “documentos de carácter formal y burocrático,

poco o nada estratégicos”. Entre su déficit estructural sale a la luz la ausencia o inapropiada temporalización, el defectuoso reparto de responsabilidades, y el imperfecto seguimiento y evaluación. Se concluye admitiendo que, para conseguir un cambio en la cultura escolar, se necesita un “cambio de rol de la administración educativa”: pasando de ser un “ente supervisor” a ser un orientador en el diseño y aplicación del plan de convivencia.

5. Discusión y conclusiones

Si bien la educación española se encuentra asociada a una enseñanza democrática, a escala de aprender a convivir, las escuelas democráticas siguen sin completar todas sus responsabilidades para con sus educandos. En lo que concierne al progreso de la convivencia, entre sus mayores exigencias debería salir a la luz el propio conflicto como asunto íntegro del currículo escolar. Más allá de este punto de comprensión, se comprueba que en la práctica escolar sigue quedando implícita la intencionalidad de educar desde el conflicto. Sin embargo, desde un planteamiento teórico-legislativo, sí que se manifiesta la finalidad explícita de insertarla en el currículum oficial. Por otra parte, existe otro ámbito de aplicación de mayor alcance y que integra al centro escolar como globalidad. En este sentido, a partir de la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006: 74) en su artículo 124, queda notificada la responsabilidad que cada escuela mantiene sobre la elaboración de planes de convivencia incorporados en la programación general anual. Declarando, además, la puesta en práctica de “actuaciones para la resolución pacífica de conflictos”. A su vez, la misma ley contempla que una de las competencias de la dirección de los centros públicos es la de “favorecer la convivencia en el centro,

garantizando la mediación en la resolución de los conflictos” (LOE, 2006: 78).

Reconocemos que estos conceptos básicos son criterios centrales a tener en cuenta para un primer asentamiento de la convivencia escolar. Paralelamente, desde el terreno de la investigación y su constatación científica, mantenemos la certeza de que esta visión de conjunto desvela un plan de acción destacado para el fortalecimiento de las relaciones en el contexto escolar, así como para la consolidación de una sociedad futura más democrática y comprometida.

Como ya hemos adelantado, la investigación llevada a cabo en escuelas de Finlandia determina que la mediación amistosa es idónea como práctica restaurativa. La mediación queda implantada en su plan de estudios nacional, verificándose su apoyo para la participación estudiantil y posibilitando aprender a negociar (Gellin 2018: 255). Otra investigación en Bethlehem (EUA) sobre el programa Safer Saner Schools para toda la escuela, hace disminuir la violencia en un 32 por ciento respecto del curso anterior. De esta forma, en lugar de las sanciones tradicionales que solo se centran en las reglas que se transgreden y en los castigos impersonales, las “respuestas restaurativas hacen que los estudiantes enfrenten el impacto real, poderoso y personal de su comportamiento” (Wachtel, 2013: 105-106). En definitiva, esta aportación de poder enseñar desde la proactividad propicia aprender a convivir individual y colectivamente. De la misma manera, potencia nuevas formas de comunicar, pensar y actuar (Albertí y Boqué, 2015). Por otra parte, los modelos proactivos impulsan la adquisición de habilidades prosociales y que, en consecuencia, permite mayores beneficios para todo el colectivo puesto que asegura “relaciones más duraderas y fortalecidas” (Holguin, 2017: 189).

Piñeres, Bocanegra y Tovar (2011: 198) defienden el enfoque restaurativo como una práctica alternativa de resolución de conflictos que posibilita modificar la realidad educativa:

Para ello, es necesario que se produzca un cambio educativo reflejado en el currículo –no sólo como una materia más, sino como un elemento transversal a todos los contenidos–, en los manuales de convivencia y en las prácticas cotidianas en el aula. Esto, por supuesto, implica un cambio en el paradigma tradicional que ha propendido al castigo y a la exclusión.

Somos conscientes que para conseguir aulas de educación primaria pacíficas se deben establecer líneas de comunicación abierta en donde, diariamente, el grupo docente prepare técnicas de escucha prosocial y modele interacciones de conversación respetuosa. Expone Crawford (2005: 323-324) que “cuando se trata de enseñar paz en las aulas de primaria, el plan de estudios es importante”. Se hace hincapié en utilizar estrategias pedagógicas apropiadas y que requieran cooperación, comunicación y negociación, incluyendo literatura bien elegida, así como la enseñanza directa de estrategias de resolución de conflictos. Para este objetivo de aprender estrategias de resolución, la mediación queda asociada al conflicto interpersonal junto a su doble funcionalidad: primero, a la labor preventiva, evitando la escalada del conflicto y aprendiendo a hacerle frente antes de que llegue a estallar; y segundo, a la contribución formativa o proactiva, educando las acciones reactivas y contribuyendo a la construcción de herramientas que consoliden formas menos violentas de gestionar (García-Raga et al., 2012: 214; Ibarrola-García y Iriarte, 2013: 188).

Stevahn (2004: 57) esclarece que los programas escolares pueden desarrollar tanto el rendimiento académico (desarrollo intelectual) como desarrollar conocimientos de resolución de conflictos (competencia interpersonal). Se clarifica que cuando la capacitación en resolución de conflictos se integra en el plan de estudios como currículum fundamental (sin posibilidad de separarlo o trabajarlo independientemente), hace que sea más factible practicar abundantemente para su uso hábil (incorporando dichos procedimientos en la disciplina escolar y en los sistemas de gestión del aula). Además, se hace constar la evidencia empírica que vincula la capacitación en resolución de conflictos (integrada en el plan de estudios) con el crecimiento del rendimiento académico. Para finalizar, se ofrece mayor detalle sobre cómo debe ser una práctica permanente:

Ante todo, la probabilidad de crear una comunidad escolar segura y ordenada donde los estudiantes puedan sobresalir aumenta cuando todos los estudiantes no solo aprenden procedimientos para el manejo constructivo de conflictos, sino que también usan esos procedimientos para resolver conflictos reales. Esto requiere conocimiento, voluntad, habilidad, oportunidad y apoyo organizacional. Los estudiantes deben conocer un conjunto de procedimientos, estar dispuestos a aplicar esos procedimientos, ejecutarlos hábilmente, tener la oportunidad de usarlos cuando ocurran conflictos reales y recibir apoyo para hacerlo.

A corto plazo, sigue habiendo un compromiso no solo para las políticas educativas (promoviendo inversión en la formación e

investigación para la implementación de programas), sino también para la docencia en general (creando sensibilización, compartiendo buenas prácticas y transformando costumbres carentes de evidencias). Girard y Koch (1997) agregan que para ejecutar un programa de estudios de prevención de la violencia se necesita de un amplio apoyo y participación de docentes y administradores. El factor compromiso se torna trascendente en tanto se reclama una formación específica para aprender a gestionar conflictos positivamente. De la misma forma, “una cultura promotora de la convivencia, más allá de la mera instrumentalización que supone la solución de los posibles conflictos”, se torna fundamental (García-Raga, Martínez-Usarralde y Sahuquillo, 2012: 214). En este caso, para hacer posible un cambio constructivo y desarrollar una sociedad mejorada de relaciones interdependientes, Lederach (2007:70) destaca la prioridad de que cada persona se sitúe y se reconozca a sí misma como parte dinámica y creativa del conjunto social. Afirma el autor que:

Mientras que la justificación de la respuesta violenta tiene muchos orígenes, la imaginación moral que se eleva por encima de la violencia sólo tiene dos: la asunción de la responsabilidad personal y el reconocimiento del carácter recíproco de las relaciones.

En este punto, rescatamos a Freire (2005) como impulsor de una pedagogía crítica, menos memorística y compartida entre educadores-educandos. Esta metodología activa y dialógica permitiría conectar diferentes nexos (posiciones) sobre un mismo problema. El desarrollo de un método comprensivo, más allá de la confusión por una visión unilateral de

la realidad, en verdad, sería lo que facilitaría el manejo constructivo del conflicto.

Además, plantea Lederach (2007: 71) que, quienes despliegan las competencias de indagación cuidadosa para tratar de traspasar la parte visible del conflicto y reunir toda la verdad sobre su significado encubierto, también están por encima de las polarizaciones duales. Es decir, aquellas categorías de “o esto o lo otro”: nosotros tenemos la razón; vosotros estáis equivocados. Con tal argumento, podríamos identificar la importancia de educar la curiosidad, de enseñar a profundizar sobre aquello aparentemente contradictorio u opuesto, y de tener un respeto constante por la complejidad. Añadiríamos la enseñanza de la perseverancia y la exclusión de establecer conclusiones inmediatas; pondríamos la atención sobre la capacidad de percibir e interpretar aquellos aspectos que comparten las partes enfrentadas (valor nominal, valor emocional, vulnerabilidades). Complementa Cascón (2001: 22) que esas necesidades compartidas demostrarían ser una “base de acuerdo y de optimismo en la búsqueda de soluciones” sin violencia. Burguet (2015:38) afirma que la violencia es la razón por la que se debe valorar positivamente el conflicto: “como herramienta de cambio, de desafío para desarrollar respuestas nuevas y soluciones creativas, y no meramente como proceso patológico que haya que restablecer”.

Desde un sentido práctico y vivencial, se señala el recurso educativo que mejoraría la comunicación de toda la clase: los círculos. El círculo reúne a los miembros interactuantes para mantener una conversación restaurativa y, especialmente, conseguir que sus integrantes comprendan el valor de sus necesidades y quejas (Boqué, 2020). Como estructura ordenada para hablar y escuchar, puede ser conducido por el propio docente como facilitador para “dar paso a todas las voces,

garantizar la seguridad emocional y el bienestar de los participantes, establecer la conexión entre los mismos y generar capital social” (Boqué, 2020: 29).

Para finalizar, Jojoa (2016: 93) subraya que para transformar la violencia en convivencia “es menester analizar los métodos de enseñanza y los contenidos que se imparten en las aulas”. A la par, se deben analizar minuciosamente “las prácticas curriculares tradicionales (...) que no toleran los conflictos como proceso social inherente a toda convivencia” (Villalba, 2016: 135) y que,

además, quedan conectados con el innegable currículum oculto.

Como balance final, destacamos necesaria la adecuada capacitación del propio grupo profesional-docente antes de plantear el desarrollo de un programa de convivencia sobre la gestión positiva del conflicto. Entendemos que la formación del profesorado es trascendental para la posterior –y exitosa– puesta en práctica, más allá de la sensibilización y decisión inicial de llevar a cabo un itinerario educativo de estas características.

Referencias Bibliográficas

Albertí Cortés, Mònica y Boqué Torremorell, Maria Carme (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación, Volumen 8*(1), 36-49. https://revistademediacion.com/articulos/15_05/

Aubert, Adriana; Duque, Elena; Fisas, Montserrat y Valls, Rosa (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI* (Primera Ed). Graó.

Bardisa Ruiz, Teresa (2009). Análisis y resultados de la construcción del sistema de convivencia escolar. *Educación, 43*, 95-127. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/educar.124>

Bercovitch, Jacob; Kremenyuk, Victor y Zartman, William (2009). Introduction: The Nature of Conflict and conflict Resolution. En J. Bercovitch, V. Kremenyuk, & W. Zartman (Eds.), *The SAGE Handbook of Conflict Resolution* (pp. 1-11). SAGE Publications Ltd.

Bickmore, Kathy (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), 37-71. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3404>

Blanco López, José Luís; Miguel Pérez, Violeta; Crespo Balcones, José Luís; Greciet, Paula; Garvin, Rosa y Gil Traver, Flora (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <https://doi.org/10.4438/030-17-012-7>

Boqué Torremorell, Maria Carme (2005). La comunidad educativa y la red de mediación en el Centro. *Consejo Escolar de Andalucía, 51-64*. <http://recerca.blanquerna.edu/psitic/url/la-comunidad-educativa-y-la-red-de-mediacion-en-el-centro/>

Boqué Torremorell, Maria Carme (2020). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de los conflictos. 20 Círculos de la palabra y una Asamblea en el aula*. Narcea.

Bua, Felix T., Ada, Joan N. y Akinde, Esther U. (2015). Conflict Management and Resolution For The Sustainability Of Educational Institutions In Nigeria. *Journal of Literature, Languages and Linguistics, 6*. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JLLL/article/viewFile/19581/19639>

Burguet Arfelis, Marta (2015). Ante el conflicto...Una apuesta por la educación. En E. Vinyamata Camp (Ed.), *Aprender del conflicto. Conflictología y educación* (Cuarta Ed., pp. 37-46). Graó. 182.

Bustamante, Suleima; Pérez, Isabel y Maldonado, Marisabel (2007). Educación, ciencia, tecnología e innovación: formación para un nuevo ordenamiento social. *Educere*, 11(38), 511-518. http://ve.sciel.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300018&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Caballero González, Amparo y Romero Izarra, Gonzalo (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 29-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782155>

Cascón Soriano, Paco (2001). Educar en y para el conflicto. *Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos*, 35. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>

Casey, Ashley y Quennerstedt, Mikael (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1356336X20904075>

Cebolla-Baldoví, Robert y García-Raga, Laura (2021). Aprender a manejar los conflictos en las clases de educación física a partir del juego deportivo: un modelo de enseñanza para la comprensión (Learning to manage conflicts in physical education classes from the sports tactical game: a teaching model for un. *Retos*, 42, 384-395. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87352>

Cernadas Ríos, Francisco; Lorenzo Moledo, Mar y Santos Rego, Miguel A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 55(1), 19. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>

Córdoba Alcaide, Francisco; Del Rey Alamillo, Rosario; Casas Bolaños, José Antonio y Ortega-Ruiz, Rosario (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(2), 78-89. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue2-fulltext-760>

Crawford, Patricia A. (2005). Primarily Peaceful: Nurturing Peace in the Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 321-328. https://www.researchgate.net/publication/225204033_Primary_Peaceful_Nurturing_Peace_in_the_Primary_Grades

DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. (2018). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8356. 7 de agosto, 33355-33381. https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf

DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. (2014). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 7311, 7 de julio, 16325-16694. https://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf

DECRETO 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana. (2004). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 4871, 27 de octubre, 26890-26893. https://dogv.gva.es/datos/2004/10/27/pdf/2004_Q10896.pdf

DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado,

padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administra. (2008). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 5738, 9 de abril, 55906-55931. https://dogv.gva.es/datos/2008/04/09/pdf/2008_4159.pdf

Del Rey Alamillo, Rosario; Feria-Caballero, Irene y Ortega-Ruiz, Rosario (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 159-180. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16928/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones Unesco.

Deutsch, Morton (1973). *The resolution of conflict. Constructive and destructive processes*. Yale University.

Elliott, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Feito, Rafael (2010). Escuela y democracia. *Política y Sociedad*, 47(2), 47-61. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230047A>

Feu Gelis, Jordi; Simó Gil, Núria; Serra Salamé, Carles y Canimas Brugué, Joan (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos XLII*, 3, 449-465. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/13988>

Flick, Uwe (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido* (Segunda Ed). Siglo XXI Editores.

Galtung, Johan y Fischer, Dietrich (2013). *Johan Galtung: Pioneer of Peace Research*. Heidelberg: Springer. http://xv91x6cm3j.search.serialsolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info%3Aofi%2Fenc%3AUTF-8&rft_id=info%3Aid%2Fsummon.serialsolutions.com&rft_val_fmt=info%3Aofi%2Fmt%3Akev%3Amtx%3Abook&rft.genre=book&rft.title=Johan+Galtung%3A+a+pioneer+of+peac

Garcés Meneses, Julián Alejandro (2017). El reto de las escuelas democráticas modernas. El caso colombiano. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.32870/dse.v0i15.567>

García-Raga, Laura y Crespo Ginés, Alberto (2012). Una mirada diferente a la educación. Mediación y resolución de conflictos en una escuela. *Edetania*, 42, 179-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4147449>

García-Raga, Laura; Martínez-Usarralde, María Jesús y Sahuquillo, Piedad (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1174/113564012804932092>

Gellin, Maija (2018). Mediation in Finnish Schools: From Conflicts to Restoration. En A. Nylund, K. Ervasti, & L. Adrian (Eds.), *Nordic Mediation Research* (pp. 247-266). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73019-6_13

Girard, Kathryn y Koch, Susan J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Ed. Granica.

Gómez Rivas, Fernando A. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *Revista AMAzónica*, VI(1), 149-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3915955>

González-Varas Ibáñez, Alejandro (2014). La convivencia escolar y su reflejo en el Derecho. Propuestas jurídicas para mejorar el clima en las aulas y la calidad de la enseñanza. *Revista de Estudios de la Administración Local y Autonómica*, 1, 13-44. <https://doi.org/10.24965/real.v0i1.10137>

Grau, Roser; García-Raga, Laura y López-Martín, Ramón (2016). Hacia la transformación de la escuela. Valoración de un programa de convivencia a partir de la voz del alumnado y del profesorado. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 147-156. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>

Guzmán, Alenka; Acatitla Romero, Edgar y Brown Grossman, Flor (2018). Convergencia de innovación en el nuevo paradigma tecnológico denanotecnología entre países (Convergence of innovation in the nanotechnology paradigm across countries). *Contaduría y Administración*, 63(1), 1-25. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2018.1338>

Guzmán Games, Francisco Javier y López Aguilar, Angélica (2016). ¿El paradigma tecnológico en la educación? Limitaciones, alcances y retos del diseño curricular. *Tecnología & Diseño*, 5, 30-39. <https://revistatd.azc.uam.mx/index.php/rtd/article/view/4>

Hamilton, Mark (2015). A Pedagogy for Peacebuilding: Practicing an Integrative Model for Conflict Analysis and Response. *Revista de Mediación*, 8(2. e3), 9. <https://revistademediacion.com/articulos/una-pedagogia-la-consolidacion-la-paz-practica-modelo-integrador-analisis-la-respuesta-los-conflictos/>

Hernández Prados, María Ángeles y Álvarez Muñoz, José Santiago (2018). Participación de las familias en la educación no formal. En J. C. Martínez Coll (Ed.), *II Congreso Online Internacional Sobre La Educación en el Siglo XXI* (pp. 315-325). Universidad de Málaga. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/index.html>

Hernández Prados, María Ángeles; Penalva López, Antonia y Guerrero Romera, Catalina (2020). Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas. *Magister*, 32(1), 23-32. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32>

Holguin Alvarez, Jhon A. (2017). Efectos de conductas proactivas y prosociales en incidentes críticos de escolares limeños. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 185-244. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.172>

Hopkins, Belinda (2002). Restorative Justice in Schools. *Support for Learning*, 17(3), 144-149. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9604.00254>

Ibarrola-García, Sara y Iriarte Redín, Concha (2013). Evaluation of a School Mediation Experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 182-189. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.532>

Iglesias de Ussel, Julio (2014). La política y las políticas educativas. *Revista del Consejo Escolar del estado*, 3(5), 17-23. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>

Jares, Xesús R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73. [http://www.comitepaz.org.br/download/El lugar del conflicto en la organización escolar.pdf](http://www.comitepaz.org.br/download/El_lugar_del_conflicto_en_la_organizacion_escolar.pdf)

Jares, Xesús R. (2001). *Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia* (Segunda ed). Editorial Popular.

Jares, Xesús R. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria. En *Revista de Educación* (Vol. 339, pp. 467-491). Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:868a428a-546d-4012-9be5-9361f8be5cf8/re339-pdf.pdf>

Johnson, David W. (2016). *La controversia constructiva. Argumentación, escucha y toma de decisiones razonada*. Biblioteca Innovación Educativa. SM.

Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (2003). Field Testing Integrative Negotiations. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 9(1), 39-68. https://www.researchgate.net/publication/240237469_Field_Testing_Integrative_Negotiations/link/0f317531b633d64dda000000/download

Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (2009). Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51. <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X08330540>

Jojoa Patiño, Johana Katerine (2016). Cátedra de la paz: un compromiso con la educación en derechos humanos. *Nova et Vetera*, 25, 87-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6481666>

Kriesberg, Louis (2009). The Evolution of Conflict Resolution. En J. Bercovitch, V. Kremenyuk, & W. I. Zartman (Eds.), *The SAGE Handbook of Conflict Resolution* (pp. 15-32). SAGE Publications Ltd.

Kriesberg, Louis (2011). The State of the Art in Conflict Transformation. En B. Austin, M. Fischer, & H. J. Giessmann (Eds.), *Advancing Conflict Transformation: The Berghof Handbook II* (pp. 49-73). Barbara Budrich Publishers. <https://www.berghof-foundation.org/nc/es/publications/publication/the-state-of-the-art-in-conflict-transformation/>

Kröyer, Oscar Nail; Muñoz Reyes, Máximo y Ansorena Carrasco, Natalia Elena (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere*, 16(55), 373-384. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626140002>

Lederach, John Paul (1990). Elementos para la resolución de conflictos. *Educación en Derechos Humanos*, 11, 135-156. <https://es.slideshare.net/teoriadelaconciliacion/lederach>

Lederach, John Paul (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Gernika Gogoratuz.

Lederach, John Paul (2010). *Transformació de conflictes. Petit manual d'ús* (Primera Ed). ICIP. Icaria editorial.

Leiva Olivencia, Juan José (2011). Educación y conflicto en escuelas inclusivas: Principios, valores y estrategias para mejora de la convivencia escolar. En J. J. Maquilón Sánchez, A. B. Mirete Ruiz, A. Escarbajal Frutos, & A. M. Giménez Gualdo (Eds.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 371-378). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

LEY 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la Infancia y la adolescencia. (2018). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 8450. 24 de diciembre, 49621-49703. https://www.dogv.gva.es/datos/2018/12/24/pdf/2018_12057.pdf

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre, 28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo, 1-112. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (1985). *Boletín Oficial del Estado*, 159, 4 de julio, 1-21. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre, 1-64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

López, Félix (1992). Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I* (Cuarta ed., pp. 99-112). Alianza Psicología.

Lund, Gro Emmertsen y Winslade, John M. (2018a). Håndtering af samspilsproblemer i skolen – et spørgsmål om skolekultur. *Forlaget Mindspace. Relationel Praksis*, 9(1), 6-15. https://issuu.com/forlagetmindspace/docs/relationel_praksis_2018-nr.1_sats_f?e=2109148/57236425

Lund, Gro Emmertsen y Winslade, John M. (2018b). Responding to Interactive Troubles – Implications for School Culture. *Wisdom in Education*, 8(1), 9. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/wie/vol8/iss1/1>

Marco Rosini, Alessandro y Ribeiro de Oliveira, Adilaurinda (2012). Las nuevas tecnologías y reencuadramiento de paradigmas educativos. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 2(1), 52-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4263992>

McCluskey, Gilleán; Lloyd, Gwynedd; Stead, Joan; Kane, Jean; Riddell, Sheila y Weedon, Elisabet (2008). ‘I was dead restorative today’: from restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 199-216. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640802063262>

Merma-Molina, Gladys; Ávalos Ramos, María Alejandra y Martínez Ruiz, María Ángeles (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>

Merma Molina, Gladys y Gavilán Martín, Diego (2015). Un análisis comparativo de la educación ciudadana y moral en la Legislación Educativa Española y en la Legislación Educativa Peruana. *Administración Pública y Políticas Públicas. Universidad de Alicante*. http://files.pucp.edu.pe/sistema-ponencias/wp-content/uploads/2015/01/alacip_FINAL.pdf

Mindell, Arnold (2014). *La Democracia Profunda de los Foros Abiertos. Pasos prácticos para la prevención y resolución de conflictos familiares, laborales y mundiales*. DDeXpresiones de democracia profunda.

Moliner García, Odet; Traver Martí, Joan Andrés; Ruiz Bernardo, María Paola y Segarra Arnau, Tomás (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 18(2), 116-129. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>

Monzonís Martínez, Núria (2015). *La Educación Física como elemento de mejora de la Competencia Social y Ciudadana. Investigación-Acción en torno a la aplicación de un programa basado en la prevención y resolución de conflictos desde el área Educación Física* [Universitat de Barcelona]. <https://www.tesisred.net/handle/10803/370837#page=4>

Morin, Edgar (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Pantoja Vallejo, Antonio (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. En J. Alonso Tapia, V. Bermejo Fernández, R. Bisquerra Alzina, I. Garrido Gutiérrez, Á. J. Lázaro Martínez, M. Palma I Muñoz, A. Pantoja Vallejo, M. Pérez Solís, L. E. Santana Vega, & A. Vega Fuente (Eds.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 319-357). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/11828/19/1>

París Albert, Sonia y Martínez Santamaría, Elena (2008). *El papel de la sociedad civil en la transformación pacífica de conflictos* (Colección informes: Sociedad civil y construcción de paz, Book 5). Icaria Editorial. <http://www.iudesp.uji.es/SedeUJI/books/el-papel-de-la-sociedad-civil-en-la-transformacion-pacifica-de-conflictos/>

Parsons, Talcott (1966). *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives* (Prentice-Hall (Ed.).

Piñeres Botero, Carolina Gutiérrez de; Bocanegra, Lorena y Tovar, Robert (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. *Hallazgos*, 8(16), 183-201. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835206014.pdf>

Pruitt, Bettye y Thomas, Philip (2008). *Diálogo Democrático. Manual para Practicantes* (p. 243). Trydells Tryckeri AB. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/diologo-democratico-manual-para-practicantes>

Puig Rovira, Josep M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educacao e Pesquisa*, 26(2), 55-69. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022000000200005>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo, 19349-19420. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

RESOLUCIÓN de 17 de julio de 2020, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educació. (2020). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8863, 22 de julio, 28054-28125. http://dogv.gva.es/datos/2020/07/22/pdf/2020_5929.pdf

Sánchez Chacón, Giovanni (2016). Percepción sistémica de la innovación educativa: Reflexiones desde el nuevo paradigma científico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 17-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585470>

Sánchez García-Arista, Mari Luz (2016). Mediación educativa contextualizada. En M. L. Sánchez García-Arista (Ed.), *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos* (Segunda Ed, pp. 19-43). Reus.

Santos Rego, Miguel Angel (2010). La ciudadanía y la interculturalidad en la sociedad del aprendizaje. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 37, 83-107. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/310>

Serrano Sarmiento, Ángela y Sanz Ponce, Roberto (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, ISSN 1577-4147, Vol. 49, No. Extra 1, 2019 (Ejemplar dedicado a: Número especial), págs. 177-190, 49(1), 177-190.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7039527>

Stevahn, Laurie (2004). Integrating Conflict Resolution Training Into the Curriculum. *Theory Into Practice*, 43(1), 50-58. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4301_7

Thorsborne, Margaret y Blood, Peta (2005). *The Challenge of Culture Change: Embedding Restorative Practice in Schools*. Paper presented at the Sixth International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices: “Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment. https://www.researchgate.net/publication/46015936_The_Challenge_of_Culture_Change_Embedding_Restorative_Practice_in_Schools

Torrego Seijo, Juan Carlos (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (Primera Ed). Graó. 227.

Villalba Cano, Janner (2016). Prácticas curriculares para una convivencia y cultura de paz positiva. *Itinerario Educativo*, 30(68), 131-146. <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2952>

Wachtel, Ted (2013). *Restorative works. What works, What doesn't, How and Why. The 16th World Conference of the International Institute for Restorative Practices*. <https://www.iirp.edu/pdf/PA13-Program-Book.pdf>

Wallhead, Tristan y Dyson, Ben (2016). A didactic analysis of content development during Cooperative Learning in primary physical education. *European Physical Education Review*, 23(3), 311-326. <https://doi.org/10.1177/1356336X16630221>

Zapata Cardona, Giovanni Alberto (2017). Pedagogía crítica y justicia restaurativa: una relación virtuosa para la formación ciudadana. *Estudios de Derecho*, 74(164), 207-222. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article/view/334026>

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 15/05/2021 Aceptado: 23/02/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Cebolla-Baldoví, Robert, García-Raga, Laura (2021). Un enfoque teórico-legislativo del conflicto escolar: hacia nuevos modelos de gestión. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 56-86.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Robert Cebolla Baldoví es docente de Educación Física en el colegio Doctor Alemany de Cullera (Valencia). Cursa sus estudios de Pedagogía en la UNED y, más tarde, realiza el Máster Universitario en Gestión y Mediación del Conflicto en la VIU. Actualmente, lleva adelante su tesis doctoral en la Universidad de Valencia.

Laura García Raga es Doctora en Pedagogía y Profesora Titular del Departamento Teoría de la Educación en la Universidad de Valencia. Su investigación se centra en la temática de la participación escolar, convivencia, paz y mediación. Sus resultados se han difundido en numerosas obras y revistas científicas.

¿En un mundo mejor? Relación pedagógica, masculinidades y cultura de paz

¿In a Better World? Pedagogical relationship, masculinities and culture of peace

JOSÉ EDUARDO SIERRA NIETO

Universidad de Málaga
esierra@uma.es

DIEGO MARTÍN ALONSO

Universidad de Málaga
diegomartin@uma.es

EDUARDO S. VILA MERINO

Universidad de Málaga
eduardo@uma.es

Resumen

En este artículo tomamos como foco el largometraje “En un mundo mejor” (*Hævnen*. Susanne Bier, 2011), en la línea de trabajos previos en los que el análisis filmico nos ha permitido profundizar en asuntos pedagógicos. Desde esta perspectiva, nos hemos acercado al análisis pedagógico de dicha película bajo la inspiración de la cultura de paz y del psicoanálisis lacaniano, con el propósito de pensar acerca de las relaciones paternofiliales y los procesos de subjetivación masculina y, desde ahí, reflexionar sobre las relaciones pedagógicas. Tras el marco teórico del trabajo, presentamos brevemente la película para después ofrecer un análisis del largometraje en dos actos: el perdón y la elección. La conclusión señala que pensar en las relaciones intergeneracionales supone reconsiderar las relaciones pedagógicas, situando la figura del maestro como heredero de la función paterna y escapando al modelo de masculinidad heteropatriarcal.

Palabras clave: masculinidades, cultura de paz, cine, pedagogía, psicoanálisis

Abstract

In this paper we focus on the film “In a Better World” (*Hævnen*. Susanne Bier, 2011), in line with previous works in which film analysis has allowed us to delve into pedagogical issues. From this perspective, we have approached the analysis of the film following culture of peace and Lacanian psychoanalysis. The purpose is thinking about father-child relationships and the processes of male subjectivation, in order to reflect on pedagogical relationships. After the theoretical framework, we briefly present the film and then offer an analysis of it in two acts: forgiveness and choice. The conclusion points out that thinking about the intergenerational relationships involves reconsidering pedagogical relationship, placing the figure of the teacher as the heir to the paternal function and getting out of the model of heteropatriarchal masculinity

Keywords: masculinities, culture of peace, cinema, pedagogy, psychoanalysis

1. Introducción

Este artículo se plantea ofrecer reflexiones en torno a las relaciones entre la cultura de paz y las masculinidades desde una mirada pedagógica. Para ello, partimos de una concepción que aúna la capacidad de generar conocimiento desde el pensar a partir del cine como fenómeno que nos permite construir desde lo narrativo —y con una perspectiva *interseccional*— cosmovisiones desde una lógica de vinculación de identidades con una mirada de género como categoría social.

El epicentro gira en torno a los vínculos entre el concepto de cultura de paz y el papel de la construcción de masculinidades en dicha conceptualización. Adoptamos, en consecuencia, una perspectiva feminista que viene a dotar a la cultura de paz de una mayor conciencia acerca de la connivencia entre los sistemas capitalista y patriarcal. Siguiendo lo expuesto por Lozano y Trifu (2019), si entendemos el patriarcado como “un sistema de opresiones multiplicativas marcado por asimetrías de género, etnia y otras adscripciones identitarias, podemos asumir como imperativo ético para la educación ciudadana enfrentar las contradicciones entre la lógica de la democracia y las prácticas sociopolíticas históricas del sistema patriarcal” (p. 53), que generan y reproducen una violencia estructural que a su vez hay que combatir desde una perspectiva misma de la educación para la paz.

En este sentido, consideramos que hablar de la cultura de paz es hablar de la alternativa que propone Galtung (1990) para la violencia cultural y de “todas aquellas acciones que favorecen la gestión pacífica de los conflictos, haciendo crecer su presencia pública y política, en definitiva, favoreciendo el empoderamiento pacifista” (Muñoz y Molina, 2010: 45). Dentro de estas acciones consideramos que las que

relacionan cultura y formación son un vehículo privilegiado para el fomento de la cultura de paz. En el seno de estas, el cine supone una plataforma importante para el estudio y análisis de las transformaciones culturales y de las representaciones sociales. Y en el caso particular de las masculinidades, el papel del cine ha sido ampliamente estudiado como generador de mandatos de género, como patrones desde los que se comparan las masculinidades hegemónicas con las consideradas como alternativas, así como campo de análisis acerca de las relaciones pedagógicas.

En este marco cabe preguntarse: ¿Cuáles son esas masculinidades hegemónicas y alternativas que se nos presentan en el cine? ¿Qué conflictos viven los hombres en las producciones culturales? ¿Cómo nos interpelan estas historias en tanto que profesionales de la educación? ¿Qué nos dicen acerca de la transmisión de las masculinidades arraigadas en la cultura patriarcal, la construcción de masculinidades igualitarias y, en última instancia, la educación para la paz?

Para pensar en estos asuntos, y como continuidad del trabajo que venimos desarrollando en los últimos años (Sierra, 2018; Sierra y Martín, 2019; Sierra, Martín y Vila, 2020; Vila, Sierra y Martín, 2014), nos proponemos en este texto el análisis de la película “En un mundo mejor” (*Hævnen*. Susanne Bier, 2011). Cinta que gira en torno a los violentos conflictos que viven los protagonistas (dos adolescentes varones y sus padres) y cómo en las relaciones que van construyendo entre ellos encuentran (o no) formas fructíferas de abordarlos.

Para realizar este trabajo nos apoyaremos en la propuesta de Ellsworth (2005) de *leer a*

través¹ de distintas disciplinas. Según la autora:

[...] leer a través no significa que utilizo varios textos como filtros o lentes estáticos, determinados o conocidos entre sí. Contrariamente, leer a través ilumina el proceso de mi lectura y centra la atención en los intereses que yo llevo conmigo en la lectura y cómo esos intereses dan forma a los significados que construyo. Leer dos textos puestos uno al lado del otro puede desestabilizar el sentido que le doy por separado a cada texto, porque las presencias y las ausencias en cada texto y en el sentido que les he dado nunca coinciden. ¿Qué cosas puedo aprender de las estrategias de lectura que tengo al alcance o que me son prescritas en el campo de la educación implicándome en este proceso de leer a través? (p. 24)

Leer a través nos obliga, en cierto modo, a voltear las formas discursivas con las que habitualmente pensamos y exploramos los temas sobre los que investigamos. Ese descentramiento se convierte en un territorio fértil de pensamiento, generador de preguntas novedosas e inspirador a la hora de pensar los asuntos aquí abordados.

De una forma más precisa, nos viene interesando esta clase de trabajo intelectual para el estudio de las masculinidades, dado el carácter autorreferencial que la literatura sobre el tema parece estar adquiriendo en los últimos años (Sierra, 2017). Esta es la razón por lo que nos hemos dirigido a un trabajo de *pensar*

pedagógicamente con las películas en diálogo con el psicoanálisis lacaniano.

2. Marco Teórico

2.1. Pensar pedagógicamente a través del cine

Al entender el cine como producto cultural, compartimos con Francescutti (2019) que las producciones audiovisuales nos pueden servir de apoyo a generalizaciones acerca de la ideología, la cultura y la sociedad (p. 139). Este mismo autor sintetiza tres grandes enfoques teóricos interesados en el estudio de las relaciones e implicaciones entre lo audiovisual y el mundo social: (i) el cine como espejo de lo social; (ii) el cine como recreación del mundo a través de un lenguaje propio; (iii) los estudios culturales y el cine como territorio de disputa de significados. Todas estas perspectivas, pese a sus diferencias, coinciden en considerar los formatos audiovisuales como documentos sociales; y su análisis irá encaminado no tanto a descubrir el significado último de la obra sino a “elaborar interpretaciones razonadas de la misma que faciliten una mejor comprensión de un fenómeno social relacionado. Las relaciones causales que se establezcan entre la sociedad y las obras serán, como en cualquier estudio cultural, plausibles pero difícilmente demostrables” (Francescutti, 2019: 144-145).

Para Ellsworth (2005), al relacionarnos con un producto audiovisual podemos reconocer que siempre hay en juego un entramado cultural que alude a formas distintas de representar al mundo, las subjetividades y las relaciones entre las personas (y con el

¹ La traducción del verbo *leer* está vinculada a la noción de *literacidad*, que implica no solo “procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes” (Cassany y Castellà, 2010: 354).

propio mundo). Su propuesta tiene que ver con hacernos conscientes de esas representaciones, aprendiendo a preguntarnos: “¿Quién piensa esta película que eres tú? ¿Quién se dirige a ti en esta película para que estés dentro de redes de poder asociadas con la raza, la sexualidad, el género, la clase, etc.?” (opus cit. pp. 11-12). Esta mirada, apelativa a la experiencia de ver cine como un acto performativo, constituye uno de los puntos de anclaje de nuestro trabajo. Mirar el cine desde este encuadre implica, por tanto, incorporar esa perspectiva *interseccional* que, a la postre, deberá proporcionarnos una mayor capacidad de agencia.

Ya no es solo que consumimos un producto, sino que nos relacionamos con éste abriéndonos a consideraciones acerca de lo que nos cuentan, de cómo afecta a nuestros modos de representar aspectos de la vida humana y de cómo estos mismos aspectos forman parte del *humus cultural* con el que se alimenta nuestra subjetividad. Siendo uno de esos aspectos las representaciones de género. En este sentido, Sardar y van Loon (2005) sostienen que “La cultura es un lugar en el que pueden cuestionarse las disposiciones sociales relacionadas con el género” (p. 139). Y continúan:

Las ideologías y las instituciones culturales refuerzan la separación dualista del hombre y la mujer. Esto es particularmente cierto en todo lo relacionado con el lugar que ocupan las mujeres en la producción cultural (como artistas, autoras, mecenas y miembros de las instituciones culturales) y con los modos dominantes de la representación cultural, como la literatura y las artes visuales, donde las ideas construidas sobre el género tienen una sólida presencia.

Desde este ángulo, son incontables los trabajos que, desde perspectivas feministas, se han interesado por la producción cultural en función de cómo se representan las identidades de género y recrean una política sexual (Armengol et al, 2011; Binimelis, 2016; Carrasco, 2018; Hollinger, 2012; Molina, 2021; Salazar, 2015). De igual modo, es reseñable el notable aumento de trabajos que se centran en el estudio de las masculinidades en el cine (Armengol, 2015; Salazar, 2015; Sierra, 2018).

Inspirados por los planteamientos de autores como Bárcena (2011, 2020) o D’Hoest (2011, 2020), nuestro acercamiento al análisis fílmico trata de escapar de aquel uso más convencional de ver una película como modo de desarrollar la explicación de algún concepto. En su lugar, buscamos acercarnos a un *pensar con las películas* que busca transitarlas como productos culturales, en una vivencia reflexiva que permita ir dando forma a conocimientos nuevos acerca de asuntos pedagógicamente relevantes.

En este sentido, nos apoyamos en la noción de *pedagogía* propuesta por van Manen (1998), para quien la educación está ligada a procesos de influencia que se mueven en la siempre complicada tensión entre el adoctrinamiento y la dimisión del maestro (en palabras de María Zambrano). Van Manen se referirá entonces a la pedagogía como aquel campo que nos permite “explorar, estudiar y describir las influencias que están en el núcleo de las interacciones, situaciones y relaciones especiales entre los educadores y los estudiantes, los padres y los hijos” (p. 32).

2.2. Las relaciones paternofiliales desde el psicoanálisis

Al poner el foco en las masculinidades no pretendemos la elaboración de “nuevos modelos” de masculinidad. Al contrario, pensar

la masculinidad desde la cultura de paz supone pensarnos desde nuestra experiencia y las relaciones que construimos en nuestro día a día, es decir, se trata de revisar nuestras propias masculinidades y las prácticas culturales a través de las cuales se transmiten y recrean. En este pensar las masculinidades desde la cultura de paz se sitúa como esencial el lugar del padre y el educador *in loco parentis*.

Es por esto por lo que nos resulta sugerente acudir al “complejo de Edipo” y la “función paterna”, elaborados por el psicoanálisis lacaniano, para pensar en la transmisión de las masculinidades. Estos dos constructos, teorizados inicialmente por Freud y retomados posteriormente por Lacan, se preguntan *qué es un padre*² y *cuál su lugar* en el desarrollo psíquico del hijo o hija. Si, además, contextualizamos el análisis en el contexto histórico actual, es necesario acudir a la obra de Recalcati (2014, 2018, 2020), psicoanalista de tradición lacaniana, que realiza un pormenorizado estudio de las relaciones paternofiliales y la función paterna en la que llama la *época de su evaporación* (Recalcati, 2015).

Las reflexiones de Recalcati a propósito de las relaciones paternofiliales son importantes para pensar la crisis de autoridad que ya Hannah Arendt (2018) señalara en la década de los 50 del pasado siglo XX. Y lo son más especialmente si cabe para pensar la crisis referida a las masculinidades en tanto que podemos constatar un vacío de autoridad

simbólica masculina (Piusi, 1999); refiriéndonos con ello a que con la caída del patriarcado no han emergido culturas masculinas en las que ir inscribiendo a las nuevas generaciones.

Así, apoyándonos en estos tres psicoanalistas -Freud, Lacan y Recalcati- y siendo sintéticos -pues este es un asunto complejo y no exento posturas contradictorias incluso dentro de la obra de los mismos autores- podríamos afirmar que la *función paterna* es la de la transmisión de aquello que hace posible la vida humana más allá del goce mortífero: la Ley. La Ley se refiere aquí a la “Ley de la castración”, desarrollada por Freud y Lacan, y que Recalcati (2018: 68) explica como sigue:

La tesis del psicoanálisis afirma que existe una Ley que es la base de la posibilidad de vivir en compañía de alguien, de la posibilidad de la comunidad [...] Es la Ley que inscribe en el corazón del ser humano la experiencia de lo imposible, es la Ley que vehicula la experiencia de lo imposible. La vida se humaniza solo si encuentra algo imposible: imposible disfrutar de la propia madre, imposible tenerlo todo, imposible gozar de todo. Entonces, la Ley de la castración conduce a la vida humana a encontrar el obstáculo de la imposibilidad, pero la experiencia de aquello imposible

² En adelante, cuando hablamos de *padre* lo hacemos desde la perspectiva psicoanalítica. Es decir, el padre no como progenitor o como una cuestión biológica, sino simbólica. Ser padre tiene que ver con la construcción de unos lazos particulares -que abordamos en este epígrafe- y no tanto con la consanguinidad; es una cuestión relacional. Entonces, tal como la desarrolla Lacan, la función paterna pueden encarnarla una o varias personas, y no necesariamente han de ser varones. Sin embargo, eso no significa que la diferencia sexual sea indiferente, ni para el psicoanálisis ni para la pedagogía. Nuestras reflexiones están, en este sentido, fuertemente inspiradas en el *feminismo de la diferencia sexual* a partir de la Comunidad Científica de DIOTIMA (Verona).

genera la posibilidad del deseo. Existe deseo solo donde existe experiencia de lo imposible; si todo fuera posible, no habría deseo, si todo fuera posible, reinaría el caos.

Ahora bien, ¿Cómo se transmite la Ley? ¿Cómo “se inscribe en el corazón del ser humano la experiencia de lo imposible”? Esta transmisión es posible cuando el padre encarna la Ley, cuando vive su deseo dentro de unos límites, es decir, cuando se convierte en un ejemplo de padre. Pero no un ejemplo para ser imitado, sino para que el niño o la niña pueda comprender que es posible encontrar el deseo dentro del límite, que es posible la vida sin tenerlo y serlo todo.

“¿Cómo se produce la transmisión del deseo de una generación a otra?”, se pregunta el propio Recalcati (2014: 154-155). Y se responde:

A través de un testimonio encarnado acerca de cómo puede vivirse la vida con deseo. El regalo del testimonio es el don del Otro que hace posible la herencia. Es necesario que tenga lugar un encuentro con un testimonio de esa clase para que haya transmisión del deseo y, por lo tanto, filiación simbólica.

Es el testimonio del padre el que hace posible que el hijo o la hija encuentre un deseo propio. *Testimonio y herencia* se convierten así en dos lugares propios del proceso de filiación simbólica, esto es, en el llegar a ser “hijo de” y “padre de”.

Como decíamos, la herencia no es repetición, es un proceso de apropiación, de

hacer algo propio con lo que el niño o la niña se encuentra al llegar al mundo. Es, en definitiva, un proceso de subjetivación simbólica³.

Para heredar algo del Otro, para ser realmente un heredero, no es suficiente con recibir pasivamente un legado ya constituido, sino que es necesario un movimiento subjetivo de recuperación, de subjetivación de la deuda. Sin este momento de recuperación del pasado que nos constituye, sin este doble momento en el que tenemos que hacer nuestro lo que ya era nuestro, donde tenemos que repetir exactamente lo que nos ha constituido, no se produce ninguna experiencia subjetiva de la herencia (Recalcati, 2014: 132).

Podemos observar aquí como la herencia consiste en un difícil -si no imposible- movimiento entre una salida del núcleo familiar que permita encontrar el deseo propio (y no el del padre, cayendo en la repetición), y el no renegar del origen desde el que se inicia esa búsqueda. Es decir, ser un “justo heredero” demanda que aprendamos a oscilar entre *pertinencia y errancia*, pues la vida “exige la raíz, pero también la rebelión y el viaje; los lazos familiares, pero también su disolución” (Recalcati, 2020: 114). Pensando en este “justo heredero” Recalcati (2014: 14) concluye que la

demanda del padre que invade ahora el malestar de la juventud no es una demanda de poder y de disciplina, sino de testimonio. Sobre el escenario ya no hay padres-amos, sino sólo la necesidad de padres-testigos. La

³ Autores como Meirieu (2010) han pensado extensamente esta idea de la filiación simbólica y de cómo desde la pedagogía es preciso acoger la paradójica tarea de *influir para liberar*.

demanda del padre no es ya demanda de modelos ideales, de dogmas, de héroes legendarios e inamovibles, de jerarquías inmodificables, de una autoridad meramente represiva y disciplinaria, sino de actos, de decisiones, de pasiones capaces de testimoniar, precisamente, cómo se puede estar en este mundo con deseo y, al mismo tiempo, con responsabilidad.

Los planteamientos del autor italiano nos invitan a reconocer que las exigencias de las nuevas generaciones no son ya las de transgredir la Ley, sino que el malestar actual de la juventud es expresión de la exigencia de esa Ley; en otras palabras, una demanda de padre. Y ese es el reto pedagógico al que nos enfrentamos: aprender a encarnar la función paterna, sea bien desde los propios *lazos de sangre* o bien desde el lugar de *intercesión* que ocupan las educadoras y los educadores.

Como veremos más adelante, la película que ocupa nuestro análisis pone en el centro estos asuntos a través de la desorientación simbólica de adultos y jóvenes).

3. Presentación de la directora y de la película⁴

Susanne Bier (Copenhague, 1960) es una directora, guionista y productora de cine danesa. Con el largometraje del que nos ocupamos en este artículo resultó ganadora en 2011 de un *Globo de Oro (Mejor película en lengua no inglesa)* y de un premio *Oscar (Mejor película de habla no inglesa)*. Su filmografía se caracteriza por abordar la

complejidad de los vínculos humanos y las tensiones entre distintos contextos socioeconómicos.

“En un mundo mejor” (*Hævnen*, 2010)⁵ cuenta la historia de Anton (Mikael Persbrandt), médico danés que vive a medio camino entre su hogar en Dinamarca y un campo de refugiados situado en el África subsahariana, en el que realiza labores de ayuda humanitaria. La permanente contraposición de esos dos escenarios es uno de los rasgos característicos de la cinta.

Por una parte, Anton vivirá frente a frente el régimen del terror que imponen los señores de la guerra. Por otra, la película nos cuenta su vida en la idílica Dinamarca, donde se narra que es padre de dos hijos y que atraviesa dificultades en su matrimonio con Marianne (Trine Dyrholm), a raíz de una infidelidad. En esa tesitura, su hijo mayor, Elías (Markus Rygaard), de diez años, comienza a entablar amistad con un nuevo chico de su clase, Christian (William Jøhnk Nielsen). Una amistad que pronto se convierte en una alianza inquietante, atravesada tanto por el malestar que Christian arrastra como consecuencia de no cerrar el duelo tras la muerte de su madre, como por la búsqueda de Elías de una escapatoria al acoso escolar que sufre. La historia va entretejiendo los acontecimientos de los dos escenarios, dando muestras de que la violencia cobra formas distintas pero que acaba apareciendo en distintas realidades, exigiéndonos de algún modo tomar una postura. La venganza y el perdón aparecen como dos grandes temas en la película.

⁴ En lo que sigue, el artículo contiene revelaciones cruciales (*spoilers*) sobre la trama de la película.

⁵ En la Web especializada *Rotten Tomatoes* se pueden consultar los datos sobre recaudación. Los créditos completos de la película se pueden consultar en: <https://www.dfi.dk/viden-om-film/filmdatabasen/film/haevnen>.

La directora ha expresado en varias entrevistas que quería explorar la *fragilidad*, tanto de ciertas formas de sociedad (cuestionando la aparentemente apacible sociedad danesa) como de la propia condición humana (a través de la experiencia de la violencia desde el punto de vista de la infancia). Y más concretamente, le ha interesado profundizar en la complejidad de los proyectos vitales y cómo determinadas circunstancias nos exigen reajustar nuestros sistemas de valores. En ese sentido, el perdón es un tema que vertebra la película: “Era muy importante para mí abrir esa puerta. Existe una posible salida, una potencial esperanza. Hablo de la capacidad de perdonar y de la venganza. Y el mensaje es que si uno es capaz de perdonar hay esperanza” (Belausteguigoitia, 01 de abril de 2021).

Finalmente, nos interesa destacar los personajes masculinos que construye Bier en colaboración con el guionista Anders Thomas Jensen, con quien ha trabajado en casi todas sus películas; ya no solo en esta cinta, sino en otras como “Después de la boda” (*Efter brylluppet*, 2006) o en “Una segunda oportunidad” (*En chance til*, 2014). Personajes que muestran los claroscuros de sus identidades, y que se ven impelidos a tomar decisiones relativas a esas mismas tensiones (¿qué clase de padre y de marido quiero ser? ¿Qué lugar desempeño en el mundo como adulto?). Precisamente la cineasta comentaba en una entrevista, al ser preguntada por este particular, que “Durante toda mi infancia tuve amigos varones, así que tengo una comprensión natural del mundo masculino” (Caballero, 26 de febrero de 2011).

4. “En un mundo mejor”, en dos actos

En el análisis que Icart et al. (2013) hacen de esta película el foco se pone en la violencia y sus respuestas. Desde ese ángulo, es fácil advertir que la perspectiva de un médico en acción humanitaria propone una ética en acción con mucho interés para pensar los conflictos humanos y sus vías de resolución. Por nuestra parte, hemos puesto la atención en la construcción de las relaciones paternofiliales y en lo que podemos llamar el *universo masculino* de la cinta. Nos ha interesado, por tanto, pensar las formas en que la paternidad es encarnada y vivida; en los modos de *ser hijo* que se nos muestran; en las propias relaciones entre adultos y jóvenes y, como eje transversal, en el lugar que la violencia va ocupando en un plano subjetivo y social. Desde esa perspectiva, diremos que la cinta gira en torno a los conflictos que viven los dos padres (Anton y Claus) y sus hijos (Elías y Christian), y cómo se posicionan ante ellos y las relaciones que se van tejiendo en el devenir de los acontecimientos.

Comencemos pensando en Christian, que se presenta a lo largo de la película como un adolescente perspicaz, ingenioso y sereno, pero también marcadamente belicoso. Una violencia que ejerce no como fruto de ataques irrefrenables de ira sino a través de lo que parece un actuar premeditado, muy autoconsciente de sus actos y de sus consecuencias. Sus conductas violentas aparecen como una represalia o revancha con otros hombres que agredieron verbal o físicamente a alguien allegado. Cuando esto sucede él parece erigirse como protector del otro, tramando un plan para *vengarse* (este es, precisamente, el título original del largometraje). Vemos esto, por ejemplo, en su primer día de clase, cuando observa que Elías es víctima de acoso; o cuando urde el plan para

escarmentar a Lars, el mecánico (Kim Bodnia), por la humillación que, entiende, ha sufrido el padre de su amigo.

El otro eje que caracteriza la historia de Christian es el conflicto que vive con su padre. En repetidas ocasiones a lo largo de la cinta, el adolescente le reprocha no haber estado más presente y haber *protegido* a la madre durante su enfermedad: “¡Querías que muriera!” “¡No hiciste nada!”. Con esta insistente censura parece acusarle de una suerte de dejación de sus funciones como padre. Tendría que haber hecho algo más para salvar a la madre, implora el hijo. Dicho de otra manera, demanda de su padre una posición protectora irrenunciable; una posición que, como decíamos antes, él sí está dispuesto a encarnar. De algún modo, su padre le ha defraudado, no ocupando el lugar que el hijo esperaba.

En los últimos momentos de vida de la madre, Claus (Ulrich Thomsen) parece rendido a los acontecimientos y al sufrimiento, y su opción es la aceptar que lo mejor para todos es que esa situación acabe. Ante tal acto, Christian parece *renunciar* a su padre y, tras ello, pasa a convertirse en ese hombre que espera que éste fuese: alguien protector, fuerte y firme, que lleve este principio hasta sus últimas consecuencias; anteponiendo la supervivencia de los suyos a la suya propia. En esa colocación adopta una relación con la violencia muy concreta, mostrando con sus acciones que alguien *debe ocuparse* de resolver determinados asuntos. De nada servirán las continuas conversaciones en las que el padre trata de hacerle entender su posición. De la misma forma, insiste en reprenderle por sus conductas violentas, sin que nada de ello tenga efecto. De hecho, la historia de Christian en la cinta se vería invariable si suprimiéramos todas las escenas de diálogo con el padre.

Solo encontramos un cambio en la posición subjetiva de Christian (y en su

relación con el otro, aquí encarnado en Elías) al final de la película. Todos parecen querer vengarse por lo que ha hecho (fabricar y detonar una bomba en la calle): la policía, su padre y la madre de Elías. Él estaba protegiendo a los suyos, lo que entendía que era su deber, su lugar en el mundo; sin embargo, lo que encuentra es rechazo. Se queda sin un sentido a su existencia, a un paso del abismo, del precipicio, de la nada. Un clímax en la cinta que se nos cuenta a través de la narración del intento de suicidio del propio Christian.

Es entonces cuando aparece el padre de Elías (Anton) y, al perdonarle, le salva. Vemos en los ojos del adolescente -con la formidable actuación de William Jøhnk- que algo cambia. Así, en la siguiente y última escena de la cinta aparece el primer acto de compasión de Christian, y el primer acto en que no muestra su fortaleza, sino su debilidad. Por primera vez va al encuentro con el otro, Elías, no para protegerlo, sino para acompañarle. Y pide perdón.

Para darle un sentido a este giro final debemos poner la mirada sobre los dos padres: ¿Qué hace Claus, el padre de Christian? ¿Y qué hace Anton? ¿Por qué no bastan las continuas demandas del primero -no faltas de sólidos argumentos- para que cesen las conductas (auto)destructivas y sí es suficiente aquel breve encuentro en la azotea? ¿Qué tiene de especial esta escena final que no aparece antes en la vida de Christian?

Christian exige un padre que encaja en los modelos de masculinidad patriarcal. Demanda como padre un hombre salvador, protector, casi mesiánico. Leemos entre líneas que su padre intenta señalar lo incorrecto de su demanda, pero siempre bajo un discurso de tinte moralista, insuficiente en tanto que mero discurso. Esta es la radical diferencia con

Anton, un hombre parco en palabras, pero propenso al acto.

Ante las preguntas de los personajes -desde su hijo hasta Big Man (el señor de la guerra)- a cuestiones conflictivas encontramos su silencio por respuesta. Pero un silencio acompañado de acción. No argumenta ni razona sobre la resolución de conflictos. Se sitúa ante ellos, ya sea un conflicto escolar en Dinamarca o uno bélico en Sudán, y actúa. El metalenguaje de la cinta nos parece estar mostrando que la palabra, siendo imprescindible, no es suficiente si no va acompañada de acción.

Anton no es predicador de otros modelos de masculinidad y paternidad, es testimonio vivo de ellos. Es este testimonio el que hace posible la herencia, el que crea en Christian el encuentro con otro modo de relación. Porque solo cuando Anton le perdona es capaz él de pedir(se) perdón.

Así, aunque ambos padres reivindicquen paternidades sostenidas en el cuidado y no en la salvación ejercida a través del poder ni la revelación, la diferencia estriba en los modos en que cada uno es consecuente con esa posición. Mientras Claus proclama dogmas sobre la no violencia a su hijo, el lacónico Anton actúa en la resolución de los conflictos evitando relaciones de poder o belicosas. Uno busca en la palabra y el otro lo hace en el acto. Podemos verlo a lo largo de toda la cinta, desde su propia profesión sanitaria, su activismo y labor en el campamento médico, o en la resolución del conflicto con el mecánico.

Especialmente llamativo, por lo inusual de la escena, resulta esto último. Anton acude, con sus hijos y Christian, al taller para exigir la disculpa que entiende se le debe. Al recibir una bofetada no responde con otra. No sermonea con lo inmoral de responder con violencia física, su acto habla por él. Y es este actuar el que permite, como decimos, la herencia, la

transmisión del deseo y la búsqueda de otros modelos no violentos y más igualitarios de masculinidad.

No podemos pensar los movimientos de masculinidades desde la búsqueda de modelos normativos o correremos el paradójico riesgo de postular un nuevo mesianismo igualitarista (Sierra, 2017). La herencia necesita de testimonio, de una encarnación viva del deseo y el límite. Vivir los propios límites y deseos es la única manera de transmitirlos; de lo contrario sería una imposición autoritaria. Y es que la Ley y el deseo solo se pueden subjetivar cuando uno se apropia de ellos, no cuando se imponen.

El padre Anton no es el titular de la Ley. Al contrario, es portador de la Ley, la humaniza. Viviendo sus propios límites le da a la Ley un sentido mundano y concreto en su experiencia cotidiana. Convirtiéndose así en testimonio y haciendo posible la transmisión de la Ley y de la posibilidad de vivir el deseo dentro de esta.

No son necesarios —o al menos no son suficientes— firmes alegatos morales ni elaborados discursos sobre el bien y el mal, como hace Claus. Porque si un padre no es capaz de vivir el deseo dentro de los marcos de la Ley, ¿cómo espera que sus hijos/as vivan esa misma experiencia virtuosa del límite? Pero si la transmisión y construcción de masculinidades igualitarias se mueve en el terreno del acto, ¿cuál es ese acto necesario? El análisis de la película y, en especial, el personaje de Anton, nos invita a pensar en dos: el perdón y la elección.

ACTO 1. EL PERDÓN

Dice Recalcati (2020: 24) que toda “vida humana siempre viene al mundo como vida del hijo”. Todos nos vivimos como “hijos de” y no es posible la autogeneración. Por tanto, ser hijo

significa asumir la tarea de heredar, “de hacer nuestro aquello que el Otro, para bien o para mal, nos ha dado” (p. 25). Esto significa que toda vida, todo hijo, viene al mundo con una deuda simbólica. Justo lo contrario de lo que vemos en Christian.

En el periodo vital en que se encuentra, al inicio de la adolescencia, no se sitúa como heredero, como alguien que no es dueño de sus orígenes, sino alguien que exige al padre, le demanda ser lo que espera que sea⁶. Y ante los actos contrarios a lo demandado se siente defraudado y rompe el vínculo con el padre, saliendo a la *búsqueda de sí mismo* fuera del hogar⁷. De forma que, en su derecho legítimo a la libertad, a encontrar el propio deseo, renuncia al padre y lo que este le reclama.

Encontramos aquí un primer momento en el desarrollo de la historia del adolescente. Se trata de una búsqueda fuera del propio origen, una huida que, siendo conflictiva, es necesaria para convertirse en heredero, pues permite salvaguardar la diferencia simbólica entre generaciones. El movimiento de herencia simbólica debe hacerse desde el abandono del padre, de lo contrario se trataría de una identificación identitaria. Como nos dice Recalcati (2020: 85): “los hijos necesitan encontrar obstáculos en sus padres incluso cuando estos no lo son, porque el conflicto

custodia la diferencia simbólica entre las generaciones y es, por lo tanto, un escalón indispensable para la formación de la vida”.

Pero no basta solo con la errancia, salvaguardar la diferencia simbólica entre generaciones no significa romper el vínculo generacional, pretendiéndose la autosuficiencia. El rechazo como negación supina de la existencia de aquello que nos antecede solo avoca a la ilusión irrealizable de la autogeneración, haciendo imposible la creación de lo nuevo.

La rabia contra los padres, el mero rechazo de todo lo que se recibe, la negación de nuestra condición de herederos, corre siempre el riesgo de generar una protesta estéril que se desliza hacia el túnel ciego de la violencia y del insulto, que impide discriminar el oro del lodo, que lo mete todo en el mismo saco, y que, para colmo, nos mantiene vinculados para siempre al padre del que queríamos librarnos (p. 74).

Llegamos así al segundo momento necesario para convertirse en heredero y por el que transita Christian al final del largometraje. Ese en el que, en su búsqueda fuera del hogar, sin

⁶ Según transcurre la trama, convendría matizar que la radicalización de Christian se produce como consecuencia de que la incertidumbre adolescente se sobredimensiona a raíz de la pérdida de su madre. De esta manera la falta de madre afecta al hijo y al padre (que no sabe cómo serlo, o que está atravesando un acontecimiento que le demanda aprender ser un padre-otro). La falta de madre no nos habla solo del duelo y sus fases sino de cómo dicha falta pone blanco sobre negro la necesidad de que los padres, los hombres, den un paso al frente de cara a apropiarse de la paternidad ante la caída del patriarcado y la protección que presta la mediación femenina.

⁷ Esta es una búsqueda inscrita en el propio paso de la infancia a la adultez. Ya no es solo que deba atravesar las fases del duelo por la muerte de su madre, sino que la propia adolescencia puede interpretarse como un duelo por la infancia; un vacío respecto de lo que queda atrás y lo que está por venir, que nunca está claro y que en cada época y para cada vida humana, es problemático, pero que debe atravesarse y no podemos ahorrárnoslo (Sierra, 2013: 317).

el padre, se ha perdido y necesita regresar. Y para ello es necesario que sea perdonado, aunque no lo pida. En las escenas previas al intento de suicidio parece deambular en busca del perdón en la madre de Elías y con su propio padre. Pero solo Anton es capaz de traducir la mirada al abismo de Christian en demanda de amor: “Elías está bien”. Este acto se convierte en una suspensión de la Ley, de la presumible sanción que debería caer sobre el adolescente; se convierte en un acto de perdón.

Lo que nos enseña este momento final del largometraje es que, si la errancia es necesaria para encontrar un lugar propio, si la libertad pasa por custodiar la diferencia simbólica entre generaciones y esta requiere la marcha, el conflicto con los padres, también es necesario el retorno, es necesario el perdón. Esto es, es necesaria “la posibilidad que haya una Ley capaz de suspender la aplicación inhumana de la Ley del destino haciendo posible el regreso al hogar como una promesa de renovación” (Recalcati, 2020: 97). Y es en este regreso al hogar que el adolescente puede convertirse en justo heredero, puede encontrar un lugar propio sin renunciar a su propio origen. Así, pertenencia y errancia se convierten en dos polos necesarios en la formación de la vida.

El acto que hace posible la irrenunciable relación entre estos dos movimientos antagonistas, errancia y pertenencia, es el perdón. Pertenencia y errancia solo pueden articularse a través de este acto, que permite el retorno del adolescente tras su rechazo al padre y sus orígenes para buscarse en otro lugar. Solo con el perdón es posible la resurrección del hijo. Hablamos de resurrección, siguiendo a Recalcati (2020), porque tras este acto, tal como vemos en Christian, “lo que parecía acabado, perdido, confiscado, sometido irreversiblemente a la muerte todavía está vivo, existe, ha vuelto a la vida” (p. 100).

¿Qué significa el acto del perdón? ¿Cómo es posible? ¿Qué se pone en juego en el padre cuando perdona al hijo? ¿Por qué es capaz de ir el padre —tanto Claus como Anton— en busca del hijo, a pesar de su *errar*? El hijo ha traspasado suficientes límites con sus actos como para que sea comprensible que el padre se sintiera defraudado o procediera al castigo y, aun así, ambos —Claus y Anton— van en su busca. Esta búsqueda encierra, por tanto, una suspensión de la Ley en favor del amor por el hijo. Es el amor como un “don activo que rompe la inmovilidad universal de la Ley” (ibídem.). Es un acto de amor, un regalo que quiere permitir un nuevo comienzo, un recobramiento del hijo, que quiere darle la vida cuando esta parecía perdida. Porque el adolescente no pide perdón, no muestra arrepentimiento ante el padre. No es el arrepentimiento lo que permite el perdón, sino el amor. Y solo tras este acto aparecerá el arrepentimiento del hijo, Christian, que acudirá ante su amigo a pedir perdón.

ACTO 2. LA ELECCIÓN

Pero si todo fuese acto de perdón nos encontraríamos con una suspensión universal de la Ley, con una experiencia que, ante la ausencia de límites, solo puede dirigirse hacia la autodestrucción, hacia el goce mortífero. Porque la vida necesita la experiencia virtuosa del límite; es sólo en la transmisión del límite que los adolescentes pueden emanciparse de la confusión mortífera de la libertad como pura voluntad de goce (Recalcati, 2014).

Entonces, ¿cómo sostener la necesidad humana del límite y su propia suspensión -que es el perdón- en una misma experiencia? ¿Qué límites marcar? ¿Cuándo suspenderlos? En definitiva, ¿cómo debe actuar un padre? Y estas preguntas podemos pensarlas en la trama de nuestra película: ¿cuál es el principio desde

el que se mueve Anton? ¿Por qué sanciona a Elías por tener una navaja, pero perdona a Christian tras detonar una bomba casera? ¿Por qué consiente atender al *señor de la guerra* y, un tiempo después, lo empuja a la muerte?⁸

Este vaivén entre unos actos y otros nos muestra que Anton no se mueve desde dogmatismos, sino desde una deliberación continua y consciente sobre su relación con lo que le acontece en cada momento. Se trata de una deliberación que concluye con una elección. Elegir aquí significa el pasaje al acto de las deliberaciones que el hombre realiza desde sus carencias y conocimientos. Es un pasaje al acto que implica pensarse en relación con todo el entorno, con las tensiones y contradicciones que ahí se dirimen, asumiendo la posibilidad del error, la pérdida de las elecciones no tomadas y siendo consciente de que las carencias propias (castración, lo llamará Lacan) se pondrán en juego en dicha elección. Elegir significa, en definitiva, encarnar la pregunta por cada situación nueva que se presenta.

Lo contrario, no elegir, supone actuar desde marcos normativos ajenos al propio sujeto. Y “los que no eligen son siempre los conservadores, los ortodoxos, los dogmáticos que no necesitan elegir porque tienen el poder”, dirá Miller (2021: 144). En esta misma línea nos dicen Hannah Arendt (2005) y Simone Weil (2007) que la acción política es

aquella en la que el sujeto es capaz de juzgar y deliberar sin el encorsetamiento de ideologías, dogmas o partidismos. Actuar, entonces, es mostrarse ante los demás, es ponerse en juego en la esfera pública, en el terreno de lo común. Y en tanto que cada persona es singular, portadora de algo único y nuevo en el mundo, en la acción se va a crear la posibilidad de un nuevo comienzo (Bárcena y Mèlich, 2000).

Es por esto precisamente que Lacan representaba en sus matemáticas a la persona que ocupa la función paterna no como “p”, sino como “p(x)”. Porque ser padre, es ser un padre concreto, ser uno de los posibles modelos que realiza la función paterna. Es decir, se trata no de ser un padre ejemplar, sino de ser un ejemplo de padre (Sierra y Martín-Alonso, 2019). Así, podemos concluir, que el acto que encarna el padre es el del compromiso con el acto.

5. Discusión y conclusiones

Comenzábamos el artículo señalando la importancia de reflexionar acerca de los modelos de masculinidad y su trasmisión, imbricando dicha reflexión en el campo de la cultura de paz al entender que el cuestionamiento de la masculinidad hegemónica supone renegar de la violencia inscrita en el oscuro pacto entre el sistema capitalista y el sistema patriarcal.

⁸ Es interesante pensar esta escena de manera cruzada con aquella otra en el taller mecánico en la que Anton se resiste a usar la violencia. Sin embargo, en el campo de refugiados, ante la actitud jactanciosa de Big Man, el médico decide poner punto final a sus cuidados, arrastrándolo fuera de los límites de su protección y dejándolo a merced del colectivo de refugiados, que acabará tomándose su venganza. Decimos que es interesante esta contraposición en el sentido de que ilustra de una manera creíble la diferencia entre ser un *padre ejemplar* y ser un *ejemplo de padre*. No vemos en Anton un padre que se muestre siempre intachable (al estilo autoritario del *pater familias*), pero sí uno que encarna las propias complejidades de la vida humana; de una vida que se mueve siempre en la persecución de unos principios morales, pero que los acontecimientos a los que nos enfrentamos nos exigen transgredir según el caso.

En el artículo nos hemos acercado a una película que narra historias de hombres en relación, inspirados por el psicoanálisis lacaniano. Su análisis nos ha permitido explorar diferentes tensiones que tienen que ver con los procesos de subjetivación masculina y con la transmisión cultural, tanto en un plano familiar como en un plano social.

Para continuar la reflexión pedagógica es preciso destacar un aspecto más de la trama que tiene que ver con el papel que Anton desempeña en la relación con Christian. Como hemos narrado, es Anton, como *padre adoptivo*⁹, quien perdona a Christian haciendo posible el arrepentimiento y, con él, una cierta salida del laberinto en que se encontraba el chico. Pero no podemos seguir pensando en las relaciones pedagógicas sin profundizar en la naturaleza de ese laberinto vital al que nos hemos referido, y que tiene que ver con el tipo de malestar adolescente contemporáneo.

Dice Recalcati (2014) que “Ninguna otra época ha conocido la libertad individual y de masas como la experimentada por nuestra juventud. Sin embargo, a esta libertad no corresponde promesa alguna sobre su porvenir” (p. 82). Y continúa: “La vieja generación ha abandonado su papel educativo entregando a nuestros hijos, como consecuencia, una libertad fatalmente mutilada” (ibídem.). Al interesarnos por ese abandono, hemos desarrollado en el artículo una mirada atenta al vacío de autoridad simbólica masculina, esto es, a la incapacidad de entrar en relaciones de alteridad aportando un límite, pero también encarnando el deseo.

Justo la falta de testimonio que se cristaliza en la demanda de un Padre-otro, como hemos visto con las historias de Christian y de Elías. Precisamente, la violencia interior que atormenta a Christian se deja pensar como una expresión de ese desorden, de esa desorientación simbólica de la que hablamos.

En un mundo *hipercapitalista*, en el que el porvenir parece secuestrado y que nos presenta una condición sociológica inscrita en un *eterno presente*¹⁰, abrirse al mundo en el pasaje de la adolescencia a la adultez resulta especialmente dramático; sin balizas que marquen mínimamente el futuro, y sin casi apoyos adultos que acompañen ese malestar adolescente. Así que esa dificultad para atravesar lo que hace unas décadas era un rito de paso más claro a la adultez, se deja pensar en dos sentidos conectados: (i) la subjetivación en la adolescencia y (ii) el *lugar* del maestro.

Sobre lo primero, escribía María Zambrano (2007) hace casi 60 años una interesante reflexión en la que decía que “si el adolescente se encuentra en conflicto con lo que lo rodea es porque lo está consigo mismo, porque no ha podido todavía ordenar el caos que [en] su alma despierta la relación de la totalidad de la vida, de su vida” (p. 50). La adolescencia, según la piensa Zambrano, supone abandonar la infancia y sentir entonces el vértigo de ver por primera vez

[...] toda la vida con la que hay algo que hacer. Por eso tan a menudo el adolescente la quiere dar toda ella, lo que puede dar origen al heroísmo o

⁹ Hablamos de *padre adoptivo* como figura metafórica que nos sirve para expresar el *lugar* que ocupa como adulto en la relación con el chico. Una *paternidad vicaria*, dirá Bárcena (en Gusdorf, 2019); y el propio Gusdorf hablará del maestro como *intercesor*.

¹⁰ Para pensar en la naturaleza de este *eterno presente* resultan especialmente reveladoras las consideraciones de Garcés (2017) a propósito de las diferencias entre la *condición posmoderna* (y su *presente celebratorio*), y lo que ella llama la *condición póstuma* (y su *presente de la condena*).

bien a una acción destructora contra la sociedad o contra sí mismo. La adolescencia lleva consigo la sombra del posible suicidio al lado.

Ese suicidio, como paradójica y potente figura que amenaza el segundo nacimiento que es la adolescencia, nos ayuda a pensar parte del conflicto que hemos analizado con Christian. El proceso de subjetivación, su impulso a tomar las riendas y encontrar soluciones, solo puede ser templado por el acompañamiento adulto, lo que nos invita a pensar en el segundo asunto, el *lugar del maestro*.

Hemos dicho antes con Recalcati que *la vieja generación ha abandonado su papel educativo*. Pensar entonces en la relación pedagógica supone —aunque siempre lo ha supuesto— reconsiderar las relaciones intergeneracionales (Rosales, 2020). Con Anton, hemos conocido a un padre que se pone en marcha, que toma partido, que no se queda atrapado en las redes de la imposibilidad o del desconocimiento. Un padre, en definitiva, que no abandona su papel educativo¹¹, o en palabras de van Manen (1998), que asume su capacidad de influencia. No es un padre que apele al sermón ni que abandere nuevos discursos identitarios. Su fuerza radica en ser testimonio viviente; y por eso rescatábamos en el segundo acto la potencia que contiene como figura pedagógica que no espera a saber cómo

actuar para hacerlo, sino que se desenvuelve en la acción desde una racionalidad deliberativa (Bárcena, 1993). En este sentido, ya hemos señalado antes que la actuación de Anton viene a llenar la incapacidad de Claus, lo que nos recuerda a las palabras de Gusdorf (2019: 53):

El maestro es así el heredero del padre. Se presenta como el padre espiritual, en el momento en el que el padre carnal se muestra incapaz en adelante de asumir sus responsabilidades de las que le hace responsable la exigencia infantil.

La figura del maestro como heredero del padre —no como suplantador sino como continuador de la obra educativa— nos permite pensar los conflictos y tensiones abordados en el artículo a la luz de las relaciones pedagógicas. Esto es así ya que podemos entender que no estamos hablando en exclusiva de la subjetivación y de las masculinidades en el marco de los *lazos de sangre* sino de cómo los *lazos sociales* se vertebran a partir de la mediación de alguien externo a la estructura familiar, que los hace posibles. En definitiva, y como nos decía Zambrano (2007: 50), “Educar a la adolescencia es salvarla, salvar su poder individualizador y creador del caos que la acecha. Y conviene recordar que a mayor poder creador corresponde mayor extensión del caos. El maestro no puede olvidarlo”.

¹¹ Esto recuerda a las bellas palabras que Daniel Pennac (2008) dedicaba a aquellos profesores que, como tantos otros y tantas otras a lo largo de los tiempos, han antepuesto su responsabilidad a su desconocimiento de las teorías y los métodos didácticos: “Los profesores que me salvaron -y que hicieron de mi un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida” (p. 36).

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hanna (2005) *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Armengol, Josep (coord.) (2011) *Men in Color: Racialized Masculinities in U.S. Literature and Cinema*, Newcastle Cambridge Scholars Publishing.
- Armengol, Josep (2015) Masculinidades alternativas en las novelas de Richard Ford y/frente a En un mundo mejor de Susanne Bier, en Angels Carabí y Josep Armengol (eds.) *Masculinidades alternativas en el mundo de hoy*, Barcelona, Icaria, pp. 165-182.
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan Carles (2000) *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.
- Bárcena, Fernando (1993) El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico. *Revista de Educación*, nº 300, pp. 105-132.
- Bárcena, F. (2010) Iluminaciones arendtianas en la filmografía de los hermanos Dardenne. Texto presentado en el Workshop “Film as ‘exercise of thought’ and ‘public gesture’”. Lovaina, 2 al 4 de febrero.
- Bárcena, Fernando (2020) La derrota del artista educador en “Muerte en Venecia”, *Making off*, nº 156-157, pp. 50-63.
- Belausteguigoitia, Santiago (01 de abril de 2021) Entrevista a Susanne Bier: "Si uno es capaz de perdonar hay esperanza", *EL PAÍS*, https://elpais.com/diario/2011/04/01/cine/1301608803_850215.html
- Binimelis, Mar (2016) Perspectivas teóricas en torno a la representación de las mujeres en el cine: una breve aproximación histórica, *Secuencias*, nº 42. <https://doi.org/10.15366/secuencias2016.42.001>
- Caballero, Marta (26 de febrero de 2011) Entrevista a Susanne Bier. *El Español*, https://www.elespanol.com/el-cultural/20110226/susanne-bier/7249808_0.amp.html
- Carrasco, Rocío (2018) *New heroes on screen: prototypes of masculinity in contemporary science fiction cinema*, Universidad de Huelva.
- Cassany, Daniel y Castellà, Josep (2010) Aproximación a la literacidad crítica. *PERSPECTIVA*, 28 (2), pp. 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- D’Hoest, Florrelle (2011) Cierta Experiencia de la Distancia en Educación: sobre “El hijo” de los Dardenne, *Bajo palabra, Revista de filosofía*, nº 6, pp. 73-82.
- D’Hoest, Florelle (2020) Pensar filosóficamente la educación a través del cine de ficción: la escuela en (o de) Canino, *Making off*, nº 156-157, pp. 41-48.
- Esteve, José Manuel (2010) *Educación, un compromiso con la memoria*, Barcelona, Octaedro.
- Francescutti, Pablo (2019) La narración audiovisual como documento social e histórico: enfoques teóricos y métodos analíticos, *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, nº 42, pp. 137-161. <https://doi.org/10.5944/empiria.42.2019.23255>
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3).
- Garcés, Marina (2017) *Nueva ilustración radical*, Barcelona, Anagrama.
- Gusdorf, George (2019) *¿Para qué profesores?*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Hollinger, Karen (2012) *Feminist film studies*. London, Routledge.
- Icart, María Teresa, Pulpón, Anna. M. e Icart, M^a Carmen (2013) En un mundo mejor (2011): la ética de un médico ante la violencia. *Revista de medicina y cine*, 9(4), pp. 156-163.

- Lozano, María y Trifu, Liliana A. (2019) Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias Pedagógicas*, n° 34, pp. 51-61. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.005>
- Miller, Jacques-Alain (2021) *Polémica política*, Gredos.
- Meirieu, Philippe (2010) *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, Barcelona, Ariel.
- Molina, Berta (2021) El feminismo en la teoría cinematográfica. Un estado de la cuestión. *Comunicación y género*, 4 (1), pp. 61-71. <https://doi.org/10.5209/cgen.71072>
- Muñoz, Francisco y Molina, Beatriz (2010) Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos*, n° 3, pp. 44-61.
- Pennac, Daniel (2008) *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori.
- Piussi, Ana M^a (1999) Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación, en Carlos Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, pp. 43-67.
- Recalcati, Massimo (2014) *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*, Barcelona, Anagrama.
- Recalcati, Massimo (2016) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Barcelona, Anagrama.
- Recalcati, Massimo (2018) *La fuerza del deseo*, España, Freshbooks.
- Recalcati, Massimo (2020) *El secreto del hijo. De Edipo al hijo recobrado*, Barcelona, Anagrama.
- Rosales, Gabriel (2020) Respeto y Relaciones Inter-generacionales en la Escuela Secundaria: sentidos que jóvenes de sectores populares le atribuyen al trato respetuoso por parte de las y los adultos educadores, *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), pp. 107-119. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8463>
- Salazar, O. (2015). La Igualdad en Rodaje: Masculinidades, Género y Cine. Tiran lo Blanch.
- Sierra, J. Eduardo (2018) Mundos posibles y transmisión de las masculinidades. Pensando con “Star Wars”. *Hachetetepe*, n° 17, pp. 13-26. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2018.v2.i17.3>
- Sierra, J. Eduardo (2013) La Secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar [Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>
- Sierra, J. Eduardo (2017) Del ‘complejo de Edipo’ al ‘complejo de Telémaco’. Genealogías masculinas y educación, en Antonio R. Fernández y Rafael Ravina (coords.) *Sexualidades diversas. Interferencias entre el arte, la educación y la sociedad. Un prisma desde el arte, los estudios culturales y el mundo de la educación*, Venezuela, Universidad Metropolitana de Venezuela, pp. 185-224.
- Sierra, J. Eduardo y Martín-Alonso, Diego (2019) Relaciones Intergeneracionales y Construcción de las masculinidades. Pensando con “Gran Torino” y “Million Dollar Baby”. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 8 (2), pp. 160-179. <http://dx.doi.org/10.17583/generos.2019.4313>
- Sierra, J. Eduardo, Martín-Alonso, Diego y Vila, Eduardo (2020) ¿Cambiar el pasado para transformar el presente? Pensar la transmisión de las masculinidades con Regreso al futuro, en Anastasia Téllez, Javier E. Martínez y Joan Sanfélix (Eds.) *Hombres, género y patriarcado: reflexiones, cuerpos y representaciones*, Madrid, Dykinson, pp. 115-130.

Van Manen, Max (1998) *El tacto en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.

Vila, Eduardo, Sierra, J. Eduardo y Martín, Víctor (2014) Estudio narrativo sobre la experiencia de la paternidad en profesionales de la educación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 23, pp. 71-94.

Weil, Simone (2007) *Escritos históricos y políticos*, Madrid, Trotta.

Zambrano, María (2007) *Filosofía y educación*, Málaga, Ágora.

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 27/07/2021 Aceptado: 20/04/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Sierra Nieto, José Eduardo, Martín Alonso, Diego, Vila Merino, Eduardo S. (2021) ¿En un mundo mejor? Relación pedagógica, nuevas masculinidades y cultura de paz. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 88-105.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

J. Eduardo Sierra Nieto es Profesor de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran, desde un enfoque fenomenológico y narrativo, en la experiencia escolar, las relaciones educativas y el estudio de las masculinidades. En los últimos años se ha especializado en el análisis pedagógico del cine, prestando atención a los modelos de masculinidad y su trasmisión. Es editor y cofundador de Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, publicación especializada en la investigación cualitativa en educación.

Diego Martín Alonso es Doctor por la Universidad de Málaga (2019) con la calificación de Sobresaliente cum laude y Mención Internacional. Diplomado en Magisterio y Licenciado en Pedagogía. Profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Pertenece al grupo de investigación HUM-311 "Evaluación e investigación educativa en Andalucía". Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas curriculares y educativas, los saberes docentes, la formación inicial del profesorado y masculinidades.

Eduardo S. Vila Merino es Doctor por la Universidad de Málaga en 2003, actualmente Profesor Titular de Universidad desde 2017, con tres sexenios (incluido el de transferencia), mis tareas investigadoras y docentes se han centrado en las áreas de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, perteneciendo desde 2005 al grupo HUM-169. Mis principales líneas de investigación y docencia han sido: educación intercultural, pedagogía social, políticas educativas, cultura de paz y educación para los derechos humanos, teoría de la educación e igualdad de género.

Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales.

Procesos metodológicos

Socio-educational intervention in different social contexts. Methodological processes

FANNY T. AÑAÑOS BEDRIÑANA

Universidad de Granada
fanntab@ugr.es

MARÍA DEL MAR GARCÍA-VITA

Universidad de Granada
margvita@ugr.es

ELISABET MOLES-LÓPEZ

Universidad de Granada
elisabethmoles@ugr.es

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto revisar y analizar los diferentes fundamentos, antecedentes, enfoques y métodos de intervención social desde una perspectiva socioeducativa, y, a la vez, definir una propuesta metodológica genérica de acción, tanto a nivel de grupos (PEG) como de forma individual (PEI), que pueda aplicarse en distintos contextos sociales. La metodología empleada para realizar este trabajo se basa en el método PRISMA, orientada al análisis documental sistémico de la información, que permite identificar la literatura relevante para, posteriormente, ser presentada analizada y redactada.

Los resultados reflejan la enorme disparidad de criterios, enfoques y modelos que existen en los procesos de intervención social, además de perspectivas experienciales o ideológicas, los cuales fundamentan las necesidades de erigir estrategias y modelos homologables y adaptables a los distintos contextos sociales, al igual que el empleo de métodos basados en la evidencia, sin perder de vista la complejidad y dinamicidad social. Asimismo, se pone en evidencia que los instrumentos aplicados y las propuestas de modelos de intervención socioeducativa se orientan a mejorar las condiciones y calidad de vida de las personas y grupos, lo cual repercutirá, entre otros, en los procesos de integración, convivencia, participación y promoción social, siendo los participantes los propios sujetos de transformación.

Palabras clave: intervención socioeducativa, métodos y modelos de intervención, educación social, contextos sociales, transformación social, educación y cultura de paz

Abstract

The purpose of this paper is to review and analyze the different foundations, backgrounds, approaches and methods of social intervention from a socio-educational perspective, and, at the same time, to define a generic methodological proposal for action, both at the level of groups (PEG) and individually (PEI), which can be applied in different social contexts. The methodology used to carry out this work is based on the PRISMA method oriented to the systemic documentary analysis of the information, which allows to identify the relevant literature to subsequently be presented analyzed and written.

The results reflect the enormous disparity of criteria, approaches and models that exist in the processes of social intervention, as well as experiential or ideological perspectives, which base the

needs to erect strategies and models that can be homologated and adaptable to the different social contexts, as well as the use of evidence-based methods, without losing sight of the complexity and social dynamism. Likewise, it is evident that the instruments applied and the proposals for models of socio-educational intervention are aimed at improving the conditions and quality of life of individuals and groups, which will have an impact, among others, on the processes of integration, coexistence, participation and social promotion, with the participants being the subjects of transformation themselves.

Key words: socio-educational intervention, intervention methods and models, social education, social contexts, social transformation, education and culture of peace

1. Introducción

Los distintos escenarios sociales desde la visión educativa suelen abordarse desde la Pedagogía Social y la Educación Social. La primera ofreciendo fundamentos, normas, metodologías para la acción y, la segunda, es la dimensión práctica, operativa y profesional orientadas a la transformación social. Basadas ambas en los derechos humanos, a lo largo de la vida y buscando la promoción y mejora de las personas y grupos. Presentan numerosos campos teóricos y de acción práctica, que se van actualizando y contextualizando en cada momento y lugar donde se desarrolla, en coherencia a la realidad social, siendo los siguientes sus campos o pilares genéricos (Muñoz et al., 2014; Tiana, 2014; Añaños, 2012, 2012a, 2022):

- La educación especializada, donde hallamos a las personas y situaciones problematizadas o de especial sensibilidad social (violencia, delictividad, adicciones, migraciones, etc.).
- La educación de adultos, donde se contemplan la educación a personas mayores, educación tradicional de adultos y la educación intergeneracional.
- La animación sociocultural, que busca la promoción y participación social.
- La animación socioeconómica, que pretende ofrecer alternativas formativas y laborales.
- Los campos emergentes, que desde perspectivas más prosociales y “normalizadas” ofrecen acciones socioeducativas, tanto en el marco escolar como fuera de ella (educación para la paz, educación para la salud, educación social penitenciaria, etc.).

En este sentido, concretamente, por ejemplo, la educación para la paz concentra su objetivo en esa transformación y cambio social

desde el enfoque de la construcción de cultura de paz y respeto por la dignidad humana (Cerdas, 2013). Además, estudia y propone planteamientos, estrategias, métodos y acciones reales y coherentes, por lo tanto, basados en la evidencia y teniendo en cuenta las subjetividades e imaginarios y los contextos de las personas y su medio. En dicho contexto el conflicto es parte de la cotidianidad, por tanto, hay que aprender a gestionarlo y transformarlo (Añaños, 2012), mediante una acción (Galtung, 1997), de forma crítica, creativa, consensuada y no violenta, tanto con uno mismo, con los demás y como con la naturaleza (Rodríguez, 1995). También cabe tener presente en los diversos procesos de socialización humana, los distintos significados en cada contexto (Ospina, 2010), lo cual infiere en apostar por un ejercicio educativo integral, multidimensional, interdisciplinar, reflexivo, crítico y de acción (Caballo y Gradaille, 2008).

En los procesos de transformación social se emplean distintos métodos, instrumentos y estrategias, que, entre otros, pueden traducirse en programas o proyectos concretos. El conocer en profundidad la forma en que se debe planificar y gestionar un proyecto de acción social es de vital importancia a la hora de proponernos llevar a cabo cualquier tipo de intervención. Hoy existen múltiples organizaciones e iniciativas destinadas a la intervención social y, todas y cada una de ellas, intentan ceñirse a los pasos previos que se deben dar para la puesta en marcha de su actividad; no obstante, es lamentable, con frecuencia, se tiene como referencia los criterios, las líneas y prioridades que marcan las entidades financiadoras de los mismos. Asimismo, éstas cuentan con una multitud de enfoques, métodos, procedimientos, ideologías, etc. La elaboración de una acción socioeducativa no es tarea fácil y se deben de

tener en cuenta un conjunto de factores para que la intervención cumpla su finalidad.

Tradicionalmente, en la intervención social predomina la cultura del hacer frente a la de analizar, reflexionar y construir sobre lo aprendido, sedimentando nuevas intervenciones desde la transferencia de conocimiento y la evidencia (Raya, 2011, p.27), siendo una dificultad la falta de desarrollo de la investigación incluida en estos procesos. En ese sentido, es necesario contribuir a un cambio en las prácticas de la política basada en la ideología a una práctica política que busque activamente la mejor evidencia posible (Políticas y Prácticas Basadas en la Evidencia, en adelante PPBE), orientadas a la generación de evidencias válidas que contribuyan a la toma de decisiones posteriores. Con tal fin se emplearán los fundamentos y metodologías de la investigación social, sin dejar de lado que en la realidad social nos hallamos ante situaciones y factores cambiantes y, habitualmente, poco previsibles.

Con todo, en este trabajo se pretende realizar un análisis de los diferentes antecedentes, enfoques, métodos, etc. de la intervención social, desde una perspectiva socioeducativa, y, a la vez, definir una propuesta metodológica genérica de acción que puede aplicarse en distintos contextos sociales, a fin de mejorar las condiciones y calidad de vida de las personas y grupos, lo cual repercutirá, entre otros, en los procesos de integración, convivencia, participación y promoción social.

Para abordar este trabajo se ha empleado como método de análisis de la información el análisis documental sistemático complementado con la utilización del método PRISMA —Preferred Reporting of Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis. Esta aproximación permite identificar la literatura

relevante para, posteriormente, ser presentada en cuadros de síntesis (Dreifuss-Serrano, Schreier-Barreto y Jumpa, 2018).

La utilización de este tipo de método ayuda a describir y representar la información recogida en los diferentes documentos empleados en la investigación de manera unificada y sistémica. El procesamiento de la información se realiza de manera analítica-sistémica, recogiendo la descripción bibliográfica y general de la fuente de información utilizada, la clasificación, indización, traducción, anotación, extracción, traducción y confección de reseñas (Dulzaides y Molina, 2004; García, 2002). Los pasos que se llevaron a cabo para el análisis documental sistemático fueron:

- Planificación de la revisión: organización de la revisión, objetivos, fuentes primarias y secundarias métodos y orden de búsqueda de la información.
- Desarrollo de la revisión: clasificación y extracción de la información, elaboración de citas bibliográficas, síntesis y resumen de los datos.
- Redacción del tema revisado.

Los términos o constructos de búsqueda: intervención social, intervención socioeducativa, modelos socioeducativos, proyectos, programas, planificación, planes socioeducativos, análisis de necesidades, diagnóstico social.

La búsqueda consistió en la indagación de artículos indexados en las bases de datos Web of Science (WOS), Scopus y Dialnet. En una búsqueda adicional, se incluyeron los resultados obtenidos de Google Scholar, así como en los fondos bibliográficos convencionales en bibliotecas especializadas. Se consideraron artículos en inglés y español, con combinaciones de términos de búsqueda.

1.1. Enfoques de intervención

Cuando se habla del enfoque de la intervención se hace referencia a la idea de intervención desde su perspectiva más amplia. En este caso, no se hace alusión a las perspectivas o estrategias relacionadas con las técnicas de intervención socioeducativa, sino al marco social contextual que caracteriza a dichas intervenciones.

Carballeda (2002) y Úcar (2006) apuntan a diferentes contextos, los cuales van a influir en los distintos marcos teóricos e ideológicos en los que se fundamenta la intervención social, entre los que destacan:

- Características de la sociedad en que se produce.
- Relaciones entre los miembros de las clases sociales o de las personas participantes.

- Características de la situación o del contexto de la intervención.
- Características del tipo de intervención.
- Características –profesionales y personales- de los agentes de la intervención.

Cabe destacar la importancia en los enfoques de intervención socioeducativa, no solo la formación, sino en la práctica profesional. Se entiende como enfoque de intervención la construcción teórica que ayuda a la interpretación o representación de la realidad o de un aspecto de ésta (Escolar y Travi, 2010; Martínez-Otero, 2018). En la siguiente tabla se recogen los modelos o enfoques de intervención más relevantes:

TABLA 1. MODELOS/ENFOQUES DE INTERVENCIÓN SOCIAL

Enfoque	Supuestos teóricos	Relación social	Objetivo intervención
Enfoque de la caridad (hasta mediados del siglo XIX)	- Un ideal sentimental basado en la compasión - Un ideal de riqueza o prestigio social - Un ideal de salvación	Asistencial: relación social fundamentada en la caridad. Ayuda o de asistencia al otro	No se centra tanto en los resultados para el otro como en la propia acción del intervisor, que puede estar motivada por ideales o razones muy diversas
Enfoque de la justicia social (Desde mediados del siglo XIX hasta la modernidad sólida)	- Los ideales se ven ampliados - El ideal utópico orienta la intervención del militante - El ideal administrativo guía la del funcionario	No solamente es asistencial, sino que emprende acciones promocionales, formativas y educativas	Tutelar y reeducar
Enfoque de inclusión social (último tercio siglo XX hasta segunda modernidad)	A los ideales anteriores se suman: - el ideal crítico - el ideal profesional	La intervención socioeducativa pretende ser normalizada. Se dirige a toda la población y no solamente a la que está en situación de necesidad	Formación de ciudadanos y ciudadanas para la participación en la vida social

Enfoque psicodinámico	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría psicoanalítica y psicodinámica - Importancia del ajuste personal - Decisiones personales como elementos motivacionales 	Se orienta al sujeto por la condición de expertos, en cierto modo como sustitutos de los padres	Lograr convertir en preconsciente lo que fue inconsciente y reprimido
Enfoque cognitivo-conductual	<ul style="list-style-type: none"> - Orígenes en el asociacionismo aristotélico - Positivismo filosófico y científico 	Se desplaza el foco de atención de la conciencia hacia la conducta observable de las personas	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar y describir la conducta observable a partir del esquema: estímulo-respuesta - Evaluar las conductas desajustadas y las situaciones que pueden favorecerlas - Capacidad de obtener resultados tangibles, medibles y evaluables
Enfoque de intervención en crisis	<ul style="list-style-type: none"> - Psiquiatría americana 	Acción de ayuda dirigida a una persona, familia, grupo o comunidad para afrontar un suceso crítico	<ul style="list-style-type: none"> Movilizar los recursos de los sujetos a fin de buscar el equilibrio emocional y la resiliencia personal. - Disminuir los efectos físicos y psicológicos - Incrementar las opciones y perspectivas vitales
Enfoque centrado en la tarea	<ul style="list-style-type: none"> - Sin base teórica diferenciada - Teoría del aprendizaje - Teoría de los roles y del conductismo. 	El profesional y el sujeto identifican problemas específicos y tareas para resolverlos. El profesional proporciona información y fomenta habilidades concretas, favorece la coordinación con otros organismos y supervisa la práctica	Intervenir en conflictos interpersonales, insatisfacción con las relaciones sociales, tomas de decisiones, recursos insuficientes y problemas conductuales.
Enfoque humanista	<ul style="list-style-type: none"> - Psicología humanista - Conglomerado de tendencias teórico-conceptuales y metodológicas 	Intervención socioeducativa no directa. El profesional se muestra comprensivo, empático y no aconseja ni cuestiona al sujeto	Favorecer la autoexploración y avanzar hacia la autorrealización
Enfoque crítico	<p>Aglutina un amplio conjunto de teorías sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teorías feministas - Marxismo - Teorías críticas de carácter ético - Teología de la liberación 	<p>Sostiene que los orígenes sociales y las estructuras sociales son injustas y son creadoras de una situación opresiva.</p> <p>Es de tipo participativo, dialógica y superadora de las dicotomías investigación-acción y teoría-práctica</p>	Se compromete a la liberación de los sujetos a través de la toma de conciencia, la transformación en personas activas y protagonistas del cambio individual y social
Enfoque sistémico	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría General de Sistemas (TGS) 	Muestra un fenómeno social susceptible de intervención, en su conjunto, donde cada parte afecta a la totalidad. Pone su foco en un grupo y no en el sujeto. Enfatiza en las relaciones del sujeto	Mejorar la interacción y la comunicación de las personas con los sistemas y extender las capacidades de las personas para solucionar los problemas

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE MARTÍNEZ-OTERO (2018) Y ÚCAR (2006)

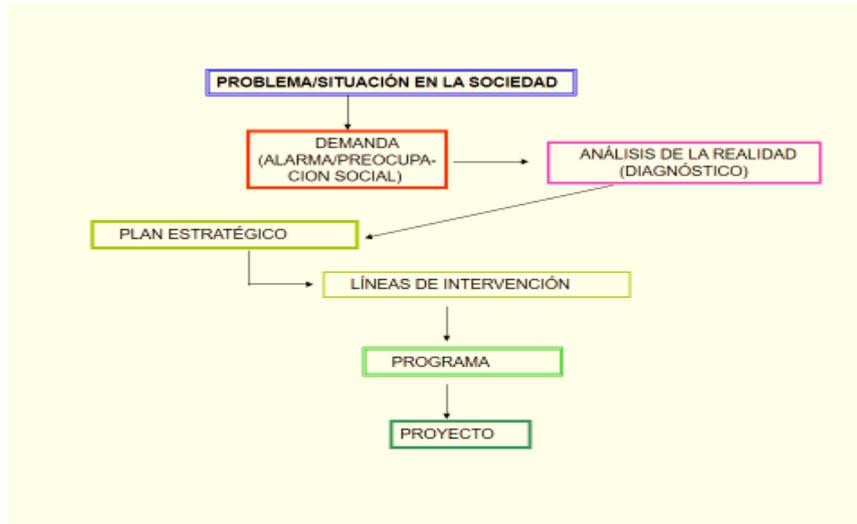
Los distintos enfoques de intervención expuestos pueden interpretarse como el conjunto de los principios de acción referentes a un campo, incluyendo aspectos: teóricos, metodológicos, funcionales y filosóficos. Estos enfoques sirven de referencia al profesional para un trabajo más eficaz orientando la intervención socioeducativa (Escolar y Travi, 2010; Martínez-Otero, 2018).

2. Antecedentes y pasos previos para la intervención

Según Pérez Mendoza (2011) y Martín y Rubio (2020), la intervención socioeducativa implica planificar y ejecutar programas que tengan una implicación social, mediante acciones y/o actividades educativas destinadas a determinados grupos de individuos.

Antes de profundizar en la temática, hay que tener claro el esquema de cómo se organizan las acciones a seguir y la definición de los conceptos relacionados.

FIGURA 1. ESTRUCTURA DE LOS PASOS PREVIOS PARA LA INTERVENCIÓN



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

De la figura cabe delimitar los conceptos intervinientes. El mapa general de la intervención se estructura en el contexto, donde emerjan o se dan situaciones o casos preocupantes que se denominan “demanda” o, en su defecto se observe la necesidad de proyectarse a fin de ofrecer alternativas de mejora o solución, a partir de la cual se inicia la planificación a seguir.

El primer paso es la realización del análisis de la realidad, que se detallará con más detenimiento en el siguiente punto de este trabajo, de cuyos resultados y análisis se

derivan las distintas estrategias de organización de la intervención. Así distinguimos:

- Plan estratégico: es el término más global, haciendo referencia a las decisiones de tipo amplio y general de lo que se quiere realizar. Se trata de una respuesta general de un conjunto de instituciones públicas o privadas a un problema que afecta de manera más o menos general a muchos ciudadanos. A partir de él se fijan los objetivos, se establecen las interrelaciones y dependencias, se planifica en el tiempo y se determinan los recursos. Se encuentra constituido por un conjunto de programas

(Espinoza, 1995; Froufe y Sánchez, 1996; Martín y Rubio, 2020), y proyectos relacionados entre sí y conducentes a un objetivo común. También, podría afirmarse que es un conjunto armónico de actividades para lograr un resultado concreto.

Se ordenan de acuerdo a una lógica estratégica, con frecuencia una política de bienestar, aplicados en un tiempo determinado y en un espacio geográfico concreto. Es decir, hay una política común, bajo la coordinación de un órgano designado especialmente para esta tarea, con una duración de varios años y exige una evaluación (de proceso y final).

- Líneas de intervención: indican hacia dónde se deben dirigir las intervenciones separándolas por ámbitos de actuación e indicando lo que se pretende conseguir.

- Programa: es la concreción de las líneas generales que se establecen en el plan. Se encuentra formado por un conjunto de acciones, actividades, servicios o procesos organizados de manera coherente incluidos en un conjunto de proyectos coordinados o relacionados entre sí. A través de los programas se implementan una serie de acciones con el fin de alcanzar unas metas en base a la solución de una problemática definida (Ander-Egg y Aguilar, 1996; Gómez, 2009; Martín y Rubio, 2020). Los programas se centran en un área o ámbito determinado, cuya característica es la definición respecto al Plan y la Línea), y el genérico respecto a los proyectos.

- Proyecto: conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas entre sí, encuadradas en unos recursos y medios determinados, destinadas a satisfacer unas necesidades o solucionar una problemática determinada (Ander-Egg y Aguilar, 1996; Cohen y Franco, 2006). Los proyectos

llenan a los programas o los desarrollan, compuesto por los mismos elementos que el programa, que recorre exactamente las mismas fases temporales, pero que se caracteriza por su mayor concreción. Las intervenciones tienen una duración determinada (hasta un año aproximadamente) que consisten en actividades planificadas y relacionadas entre sí cuyo objetivo es lograr cambios en las acciones de los individuos o en la parte del problema de la que es responsable el programa. Los proyectos contribuyen al logro de los propósitos y fines de los programas.

Para hacer referencia a los pasos que un investigador debe de seguir a la hora de realizar la intervención socioeducativa, Pérez-Campanero (2016) habla de un proceso cuyas fases se encuentran relacionadas con los resultados de la intervención. Cada una de estas fases va a tener una repercusión en la siguiente fase.

Pérez (2016), por su parte, define el proyecto como un instrumento que se encuentra compuesto por una propuesta que recoge los elementos que se necesitan para conseguir unos objetivos deseados. En definitiva, el proyecto de intervención tiene como fin prever, orientar y preparar el desarrollo del mismo.

Por otro lado, Cohen y Martínez (2002) indican que todo proyecto de intervención debe de cumplir los siguientes requisitos:

- Describir y definir de manera exhaustiva la problemática a resolver antes de iniciar el proyecto.

- Indicar los objetivos del mismo y la forma de evaluación a seguir.

- Identificar la población en la que se va a centrar el proyecto.

- Determinar la ubicación geográfica del mismo.

- Señalar la fecha de inicio y final del proyecto.
- Estar en posesión de los recursos necesarios: financiación y presupuesto.

A continuación, se presentan las características y/o fases de algunos de los métodos utilizados por diferentes autores a lo largo del tiempo para llevar a cabo la intervención socioeducativa.

TABLA 2. RECORRIDO POR LAS CARACTERÍSTICAS Y/O FASES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

A. Rosset (Análisis de Necesidades de Formación) citado en Pérez-Campanero (2016)	
Tiene en cuenta:	
<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones desencadenantes - Tipo de información que se necesita: óptimos, reales, sentimientos, causas y soluciones - Fuentes de información - Herramientas para la obtención de los datos 	
R.A. Kaufman (1987) citado en Pérez-Campanero (2016)	
Elementos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Participantes en la planificación: ejecutores receptores y sociedad - Discrepancia entre “lo que es” y lo que “debería ser” - Priorización de necesidades. 	
Fases:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar la decisión de planificar 2. Identificar los problemas 3. Determinar el campo de la planificación 4. Identificar los posibles medios y procedimientos de evaluación de necesidades y obtener la participación de los interesados de la planificación 5. Determinar las condiciones existentes 6. Determinar las condiciones que se requieren 7. Conciliar cualquier discrepancia que exista entre los participantes de la planificación 8. Asignar prioridades entre las discrepancias y seleccionar aquellas a las que se le va a aplicar la acción 9. Asegurar el proceso de evaluación de las necesidades para que sea constante 	
F. M. Cox (1987) citado en Pérez-Campanero (2016)	
Aspectos que abarca:	
<ul style="list-style-type: none"> - La institución - El profesional contratado para resolver el problema - Los problemas, desde la visión del profesional y de los implicados - Contexto social del problema - Características de las personas implicadas - Formulación y priorización de las metas - Estrategias a utilizar - Tácticas a llevar a cabo para la consecución - Evaluación - Modificación, finalización o transferencia de la acción 	
J. McKillip (1989) citado en Pérez-Campanero (2016)	
Fases:	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar usuarios y usos - Describir la población y el centro de servicios - Identificar necesidades - Evaluar necesidades - Comunicar los resultados 	

Illinois (1997) citado en Pérez-Campanero (2016)
<p>Fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparación: Identificar necesidades y variables de interés, formular el diseño del estudio, desarrollar plan de acción, asegurar viabilidad política, etc. - Implementación: recoger datos, sintetizarlos y analizarlos, presentar resultados - Aplicación: analizar el mérito, aplicar las conclusiones y proyecciones y ayudar a hacer uso de los resultados.
Pérez-Campanero (2016)
<p>Fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las necesidades de Intervención socioeducativa (reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones) - Diseño o planificación de proyectos y programas - Implementación o puesta en práctica - Evaluación de la intervención y su impacto
Pérez Serrano (2016)
<p>Fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico/ Análisis de la realidad <ul style="list-style-type: none"> • Detectar necesidades • Establecer prioridades • Fundamentar el proyecto • Delimitar el problema • Ubicar el proyecto • Revisar bibliografía • Prever la población y los recursos • Evaluación del diagnóstico - Proceso <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: generales y específicos • Metodología: actividades, técnicas e instrumentos, definir la población, identificar la muestra, recoger y analizar datos • Temporalización • Recursos: humanos, materiales y financieros • Aplicación/ejecución: desarrollo del proyecto, seguimiento del proyecto y control del proyecto • Evaluación del proceso - Evaluación final - Informe

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE: PÉREZ-CAMPANERO (2016) Y PÉREZ SERRANO (2016)

En la Tabla 2 se aprecia que cada autor/a tiene un sistema de elaboración de proyectos diferente, ya no solo en las fases que cada uno sigue para su elaboración, sino también en cómo afrontan el análisis de la realidad; lo cual fundamenta la necesidad de definir un modelo integrador, comprensible y flexible metodológicamente.

3. La acción socioeducativa: propuesta de modelo metodológico de intervención

Según García-Vita, Añaños y Medina (2020), la intervención educativa es intencional, por lo que hay que definir, en primer término, qué es lo que pretendemos y cómo esperamos conseguirlo. Por lo tanto, la planificación se debe entender como un plan de acción que se irá adaptando al desarrollo práctico de ésta

(Giné y Parcerisa-Aran, 2014). Ello supone una planificación abierta y flexible, que entienda las distintas situaciones o factores incontrollables que pueden influir en los cimientos básicos de la planificación y verse modificados (Forés, 2002).

Otra de las dificultades estructurales en el desarrollo de los programas de políticas sociales son los distintos enfoques y formas de entender la intervención socioeducativa basada o no en criterios científicos, donde el proceso técnico de la investigación y el proceso político de toma de decisiones entran en conflicto. En este contexto nacen los procedimientos de las Políticas y Prácticas Basadas en la Evidencia (PPBE), cuyos cimientos vienen desde el campo médico en los años 80, mediante el consenso fundado en la evidencia, propuestas técnicamente correctas y políticamente aceptables para la mayoría de los agentes en un futuro plausible (Raya, 2011, p.27). La PPBE alude al “uso concienzudo, explícito y juicioso de la mejor evidencia en la toma de decisiones” (Sackette et al. 2020, en Murago, 2004).

Así, existen varias propuestas sobre los puntos tradicionales en la estructura de la intervención (Rodríguez, 2009; Castillo y Cabrerizo, 2011; Pérez Serrano, 2011; Pérez Serrano, 2016; Forés et al., 2021); no obstante, nos inclinamos por la perspectiva de Añaños (2012) y de García-Vita, Añaños y Medina (2020), que contemplan tanto la visión de la PPBE y la adaptación real del contexto, al que se añaden otros matices. De esta forma, el proceso global de la acción-intervención socioeducativa comprende cuatro momentos:

- Análisis de la realidad, también conocida por otros autores como análisis de las necesidades o diagnóstico. Responde a un principio paradigmático que afirma que antes de actuar es necesario investigar y conocer un contexto (Ortega, 2005; García-Vita et al., 2020). Es decir, según Pantoja y

Añaños (2010, p. 118), se actuará a partir de la realidad particular de las personas y grupos, respetando su voz, al considerarse como las personas más idóneas para identificar y relacionar sus necesidades (Giné y Parcerisa-Arán, 2014), y acomodándonos a sus perspectivas y limitaciones motivacionales. También, se trata de un proceso investigador de conocimiento de la realidad basado en las evidencias, especialmente de la situación demandante, a partir del cual se comprende la dimensión y las interacciones del problema, y que finalmente este análisis permitirá tomar decisiones.

- Diseño y planificación de proyectos, programas o acciones, a partir de los resultados y conclusiones del análisis de la realidad, para responder positivamente a las cuestiones, problemas, necesidades o potenciales hallados. Su estructura y desarrollo contiene: título, resumen y palabras clave, justificación, objetivos, metodología (métodos y organización, destinatarios, lugar), actividades, calendario o temporización, recursos (personales, materiales y financieros) e indicadores de evaluación (Giné y Parcerisa-Aran, 2014).

- Puesta en práctica-implementación de la acción diseñada.

- Evaluación de la intervención, en todo su conjunto (del análisis de la realidad, del diseño, de la ejecución y de los logros obtenidos) o de cada etapa específica. De igual modo, puede ser una evaluación continua o de proceso, de pretest y postest o, de resultados. La evaluación puede ser realizada por el propio equipo, por entidades o personas externas, o por equipos mixtos. Es un proceso para determinar el establecimiento de cambios generados por la intervención a partir de la comparación entre el estado actual y el estado previsto en

su planificación, es decir, se intenta conocer qué tanto un proyecto ha logrado cumplir sus objetivos, los cambios realizados en la planificación o bien qué tanta capacidad poseería para cumplirlos. Toda esta información sirve de base para las subsiguientes tomas de decisiones, por tanto, no es un fin en sí misma, más bien es un medio para optimizar la gestión de los mismos.

3.1. Análisis de la realidad

Realizar el análisis de realidad o “diagnosticar”, significa conocer lo más exhaustivamente posible el problema o la situación que motiva la demanda de una determinada situación o necesidad preocupante en la sociedad. Consiste en realizar una investigación en el contexto (PPBE), aplicando estrategias y metodologías adecuadas de las ciencias sociales, contando participación y la acción de los propios protagonistas, con cuya información y aportes, resultados y análisis se diseñará más adelante la intervención propiamente dicha. En palabras de Raya (2011) la utilidad de la información deviene por su capacidad para ofrecer información idónea para la toma de decisiones. Se definen tres fases: Reconocimiento, análisis y decisión. Estas fases se asemejan a las propuestas por otros autores como las de observación, diagnóstico y pronóstico de Vilar (1996).

3.1.1. Reconocimiento o aproximación al contexto

Es un proceso exploratorio inicial, a partir de la situación o cuestión demandante. Respondería a preguntas básicas como: ¿de dónde partimos? Y ¿dónde y cómo obtenemos información? En este sentido, es necesario tener en cuenta algunos aspectos esenciales para la realización del análisis, a fin de orientar

una intervención eficaz (Parcerisa, 2007). En este bloque se realizan las siguientes acciones:

Se identifican las situaciones desencadenantes (fecha, de dónde procede, a quienes afecta el problema, motivos de la demanda, etc.).

Se buscan fuentes de información (documentales, archivos, investigaciones, experiencias previas, identificación de las personas influyentes en el contexto, etc.).

Se definen los aspectos o categorías iniciales de análisis del tema y del contexto.

Se diseña la metodología de investigación para obtener información sistematizada, teniendo como base las empleadas en ciencias sociales (métodos, muestra, instrumentos, procedimientos, métodos de análisis, etc.)

3.1.2. Análisis

En esta fase, en primer lugar, se aplican los instrumentos y estrategias definidos previamente, para responder a determinadas cuestiones, junto a otros, y, en segundo lugar, a analizar los resultados y hallazgos encontrados. El contenido respondería a preguntas como: ¿Qué aspectos del problema es necesario estudiar?, ¿podremos realizar el proyecto de intervención? Se recomiendan los siguientes puntos:

- En qué sitios se da el problema (centro, barrio, comunidad, etc.) y cómo es dicho contexto (geográfico, social, económico, político, organización, relaciones de convivencia, etc.).
- A qué tipo de individuos o grupos y a cuántos les afecta el problema.
- Qué características tienen los distintos colectivos implicados.
- La gente del contexto y aquellos a quienes les afecta el problema, cómo lo viven o sienten (grado de conciencia que tienen del mismo).

- Qué disponibilidad o motivación hay para solucionar el problema. El valor de los resultados obtenidos con su participación genera mayores expectativas o motivación de realización. Igualmente, conocer la predisposición, los momentos y los tiempos reales para esta participación dará mayor probabilidad de éxito.

- Existencia de antecedentes de intervención (instituciones públicas, del tercer sector, iglesia, centro escolar, servicios sociales, etc.), en caso positivo cuáles son los resultados de estas experiencias.

- Qué otros problemas asociados se presentan, además del problema o situación inicial desencadenante y, si estos problemas tienen mayor incidencia que pueden redireccionar el enfoque de la intervención.

- Qué factores de protección y potenciales hay. Se trata de identificar todas aquellas cuestiones, competencias, capacidades, habilidades, conocimientos, valores, contextos de apoyo (pareja, familia, iguales, instituciones), motivación alta, expectativas de éxito, etc., con las que cuenta la persona y/o el grupo a partir del cual se ofrezca fortalezas y aportes en la construcción y desarrollo del proyecto.

- Con qué recursos (material, personal, económico) se puede contar para la intervención socioeducativa. La disponibilidad de los recursos genera mayor viabilidad, y por ende, implicación y responsabilidad por parte de todos o, en caso contrario optar por buscar alternativas válidas y coherentes a los requerimientos.

3.1.3. Decisión

En esta fase se sitúa y define cuál es la situación ideal, teniendo en cuenta las discrepancias y, con lo que se tiene actualmente ¿es posible intervenir? ¿dónde

deberíamos estar? Se trata de tomar decisiones en función de la información estudiada. Las acciones que se realizan en esta etapa son:

- a. La priorización y la definición del problema

Tras los resultados y análisis de la fase anterior surge la necesidad de estudiar la dimensión de los problemas, potenciales, necesidades y/o situaciones (en adelante, PPNS) a considerar a fin de valorar si las cuestiones halladas son unicasuales o multicausales, puesto que, en la dinámica social, por regla general, se trata de un conjunto de redes interactuantes e influyentes unos a otros y viceversa, razón por el cual, con frecuencia, es complejo identificar cuál es la causa y cuál la consecuencia.

Por consiguiente, es necesario ver cómo la red de PPNS se organiza, a fin de jerarquizar un orden de prioridad para la intervención, sin olvidar el problema principal que generó la demanda, aun cuando el estudio de campo haya revelado otros problemas muy importantes. Este orden de importancia puede ser “Objetiva” (cuestiones visibles, objetivables y evidentes como las necesidades básicas) o puede ser “Subjetiva” (cuestiones, intereses, percepciones, etc. particulares que varían y/o son complejos de determinar). A pesar de la dificultad en los criterios en la priorización, se pueden señalar las siguientes pautas orientadoras de tipo general:

- Primero: PPNS relacionadas a las necesidades primarias-básicas. Este tipo de acciones no pertenecen al campo de la educación social, pero es pertinente considerarlo y gestionarlo adecuadamente con los profesionales y entidades especializados.

- Segundo: PPNS que producen consecuencias graves para la comunidad.

- Tercero: PPNS que afectan a un gran número de individuos de la comunidad o el grupo general de referencia.

- Cuarto: PPNS que afectan a sólo un grupo reducido de personas dentro de la comunidad.

Cabe tener en cuenta que toda priorización tiene un alto contenido subjetivo y, también, que la importancia de los PPNS depende de las circunstancias de modo que, por ejemplo, un problema que afecta a un pequeño número de individuos puede convertirse en un problema muy grave que exige atención inmediata.

La finalidad de este proceso, además del estudio detenido y consensuado del orden causal y su correspondiente importancia, es la toma de decisiones para elegir y definir el problema o problemas (muy relacionados) que se convertirá en el eje de la intervención.

b. Búsqueda y planificación de la/s solución/es

Plantear distintas posibilidades hipotéticas, en el caso de la intervención socioeducativa, implica definir una solución (una salida) realmente posible al problema definido. Puede ser una o varias soluciones y han de plantearse a la vista del análisis de la realidad (diagnóstico) y de la priorización, considerando todos los apartados, pero especialmente, las motivaciones y expectativas de éxito de las personas para el cambio y los recursos existentes en el contexto, siendo una o dos o tres, las muy relacionadas, las que se revelan las más pertinentes y es la que se debe elegir. Es necesario pensar previamente en varias soluciones hipotéticas, siendo conscientes de que la condición de la respuesta es que se pueda aplicar y que éstas nacen de la consideración de los factores causales del PPNS directos o indirectos asociados en red lógica.

Una vez definida el PPNS a intervenir, y su respectiva solución, corresponde planificar estratégicamente ésta/s en el tiempo y en el espacio donde se realizará, de acuerdo con los recursos disponibles, a fin de conseguir una mayor viabilidad y eficacia de las soluciones. Se trata de distribuir ordenadamente las soluciones concatenándolas.

La planificación conduce a hablar sobre el tipo de intervención socioeducativa a realizar, buscando los instrumentos más coherentes para la solución planteada, siendo los más habituales los programas, proyectos y subproyectos de grupo (PEG) o individuales (PEI). A veces, la intervención necesita atender previamente otros problemas asociados, razón por la cual se tendría que contemplar un proyecto –el referido al problema principal- y varios subproyectos referidos a los problemas asociados y, en función de su dimensión pueden tener distintos tiempos para su consecución.

c. Redacción final del informe

La fase del análisis de la realidad en su conjunto acaba con la elaboración de un informe que contenga todos los elementos descritos.

3.2. Diseño de Proyecto socioeducativo

El logro de una intervención depende, en mayor parte, de la viabilidad de los objetivos establecidos. Es importante definir bien el qué, ya que los objetivos son el elemento de la planificación a partir del cual se articulan todos los demás elementos, por tanto, es necesario que se expliciten con la mayor claridad y precisión posibles, respondiendo a ser posible a las siguientes condiciones que señalan Rodríguez (2009) y García-Vita, Añaños y Medina (2020):

- Ser alcanzables, viables y concretos. Por lo tanto, deben ser objetivos realistas

que, además, serán objeto de un evaluación específica.

- Reflejar de manera clara y expresa qué se quiere conseguir, pensando siempre en los destinatarios y no en los intereses de las personas responsables.

- Estar contextualizados y ser coherentes en su propuesta con este aspecto de partida.

- Ser verificables; es decir, se debe comprobar fácilmente si se han logrado o no.

- Tener una redacción escueta y clara.

- Plantearse por nivel de prioridad. Es decir, se debe distinguir entre objetivos generales o finales, y objetivos específicos, más precisos y concretos.

Los tipos de proyectos más empleados son de grupo e individuales.

3.2.1. Proyecto socioeducativo de grupo (PEG)

Un programa o un proyecto está constituido por una serie de elementos conceptuales sistémicos, lo que significa que entre todos forman como un todo, donde cada uno tiene su importancia, pero el verdadero valor lo constituye el conjunto, y que, a la vez, interactúa entre sí.

3.2.1.1. Elementos de un PEG

Siguiendo a Pérez Serrano (2016), desarrollando y ampliando su propuesta sobre los PEG, los elementos básicos que constituyen un programa o proyecto son:

- Título

Expresa la solución concreta elegida como la intervención socioeducativa para un PPNS específico, en el que además se define el lugar. En ocasiones se puede tener dos títulos uno completo y formal y, otro más corto, llamativo o identificativo del proyecto.

- Resumen y palabras clave

Consiste en sintetizar en escasas líneas el propósito u objetivo del proyecto, definir en qué consiste, qué va a solucionar y el impacto a conseguir. Asimismo, se identifican entre cuatro a seis palabras clave que definen el proyecto.

- Antecedentes y justificación

En este apartado se plantean las cuestiones importantes, datos y situaciones encontrados en el análisis de la realidad que anteceden y justifican la necesidad de la propuesta. Igualmente se explica con mayor extensión en qué consiste la solución, fundamentando el por qué ésta es la mejor opción para la intervención. También, será importante evidenciar si es la primera vez que se actúa en dicho contexto o, por el contrario, si se ha intervenido antes que aportes sólidos se plantean para mejorar dicha situación respecto a la anterior o a otras experiencias previas.

- Objetivos

Los objetivos concretan el logro o enuncian los resultados futuros a conseguir en el proyecto o programa, una vez realizado. Son los cambios deseables por las personas y/o grupos que tienen o viven un PPNS, siempre hacia un mejor. La formulación debe dejar muy claro que el cambio lo dan los protagonistas, en los que el papel del profesional (educador/a social) se orienta a ayudar y/o acompañar a que los individuos solucionen sus propios problemas. Habitualmente la redacción se suele iniciar con un verbo infinitivo o utilizando una frase más explícita que refiere al cambio o logro conseguido.

Por su parte, los objetivos pueden tener una formulación general o más específica, en el primer caso representa un conjunto de significados más amplio que el objetivo específico y, éste cabe en el campo anterior, haciéndolo más concreto, observable y medible. El número de objetivos dependen de

la forma y dimensión que adquieran los proyectos, si son individuales o comunitarios o, si son trascendentales o más bien superficiales. Por regla general, en proyectos de corta duración (máximo un año), basta con uno o dos objetivos generales y tres o cuatro específicos por objetivo general. Sin embargo, es la situación real y la dimensión de los PPNS la que lo determina.

- Organización y metodología

Indican la forma práctica y organizativa de conseguir los cambios, queriendo significar con ello, aquello que tiene que hacer el equipo y los protagonistas para conseguir los procesos de transformación. Algunos componentes a destacar son:

Métodos y organización: en este apartado se planifica todo el trabajo a realizar, se detalla el tipo métodos y estrategias a emplear, las fases, los procedimientos organizacionales a seguir, etc.

Lugar o contexto del trabajo: es la indicación concreta del sitio donde se pretende llevar a efecto el proyecto. Asimismo, se define el espacio el establecimiento, centro o entidad donde se realizará la acción.

Destinatarios: también denominado cobertura, población diana, usuarios o destinatarios. Refiere al número de personas que pretende cubrir el proyecto o programa de entre todos los que tienen los PPNS y requieren una solución. Es importante señalar, en la medida de lo posible, el número real de participantes con los que se pretende trabajar, puesto que esta delimitación puede influir en los objetivos o cambios a conseguir, en el tipo de actividades que son posibles de realizar, el tiempo de aplicación del proyecto, los recursos necesarios para su aplicación y en el mismo presupuesto. Si la cobertura no está bien definida puede dar a un error de cálculo (infracobertura o supracobertura), lo cual es un indicador de un error del análisis de la realidad.

Es importante, también, hacer una caracterización general de los destinatarios.

- Actividades

Las actividades son las acciones específicas para alcanzar más rápida y eficazmente un resultado previsto, en función de cada objetivo definido. El número de actividades dependerá de la dimensión y profundidad del objetivo a lograr, por tanto, será la PPNS la que oriente su planteamiento.

Su estructura contiene: título, objetivo del proyecto en el que se sostiene, objetivo específico de la actividad, contenidos a desarrollar, la metodología a seguir, la explicación del desarrollo, los materiales a emplear y la evaluación de la actividad.

- Temporización o calendario

La temporización o calendario determina el tiempo que se considera necesario para poder conseguir los cambios u objetivos realizando todas las acciones y procesos planificados. En el sistema actual se suele trabajar con periodos máximos de un año renovables, si cabe; pero este periodo puede ser de menor duración. Corresponde señalar el momento del inicio y el de la finalización del proyecto. Asimismo, será más didáctico plantear una tabla con una relación de las actividades correspondientes y las tareas/ acciones en general del proyecto a realizar y, a continuación, concretar el periodo exacto de ejecución (semana, quincena, mes, trimestre, semestre, etc.).

- Recursos y presupuesto

Hacen referencia a los elementos materiales, económicos y personales que se consideran necesarios para ejecutar el proyecto socioeducativo y conseguir los objetivos planteados en el mismo. Los tipos de recursos son:

Materiales: Todos aquellos elementos necesarios para realizar las actividades y las distintas acciones previstas en el proyecto

pueden ser: infraestructuras, locales, servicios, material audiovisual, equipos informáticos, papelería, impresión, autobús, etc.

Humanos: conformada por distintos tipos de personas que se requieren en la ejecución del proyecto: profesionales, administrativos, voluntarios, colaboradores, etc.

Financieros (presupuesto): compuestos por los recursos económicos indispensables para asumir los costos del proyecto (comprar, alquilar, pagar) en relación a los elementos materiales y los recursos humanos. Este tipo de recursos son los más complejos de definir, razón por la cual se recurre a elaborar un presupuesto detallado (concepto, descripción, cantidad, total), incluso contando para ello con facturas proforma y, en el caso del bloque de gasto por personal tener en cuenta los costes de la Seguridad Social y los impuestos de forma adicional -IRPF-, en función del tipo de contrato. El presupuesto ha de hacerse en cantidades brutas y no netas.

- Los indicadores y las técnicas de evaluación

Se definen en función de los objetivos, que en suma valorarán de forma cualitativa o cuantitativa el cambio o logro conseguido, tanto de los procesos de ejecución como de los resultados. Estos criterios se expresan en forma de indicadores de éxito, en modo de pretérito perfecto de indicativo, aunque ésta no es una norma estricta (p.e. 50 participantes que han acudido al taller han aprendido habilidades sociales).

Por otro lado, además del indicador hay que señalar la técnica o estrategia para medirlo, empleando para tal fin distintos instrumentos, procedimientos, etc. (registros de asistencia, registros de observación, test, cuestionarios, entrevistas, fotografías, etc.).

Cabe señalar que los indicadores de evaluación son elementos valorativos parciales de los objetivos y acciones, diferentes a la

evaluación global como tal. Por lo general llevada a cabo por procesos o por resultados (continua o final), es decir por etapas durante la ejecución o al terminar el proyecto. En cambio, la evaluación corresponde a la cuarta fase de los procesos de intervención en su conjunto, donde se emite un juicio valorativo acerca de la eficacia, la eficiencia, la implementación, el impacto, etc. del proyecto y se analiza la necesidad de repetir el proyecto, modificarlo o terminarlo.

3.2.2. Proyecto socioeducativo individual (PEI)

El proyecto educativo/socioeducativo individual (PEI) es un instrumento para la intervención socioeducativa centrado en las características individuales y la concreción destinado a conseguir cambios o mejoras en un tiempo delimitado y de forma acompañada. También puede aplicarse a unidades pequeñas de análisis con las mismas finalidades y funciones, siendo el eje no la persona en sí sino el núcleo del contexto (p.e. la familia).

Un PEI, en cuanto diseño de un entorno de aprendizaje o modificación de éste, por consiguiente, deberá incluir entre sus componentes las estrategias de modificación de los factores causales de los aprendizajes y situaciones y/o factores a cambiar.

Por consiguiente, un PEI abarca la articulación en el acto educativo de las bases del modelo teórico de referencia. Puede enfocarse de tres maneras diferentes: hacia la eficacia educativa, hacia la formación continuada del profesional y como organización de los tiempos (García, 2001).

Algunas características del PEI, en comparación con un PEG, son:

- Ser un instrumento de intervención para un individuo o un núcleo familiar.

- Ser concreto en cuanto a los cambios a conseguir (centrados en áreas) por parte de los individuos.

- Ser específico y realista en las modificaciones de los entornos.

- Ser relativamente corto en cuanto al tiempo de aplicación, aunque a veces puedan repetirse cada cierto periodo de tiempo.

- Ser dinámico, en cuanto que va cambiando y adaptándose de acuerdo al progreso de los individuos o los cambios de los entornos.

- Exige un seguimiento continuo por el/la educador/a e incluso de la/s entidad/es interviniente/s.

3.2.2.1. Áreas de atención de un PEI

El PEI atiende educativamente a objetivos y áreas.

- Los objetivos

Los objetivos en un PEI representan los cambios o transformaciones deseables a

conseguir por parte de los individuos o las familias a través de las intervenciones socioeducativas. Vistos desde otra perspectiva, expresan los niveles mínimos deseables de adaptación e integración de acuerdo a los procesos de socialización vigentes en el grupo social.

Se plantean dos tipos, los generales que abarca la dimensión amplia de los fines a conseguir y, los específicos que se centran, en cuanto a sus propósitos de cambio, en función del área o áreas en que se sitúa el trabajo socioeducativo.

- Las áreas de intervención

La palabra área es utilizada en el trabajo para designar un campo o esfera de acción. En la educación social que se realiza fuera del marco escolar es un concepto funcional porque lo que importa es la persona en su globalidad, y sirve para priorizar o enfocar las intervenciones de cara a su efectividad en la consecución de cambios u objetivos, siendo las más representativas (Tabla 3).

TABLA 3. ÁREAS DE INTERVENCIÓN EN UN PEI

Área	Descripción
Área personal	Aspectos personales relacionados con los sentimientos, las percepciones individuales, los cambios evolutivos, las crisis, las dificultades de relación, el aislamiento, las habilidades sociales, etc., intentando dotar a la persona de los suficientes recursos para su autonomía personal.
Área de educación para la salud	Es el trabajo formativo y de concienciación de la importancia de la salud y la adquisición de unos hábitos de salud mínimos necesarios para el bienestar y el desarrollo físico y mental (alimentación, higiene personal, educación sexual, cuidado de la salud y prevención de enfermedades, prevención de las adicciones, control de las emociones, autoestima, toma de decisiones, etc.).
Área de formación escolar	Inicio o desarrollo habitual de la actividad formativa escolar o académica, en el que hay un compromiso familiar y/o personal de seguimiento, potenciando sus habilidades y competencias. También se trabaja con el profesorado y agentes educativos, facilitando vías de comprensión y encuentro con la familia, así como la motivación hacia un proyecto de vida viable para los participantes.
Área laboral / formación ocupacional	Aspectos relacionados al ejercicio laboral o profesional. Se potencia una actitud activa hacia la búsqueda de empleo o acceso a cursos de formación y fomento del empleo.

Área de convivencia y relaciones familiares	Se trabaja para la mejora de la convivencia, de las pautas educativas, de relación social y de hábitos básicos (normas, horarios, higiene personal, organización, relación personal, salud y cuidado, obligaciones etc.), habilidades para el afrontamiento y gestión de conflictos y estrategias para optimizar sus recursos educativos. También se contempla a nivel de núcleo familiar la organización del hogar, la economía familiar y las relaciones con el entorno familiar.
Área de ocio y tiempo libre	Se actúa sobre el tipo de ofertas y actividades de ocio, para facilitar el acceso a los recursos normalizados e integrados del ocio y potenciar nuevos hábitos saludables, actividades prosociales, etc.
Área de trabajo con grupos e iguales	Los espacios fuera de los centros educativos o laborales y de las familias son donde afloran con más espontaneidad y naturalidad los factores de riesgo y, con frecuencia, el grupo de iguales sirve de cobertura. Estos contextos y personas pueden ser empleados como un recurso educativo para establecer relaciones orientadas a estimular y producir cambios significativos de modelos de referencia positivos y saludables, dada la importancia que se le otorga, especialmente al grupo de iguales.
Área de relaciones con el entorno social	Son las relaciones que se establecen con su entorno más cercano, la calle, el barrio, etc. Está relacionada con la integración en el contexto. Los objetivos consisten en incrementar en calidad y número las redes sociales a nivel de relaciones con vecinos, amigos, familia extensa, asociaciones del barrio o entorno más cercano.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

3.2.2.2. Los procesos de intervención de los PEI

Siguiendo el trabajo elaborado por Rojas, Regla y Aguirre (2013) en el cual se explica cómo elaborar un PEI, ampliando y enriqueciendo su contenido. A continuación se exponen de manera ampliada los procesos de intervención en los PEI:

- El análisis de la realidad

Aproximación: Consiste en registrar la demanda o situación desencadenante de la intervención (datos: número, nombres, sexo, edad, fecha, origen de la demanda, lugar dónde se da el problema, motivo y contenido inicial de la demanda), ubicación de las personas e instituciones intervinientes.

Organización y metodología: Es la preparación de la recogida de la información de la persona y su problemática con el objetivo de precisar la demanda y comprobarla de forma que permita la toma de decisiones en uno u otro sentido. Se trata de decidir:

- A qué personas entrevistar, incluyendo al principal protagonista.
- Qué tipos de observaciones directas se harán en el barrio o contexto específico.

- Qué datos, características y situaciones interesa comprobar o conocer.
- Qué otras fuentes o antecedentes de intervención se han llevado a cabo.
- Qué objetivos tendrán las entrevistas o las observaciones.

Análisis: Los distintos bloques de análisis, tras la aplicación de los instrumentos, pueden tener en cuenta:

- Datos referidos a la composición de la familia (núcleo de convivencia): Nombres, fecha de nacimiento, parentesco, ocupación, etnia (si procede), domicilio, teléfono, correo electrónico, etc. Igualmente, la representación familiar mediante un genograma, a fin de distinguir esquemáticamente tanto la composición familiar como las relaciones existentes entre los miembros de la unidad convivencial.
- Datos referidos a la situación de la persona objeto de la intervención en el momento de la demanda según indicadores por áreas: Área personal, Área de salud, Área escolar, Área de ocupación laboral y empleo, Área de convivencia y relaciones

familiares, Área del entorno social, Área del ocio y tiempo libre.

- Datos referidos a la situación familiar en el momento de la demanda según indicadores por áreas: Área de apoyo específico, Área de salud, Área de convivencia y relaciones familiares, Área escolar y/o laboral, Área de las relaciones con el entorno social, Área de la organización del hogar y la vivienda, Área de la economía familiar.

Toma de decisiones:

- Valoración de la situación familiar según indicadores por áreas: a partir de los resultados, se emite una valoración de la situación comparando la situación real de la familia o de la persona objeto de la intervención.

- Valoración de la situación de la persona según indicadores por áreas: al igual que el anterior se valora el caso particular de la persona objeto de la intervención.

- Valoración de la situación global: se conoce como el proceso de diagnóstico de la situación individual, donde se hace una síntesis valorativa de la situación global de la persona –incluyendo a su familia, la escuela, la calle, etc., que van a permitir decidir sobre qué PPNS intervenir por su urgencia e importancia.

- El diseño del PEI

La elaboración o diseño del PEI, se apoya en la decisión de intervenir educativamente para que se produzca un cambio o una modificación en alguna o algunas de las áreas relativas a la persona. Así, en primer lugar, corresponde decidir sobre las siguientes cuestiones:

- Sobre qué área o áreas se va a intervenir educativamente en base al análisis de la situación realizado.

- Cuánto tiempo va a durar la intervención educativa. Esto dependerá de las circunstancias de cada caso. A veces el tiempo viene determinado por la situación particular de la persona.

- Dónde se va a realizar la intervención. Esto también puede venir determinado de acuerdo al área de la que se trate.

- Qué educador/a y/o profesional/es va a intervenir.

Los elementos de un PEI

En su composición son cercanos a los PEG, así por ejemplo la siguiente clasificación tiene algunos elementos propuestos por García (2001), a los cuales ampliamos y enricemos, siendo éstos:

- Encabezado superior: Nombre de la persona y número de expediente.

- Área o áreas relativas a la persona sobre las que se va a intervenir socioeducativamente.

- Tiempo disponible con fecha de inicio y finalización.

- Objetivos a conseguir: Puede distinguirse entre un objetivo general y varios específicos u operativos. Los objetivos específicos orientan habitualmente las distintas áreas.

- Organización y metodología: son tareas que debe realizar por los profesionales, la definición de los tiempos, las fases, la organización, las estrategias y métodos que se pretende aplicar en la intervención en su conjunto.

- Actividades que debe realizar la persona para conseguir el cambio o transformación (los objetivos).

- Recursos materiales, personales y financieros que se emplearán en todo el proceso.

- Tareas de coordinación, que por lo general en este tipo de intervenciones se trabaja colaborativamente con otros profesionales e entidades sociales y/o educativas, con el objeto de apoyar la puesta en marcha del PEI y el logro de los objetivos.

- Indicadores de evaluación para cada objetivo o para el conjunto de los objetivos que nos permitan comprobar con objetividad en qué nivel se ha producido el cambio en la persona o en qué medida ha sido eficaz este PEI.

4. Conclusiones

Los procesos de intervención socioeducativa son proyectos políticos y educativos que declaran la lucha por la defensa de unos valores específicos integradores, de la dignidad de las personas, de la promoción de los derechos humanos, entre otros, como un medio para la mejor convivencia y la construcción de una cultura de paz (Ospina, 2010; Unesco, 2011; Añaños, Añaños y Rodríguez, 2019), la cual está asentada en las ideas de conflicto, así como la gestión y transformación de estos. Un proceso transformador y emancipador que nace dentro del contexto y desde la concienciación personal y grupal, siendo los participantes los propios protagonistas de estos cambios.

Por su parte, las estrategias metodológicas para conseguir estos cambios o mejoras, se traducen en los cuatro procesos de la intervención socioeducativa (análisis de la realidad, diseño de la intervención, ejecución y evaluación), pero cuyos modelos y enfoques

son múltiples, dispares y poco consensuados, lo cual se fundamenta más, si cabe, la necesidad de definición metodológica de modelos más o menos generalizables y, que, a su vez, sean adaptables y dinámicos para la acción, y que responda a las realidades en cada contexto y situación.

En tal propósito la aplicación de las Políticas y Prácticas Basadas en la Evidencia científica (PPBE) en los procesos y toma de decisiones es una cuestión cultural, una cuestión de actitud, de interés frente a la investigación y de rigor en este momento. Implica una visión que más allá del control que se dirige a la posibilidad de identificar líneas de mejora de la acción pública, al igual que para el equipo ejecutor una disposición de actualización permanente (Raya, 2011) y adaptación al medio. Consiste en pasar de la política basada en la ideología a la política basada a la evidencia, sin obviar los aspectos fluctuantes en la vida de las personas y grupos, al igual que la situación y perspectivas de la sociedad, de las instituciones, medios y recursos, de la historia, de la política, de la economía, etc. En palabras de Pinilla (2011) estos procedimientos científicos pueden mejorar la calidad del proceso político, pero no pueden ni deben sustituirlos. Así la PPBE y los modelos de intervención propuestos en este trabajo pueden favorecer en el uso de procedimientos que fortalezcan el proceso democrático de convivencia, sostenible e inclusivo en el marco de una cultura y educación para la paz (Añaños, Rivera y Amaro, 2021), pero en los que inevitablemente en un contexto social vivo la incertidumbre y las subjetividades están presentes y, las decisiones se toman con un margen de riesgo e inexactitud.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, Ezequiel y Aguilar, María J. (1996). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Lumen

Añaños, Fanny T. (2012). Violencias y exclusiones. Enfoque socio-educativo y de la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(59), 13-41. <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n59/v19n59a1.pdf>

Añaños, Fanny T. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana-RHELA*- 14 (18), 119-138. Doi: <https://doi.org/10.9757>

Añaños, Fanny T.; Rivera López, Maribel y Amaro Agudo, Ana. (2021). Foundations of Culture of Peace and Peace Education as a means of Social Inclusion. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana (RHELA)*, 22 (35), 13-34. <https://doi.org/10.19053/01227238.11916>

Añaños, Fanny T. (2022). Hacia modelos socioeducativos y de desarrollo humano. Claves para la inserción-reinserción social penitenciaria. En Añaños, Fanny T., García-Vita, María del Mar y Amaro, Ana (Coords.), *Justicia social género e intervención socioeducativa*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Añaños, Karen, Añaños, Fanny T. y Rodríguez, José A. (2019). Exercising fundamental rights in punitive conditions: education in Spanish prisons. *The International Journal of Human Rights*, 23 (7), 1206-1220. <https://doi.org/10.1080/13642987.2019.1601084>

Caballo, María B. y Gradaille, Rita (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 45-55. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04

Carballeda, Alfredo J. (2002) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós SAICF.

Castillo, Santiago y Cabrerizo, Jesús (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa: agentes, ámbitos y proyectos*. Pearson

Cerdas, Evelyn (2013). Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 24(1-2), 189-201. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5804>

Cohen, Ernesto y Franco, Rolando (2006). *Evaluación de proyectos sociales*. Siglo XXI

Cohen, Ernesto y Martínez, Rodrigo (2002). *Manual de formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales*. CEPAL

Dreifuss-Serrano, Cristina, Schreier-Barreto, Christopher, y Jumpa, Mauricio (2018). Criterios de clasificación de la vivienda informal: una revisión sistemática PRISMA como herramienta para establecimiento y análisis de categorías. *Rita revista indexada de textos académicos*, (10), 98-103. <http://ojs.redfundamentos.com/index.php/rita/article/view/348/313>

Dulzaides, María E., y Molina, Ana M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011

Escolar, Cora y Travi, Bibiana (2010). Prácticas profesionales, modelos de intervención y proceso de producción de conocimientos. *Trabajo Social UNAM, VI Época*, 1, 74-89. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/23883>

Espinoza, Mario (1995). *Programación. Manual Para trabajadores sociales*. Humanitas

Forés, Anna (2002). *Quan la didàctica porta el nom d'educació social*. Fundació Pere Tarrés.

Forés, Anna, Giné, Núria, Llena, María A., Novella, Ana M., Parcerisa, Artur, Payá, Montserrat y Rubio Serrano, Laura (2021). *Planificación de proyectos socioeducativos participativos*. Grao.

Froufe, Sindo y Sánchez, María A. (1996). *Planificación e Intervención Socioeducativa*. Amarú

Galtung, Johan (1997). *La educación para la paz sólo tiene sentido se desemboca en la acción*. El correo de la Unesco.

García, Antonio L. (2002). Tratamiento y análisis de la documentación. En Vizcaya, Dolores (comp). *Selección de lecturas: Fundamentos de la organización de la información*. Universidad de La Habana.

García, José (2001). *El Proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico: una propuesta metodológica para la acción educativa*. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2001-08-2050/Documento.pdf>

García-Vita, María del Mar, Añaños, Fanny T., y Medina, Marta (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 47-71. <https://doi.org/10.15332/25006681/6012>

Giné, Núria y Parcerisa-Arán, Artur (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 55-72. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/172>

Gómez, Rubén D. (2009). *Manual de gestión de proyectos*. Universidad de Antioquia <https://docplayer.es/2635315-Manual-de-gestion-de-proyectos-universidad-de-antioquia-facultad-nacional-de-salud-publica-hector-abad-gomez.html>

Martín, Ana M., y Rubio, María J. (2020). *La intervención socioeducativa diseño, desarrollo y evaluación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Martínez-Otero, Valentín (2018). *Modelos de intervención socioeducativa*. Editorial CCS

Muñoz, Luis V., Ibáñez, Macarena, Cárdenas-Rodríguez, María R., y Terrón-Caro, María T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de humanidades*, (21), 3. <https://doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928>

Murago, Pedro (2004). Práctica basada en la evidencia: de la medicina al trabajo social. *Evidencias de trabajo social. Cuaderno de Trabajo Social*, 17, 5-20. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0404110005A>

Ortega, José (2005). La educación a lo largo de toda la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua: todas las educaciones formales. *Revista de educación*, 338, 167-175. <http://hdl.handle.net/11162/68769>

Ospina, Johanna (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. Universitas. *Revista de Filosofía, Dere-cho y Política*, 11, 93-125. <http://hdl.handle.net/10016/8897>

Pantoja, Luis y Añaños, Fanny T. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 109-122. https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.09

Parcerisa, Artur (2007). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Graó

Pérez-Campanero, María P. (2016). *Cómo detectar las necesidades de Intervención Socioeducativa*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/lc/ugr/titulos/45985>

Pérez Mendoza, Gonzalo E. (2011). *La intervención socioeducativa por Gonzalo Ernesto Pérez Mendoza*. <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com/2011/09/la-intervencion-socioeducativa-por.html>

Pérez Serrano, Gloria (2011). Diseño e implementación de proyectos de intervención. En G. PérezSerrano (coord.), *Intervención sociocomunitaria* (pp. 693-714). UNED.

Pérez Serrano, Gloria (2016). *Diseño de Proyectos Sociales: Aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*. Narcea Ediciones.

Pinilla, Análida E. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*, 36(4), 204-218. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-24482011000400008

Raya, Esther (Coord.) (2011). *Herramientas para el diseño de proyectos sociales*. Universidad de Rioja. <file:///C:/Users/Fanny%20T.%20A%C3%B1a%C3%B1os/Downloads/Dialnet-HerramientasParaElDisenoDeProyectosSociales-456194.pdf>

Rodríguez, José M. (2009). Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia. *Foro de educación*, 7(11), 287-301. <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-GuiaParaElDisenoDeProgramasSocioeducativosDeAtenci-3171432.pdf>

Rodríguez, Martín (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Oikos-Tau, S.L.

Rojas, Miguel A., Regla, Lucía, y Aguirre, José L. (2013). *Proyectos Socioeducativos de las Plataformas Sociales: Buenas prácticas, herramientas y criterios de intervención*. Plataformas Sociales Salesianas. <http://psociale-cp50.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/09-Proyectos-Socioeducativos.pdf>

Tiana, Alejandro (2014). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. *Historia de la educación social*, 21-56. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/835.pdf>

Úcar, Xavier (2006). De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo. *Pedagogía Social, ciudadanía y desarrollo humano*.

https://www.researchgate.net/profile/Xavier-Ucar/publication/236368893_De_la_caridad_a_la_inclusion_Modelos_de_accion_e_intervencion_socioeducativa_en_el_contexto_europeo/links/02e7e517e8f646af9c000000/De-la-caridad-a-la-inclusion-Modelos-de-accion-e-intervencion-socioeducativa-en-el-contexto-europeo.pdf

UNESCO. (2011). *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Oreal/UNESCO.

Vilar, Jesús (1996). De la planificación a la programación: instrumentos metodológicos para el diseño de las intervenciones socioeducativas. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 3, 11-49. <http://hdl.handle.net/11162/29406>

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 27/11/2020 Aceptado: 30/06/2021

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Añaños Bedriñana Fanny T., García-Vita, María del Mar, Moles-López, Elisabet (2021) Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales. Procesos metodológicos. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 106-130.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Fanny T. Añaños es Doctora en Pedagogía, Máster en Derechos y Necesidades de la Infancia. Profesora Titular del Departamento de Pedagogía, Investigadora del Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos, Coordinadora del Grupo de Investigación de Excelencia “Desigualdad, Derechos Humanos y Sostenibilidad” y, Coordinadora del Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, de la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación están en el marco de la Pedagogía y Educación Social, la metodología y procesos de la acción socioeducativa en distintos contextos sociales, educación penitenciaria, prevención de drogas y adicciones, migraciones, exclusión y vulnerabilidad social, desigualdades y violencias, educación para la igualdad, cultura y educación para la paz, y temas relacionados.

María del Mar García Vita es Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Historia y Máster en Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada, perteneciente al área Teoría e Historia de la Educación. Colaboradora del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Su investigación está ligada a la disciplina de la Pedagogía Social y la acción socioeducativa, especialmente: estudios de género y de mujeres, vulnerabilidad y exclusión social, violencia (s) y educación para la paz.

Elisabet Moles López es Doctora en Ciencias de la Educación. Graduada en Sociología, con máster en Problemas sociales: Dirección y Gestión de Programas Sociales y máster en Investigación, Desarrollo e Intervención Social, todos ellos realizados en la Universidad de Granada. Desde 2017 se encuentra vinculada a trabajos de carácter docente-investigador en la Universidad de Granada y, actualmente es profesora en el Departamento de Pedagogía. Su línea de investigación se centra en contextos vulnerables desde la Educación Social, especialmente: prisión, reincidencia, delictividad, educación, intervención socioeducativa, prevención del delito, justicia restaurativa, género en la justicia, alternativa al encarcelamiento, migración, pobreza y desigualdad social.

Reflexiones en torno a la conciencia de bondad y la superioridad moral

Reflections on the conscience of kindness and moral superiority

CARLOS EDUARDO MARTÍNEZ HINCAPIÉ

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
cmartinez_esp@yahoo.com

Resumen

Este artículo parte de entender la noviolencia como una propuesta de transformación cultural que procura, desde diferentes orillas sociales, deslegitimar todo tipo de violencia y, por lo tanto, resalta la importancia de entender las lógicas que maneja la cultura patriarcal, vertebrada desde el uso y la naturalización de esta, buscando y construyendo caminos alternativos que permitan su superación. En un primer apartado hago un acercamiento a la cultura como una construcción humana, histórica y social, que ha permitido la adaptación de los haceres en función de la protección de la vida, para concluir que la crisis es una expresión de su incapacidad para sostenerla. Superarla supone entender los mecanismos que han permitido que esta historia humana legitime muchas de sus violencias a partir de lo que llamo la conciencia de bondad o superioridad moral. ¿Quiénes son los sujetos de dicha legitimación y a quienes concedemos este poder? ¿Qué tipo de imaginarios culturales aprendidos soportan esta delegación? Los apartados 2 y 3 buscan acercamientos comprensivos a estas preguntas, para concluir que la noviolencia también es una mirada crítica sobre las formas de hacer y pensar instaladas y naturalizadas a través de la cultura.

Palabras clave: noviolencia, cultura, homeostasis, imaginarios atávicos, conciencia de bondad, superioridad moral

Abstract

This article starts from understanding nonviolence as a proposal for cultural transformation that seeks, from different social shores, to delegitimize all types of violence and, therefore, highlights the importance of understanding the logics that the patriarchal culture manages, structured from its use and naturalization, seeking and building alternative paths that allow it to be overcome.

In a first section I make an approach to culture as a human, historical and social construction, which has allowed the adaptation of actions based on the protection of life, to conclude that the crisis is an expression of its inability to sustain it. Overcoming it means understanding the mechanisms that have allowed this human history to legitimize much of its violence based on what I call the conscience of goodness or moral superiority. Who are the subjects of this legitimation and to whom do we grant this power? What kind of learned cultural imaginaries support this delegation? Sections 2 and 3 seek comprehensive approaches to these questions, to conclude that nonviolence is also a critical look at the ways of doing and thinking installed and naturalized through culture.

Key words: nonviolence, culture, homeostasis, atavistic imaginaries, conscience of goodness, moral superiority

1. Introducción

¿Cuál es el mecanismo cultural que construye la conciencia de bondad que permite y legitima el uso de la violencia y de forma tan repetida? La mayoría de los crímenes que nos avergüenzan como humanidad han sido cometidos a nombre del bien. Hitler, Pol Pot, Stalin, Pinochet, las juntas militares en Argentina, Brasil o Uruguay, por nombrar solo algunos casos representativos de una lista que podría ser agotadora, creían que su gesta histórica estaba legitimada desde el bien colectivo. Así mismo, padres maltratadores, hombres que ejercen violencia contra las mujeres, niños o niñas enviadas a tratamientos psicológicos o médicos para “corregir” su sexualidad, docentes que humillan a sus alumnos, tienen un argumento de bondad en sus labios: es por su bien.

Son muchos los retos que tiene la propuesta de la no violencia en su intención de construir caminos, estrategias, razones, argumentos, para mundos distintos y posibles. Deslegitimar el uso de la violencia es un proceso necesario, pero no fácil, en medio de una cultura humana que le ha construido todo tipo de legitimaciones. Hace falta acudir a la mayor creatividad. Dice el profesor Mario López:

La no violencia realiza sus análisis sobre las diferentes violencias que hay en el mundo, el alcance y contenido que tienen. Muestra sus contradicciones, denuncia sus consecuencias y trata de aportar alternativas creíbles y prácticas para superarlas (López, 2017: 39).

Este escrito pretende aportar a esta reflexión, dar pinceladas de comprensión sobre los mecanismos de la cultura que nos hegemoniza, que oculta con eufemismos lingüísticos muchas de las violencias que se presentan en el mundo de lo humano y de manera repetida. Sus objetivos no se trazan en la lógica formal que plantea unas hipótesis y pretende demostrarlas, solo busca incorporar preguntas, que seguramente se encontrarán con preguntas de quienes lo leen. Tampoco tiene la intención de convencer, pero sí suscitar cercanías y oposiciones que abran el universo de las interpretaciones en un mundo que necesita con urgencia cuestionar sus propias certezas, incorporar el método de la pregunta que nos mueva algunos centímetros de nuestras propias seguridades.

Esta es tal vez la única certeza de la que parte: no va a ser posible seguir presentes en esta cadena de la vida, un milagro que puede pasar por encima de nosotras y nosotros, si no sabemos colocarnos de nuevo en consonancia con la inteligencia no neuronal que se evidencia con solo abrir un poco los ojos.

1. Empecemos por entender eso de la cultura

Somos seres culturales. Es a través de la cultura que construimos nuestras adaptaciones al medio para facilitar la sobrevivencia de la especie. Esto significa que la cultura tiene una función biológica y que es ella la que determina y define los parámetros de la continuidad de la vida. Es el conjunto de creencias a través de las cuales miramos e interpretamos la realidad, definiendo el fondo y la forma de las relaciones que establecemos, como lo dice Corbí¹: “La cultura tendrá que

¹ Epistemólogo español que ha centrado sus investigaciones en las consecuencias axiológicas de las transformaciones generadas por las sociedades de innovación o post-industriales.

determinar nuestra actividad, nuestras relaciones y lo que es nuestro mundo, de forma indudable, incondicional y absoluta. Lo que nuestra cultura nos dice que es y vale, eso es lo que realmente es y vale para nosotros” (Corbí, 1996: 6).

Ahora bien, la cultura no es natural ni perenne, es una construcción social e histórica que legitima y reproduce aquellos aprendizajes colectivos que facilitan la adaptación al medio en un momento histórico y en contextos determinados. Esto implica que su criba es la vida misma, estableciéndose una relación directa de posibilidad entre aquella y ésta y haciendo que nuestra especie tenga una determinación cultural. No es posible tener una cultura desconectada de la vida. En consecuencia, aquellos aprendizajes humanos que no sean capaces de sostener la vida o la amenacen, entrarán en un proceso de deslegitimación que tendrá que dar como resultado nuevas construcciones que ayuden a superar el reto que se plantea a la sobrevivencia.

En palabras de Antonio Damasio² podríamos decir que la cultura es el resultado, entre los seres humanos, de los procesos homeostáticos de la vida, siendo la homeostasis la capacidad de esta para autoprotgerse, construyendo equilibrios dinámicos que la preserven y garanticen. Este autor dice así:

La homeostasis se refiere al conjunto fundamental de procesos que se hallan en el corazón mismo de la vida, desde su inicio en la bioquímica primitiva, desaparecida hace ya muchísimo tiempo, hasta el presente. La homeostasis es el poderoso imperativo,

carente de reflexión o expresión, que permite a cualquier organismo vivo, pequeño o grande, resistir y prevalecer. (...) La homeostasis ha guiado, de manera inconsciente y no reflexiva, sin designio previo, la selección de estructura y mecanismos biológicos capaces no solo de mantener la vida, sino también de fomentar la evolución de todas las especies que existen en las diversas ramas del árbol evolutivo. (Damasio, 2018: 44-45).

La especie humana, que es producto de los procesos evolutivos de la vida, responde también a continuados procesos de esta homeostasis; y la cultura, como resultado de la misma, no puede escapar a la necesidad de mantenerse conectada con la preservación de la vida.

“La naturaleza es nuestro espejo mediante el cual se puede conocer más acerca de nosotros mismos como especie”. (Martínez, 2015:10). Hay una inteligencia de la vida que no es neuronal. La soberbia humana, que cree que el culmen de la evolución es la inteligencia neuronal, no es capaz de reconocer que hay otra inteligencia implícita en los sistemas vivos del planeta y que está funcionando permanentemente, construyendo nuevas homeostasis en la medida en que los humanos rompemos los equilibrios que permiten su continuidad. Esta misma inteligencia no neuronal también nos atraviesa y está actuando de forma permanente, pues somos el acumulado de la misma. Tenemos en nuestro cuerpo “100 millones de bacterias, solo en el tubo digestivo, mientras que en todo un ser humano hay alrededor de 10 millones de células en total” (Damasio, 2018: 84). Es decir,

² Neurocientífico portugués. Profesor de psicología, neurociencia y neurología de la universidad del Sur de California. Investigador de los sistemas neuronales y las bases neurológicas de la mente.

por fuera y por dentro de nosotros hay una inteligencia no neuronal construyendo nuevas homeostasis en función de la vida, que no de la vida humana, al menos no solo.

Con base en lo anterior, ¿podríamos decir que estamos en el proceso de la construcción de una nueva homeostasis e interpretar la crisis de civilización en la que nos encontramos como el cuestionamiento profundo a una cultura que ha terminado por desconectarnos de la preservación de la vida? La crisis es un síntoma de que nos hemos separado, culturalmente hablando, del imperativo homeostático sin el cual no es posible subsistir. La sensación de estar en camino a una futura extinción es cada vez más colectiva. Sabemos que tenemos que cambiar, pero no sabemos el cómo, y la incertidumbre es el ámbito en el que se debate la sociedad humana. Esta sensación se afina en la amenaza de elementos que determinan la posibilidad de la vida, como el agua o la calidad del aire, y porque hemos desarrollado la capacidad de nuestra propia destrucción, jalonados por la lógica de la guerra que se ampara en el uso de la violencia legitimada por los ámbitos del poder y la política y, por tanto, percibida como buena por el conjunto de la sociedad. Y, como dice Corbí, solo asumimos el riesgo de lo incierto cuando nos encontramos ante el dilema de cambiar o morir.

Las sociedades no modifican sus moldes culturales más que cuando es absolutamente imprescindible. Si hay alguna posibilidad de evitar una mutación del molde, se hace o, por lo menos, se suaviza al máximo. Mientras sea posible se introducirán sólo modificaciones en el viejo sistema para no tener que cambiarlo radicalmente. El cambio de un paradigma de interpretación, valoración y actuación

es siempre un riesgo grave. Un modelo que ha estado vigente por largo tiempo ha acreditado su eficacia para garantizar la vida del grupo; nunca se sabe si un modelo nuevo será capaz de garantizar lo que el viejo aseguraba. No se corre ese riesgo más que cuando resulta totalmente evidente la muerte del grupo si se mantiene el viejo sistema (Corbí, 1996: 14).

Es el momento de las preguntas, son ellas el signo de los tiempos. Al borde de la imposibilidad de la vida necesitamos auscultar el universo de nuestras relaciones, comprender cómo y a través de qué medios reproducimos las lecciones aprendidas, para poder cambiar aquellas que hoy amenazan la homeostasis de la vida humana. Para ello, debemos ir de lo macro a lo micro permanentemente; no hay una relación lineal de causa efecto entre el uno y el otro ámbito. Enfrentar solo lo macro reproduce sentimientos de impotencia y nos impide ver que la cultura solo es posible transformarla en el ámbito de las relaciones cotidianas. Por otro lado, las transformaciones de lo micro nos parecen tan pequeñas que renunciamos a ellas por la aparente inutilidad de las mismas y terminamos supeditando nuestros poderes a soluciones mesiánicas a las que adherir y defender con nuestra propia vida, si es preciso. Y así, caemos de nuevo en la trampa de la que pretendemos escapar. Y volvemos a repetir el cuenco cultural y el universo de significaciones, aunque siempre con una renovada conciencia de bondad, aquella que se justifica en la benevolencia del objetivo y que termina legitimando todo tipo de violencias.

De alguna manera, la cultura es una especie de contenedor en donde se vierte la realidad, determinando sus

comprensiones, alcances, limitaciones, las interpretaciones que se hacen de la misma y sus niveles de significación. Dicho de otro modo, la cultura es el cuenco, y la realidad es el líquido que se deposita, adquiriendo la forma que determina aquel, haciendo que la realidad se entienda y se vea de la misma forma, es decir con pocas posibilidades de transformación, en la medida en que dicha repetición es la encargada de garantizar la continuidad de la vida. Cuando los cambios no logran transformar los imaginarios atávicos³ que delimitan las formas del cuenco, estos terminan siendo leídos desde las mismas significaciones, construyendo un discurso, en apariencia distinto, pero que no llega más allá de llamar de diferente manera lo ya existente, lo que podríamos nombrar eufemismos culturales. (Martínez, 2015: 15-16).

La pregunta está en cuáles son las condiciones culturales que permiten y viabilizan las acciones que producen, de forma multiplicada, el dolor no querido y la muerte no natural, infligidos en función de objetivos que pretenden el bien colectivo. Nos damos cuenta de que los intentos por contener dichas acciones no solo no logran ser suficientes, sino que se tornan inútiles. El “cuenco cultural”, el

que da sentido y significación a dichas acciones, reproduce igual la forma del líquido que vertemos en él. La historia humana está llena de esfuerzos religiosos, filosóficos, teológicos, ideológicos que han procurado, como fin, mundos mejores. Hasta el presente siguen apareciendo sujetos que argumentan sus verdades y, a partir de ellas, reproducen una necesaria supeditación de la humanidad a la bondad de sus propuestas. Y a la ilusión temporal de haber acertado le siguen acciones que repiten el mismo modelo: nuevas razones para matar y morir. No dejamos de producir jaulas que, en el pequeño universo de sus propias alambradas, legitiman la condena de quienes se ponen por fuera de ellas. En aras de religiones, revoluciones salvadoras, sistemas políticos, modelos económicos hemos legitimado y seguimos legitimando la muerte de millones de inocentes. La lista es tan larga como vergonzosa.

2. La pregunta es: ¿banalización del mal o conciencia del bien?

¿Cómo opera esta cultura que permite que los peores crímenes, aquellos por los que sentimos vergüenza de especie, se realicen con la idea personal y colectiva de estar ejerciendo un bien para la humanidad? El problema puede que no esté en que se banalice el mal, como plantea Hanna Arendt⁴, ni en la existencia de una mentalidad genocida, como lo plantea Abram

³ Son aquellos que surgieron y se legitimaron en relación directa con la protección de la vida. Son aprendizajes colectivos que, de acuerdo con las definiciones del diccionario acerca de lo atávico, se transmiten o heredan inconscientemente y se mantienen de forma recurrente. Son la base de las significaciones más profundas de la vida social, que definen las lógicas de las relaciones entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza, los que brindan la certeza necesaria de la supervivencia. Todo ello hace que se vuelvan verdades incuestionables en los ámbitos individuales y sociales. Son el telón de fondo y la columna vertebral de la cultura y trascienden la racionalidad social.

⁴ Filósofa y teórica política alemana y una de las personalidades más influyente del siglo XX.

de Swaan⁵ en su libro *Dividir para matar* (De Swaan, 2016), sino en que hay una relación e interacción compleja entre los imaginarios que soportan el universo de significaciones de la cultura que nos hegemoniza, que permite, posibilita y legitima acciones sobre las que, con perspectiva histórica, realizamos el peor de los juicios, pero que en su momento tuvieron toda clase de justificaciones de la violencia entre quienes las ejecutaron. Y, peor aún, el juicio sobre dichas acciones no suele ser igual cuando dicha perspectiva analiza las acciones de los vencedores y de los vencidos.

De hecho, la diferencia entre los crímenes de guerra y los daños colaterales suele estar mediado por un diferente juicio que se ejerce sobre quienes ganan o pierden las guerras, sobre quienes consideramos los nuestros, los amigos, o aquellos, los enemigos. En muchas ocasiones, el debate sobre la verdad histórica se convierte en un debate interminable cuando no está clara la relación vencedor/vencido. Conceptos como la legítima defensa, el mal menor, la venganza disfrazada de justicia, el bien colectivo se tornan justificaciones para, de nuevo, hacer uso de la violencia.

Hemos llegado a acuñar el principio del doble efecto para construirle justificaciones sociales a la muerte de inocentes en la guerra. El profesor Mario López⁶ define así dicho principio:

Este principio del doble efecto, que se remonta a Tomás de Aquino, instituye una diferenciación ética fundamental entre los dos tipos de efecto. Por un lado, están los efectos de nuestras acciones, sobrentendidos o

deliberadamente queridos, es decir los fines que nos proponemos alcanzar y los medios que utilizamos para alcanzarlos. Por el otro, están los efectos colaterales del uso de los medios y de la realización de los fines, es decir aquellos efectos que, aun siendo previstos o, de todos modos, previsibles, no están sobrentendidos, ni son deliberadamente deseados en cuanto no son parte esencial ni de los fines que se desean alcanzar, ni de los medios deliberadamente elegidos para alcanzarlos. De los fines y de los medios seremos siempre éticamente responsables, de los efectos colaterales no. (...) la objeción más dura contra el principio del doble efecto es que tal principio por sí mismo no pone ningún límite a los daños colaterales –muertes, sufrimientos, violaciones de derechos– que está moralmente permitido infligir con el uso de medios violentos intencional, deliberada y directamente destinados sólo a los combatientes: así, según tal principio se pueden llegar a justificar bombardeos masivos, incluso los nucleares, bastando con que se lleven a cabo para alcanzar «deliberadamente» objetivos militares, aun sabiendo que comportan un exterminio de civiles inocentes o hasta un genocidio (López, 2004: 536).

¿Por qué razón vemos distinta la muerte de unos policías en un atentado, que el asesinato de líderes sociales? ¿Qué procesos personales y sociales realiza nuestro cerebro para que magnifique unas muertes y las condene,

⁵ Ensayista, sicólogo, psicoterapeuta de la universidad de Ámsterdam.

⁶ Español, catedrático de historia contemporánea de la universidad de Granada y escritor sobre temas de la no violencia.

mientras que las otras no produzcan la misma indignación? ¿Por qué razón, dependiendo de las opciones ideológicas a las que se haya adherido, sean conscientes o no, los policías y los líderes asesinados tienen distinto valor en la subjetividad individual y social? ¿Por qué razón no es fácil encontrar a las mismas personas protestando contra los asesinatos de los unos y los otros y, si así fuera, por qué razón serían observados con sospecha?

Tal vez el problema de la humanidad no está solo en la banalización del mal, como ya lo planteaba anteriormente, que suele ocurrir una vez ha pasado el tiempo, sino en la conciencia de bondad, que es previa a los hechos y que aparece soportada por la construcción cultural de una superioridad moral que adjetiva sus crímenes y llena de eufemismos sus acciones. ¿Será que necesitamos desnudarla, entenderla, denunciarla, no solo como un afuera desde donde ejercemos juicios, pues sería atribuirnos la superioridad moral que denunciamos, sino también como un adentro que nos constituye y atraviesa, en la medida en que somos hijos legítimos de la cultura que la permite y la promueve?

Esta cultura construye esta “conciencia de bondad” a partir de la relación entre los imaginarios atávicos que la determinan y que permiten que las personas obren con la idea de estar haciendo el bien. Y es desde allí que construyen la legitimación de sus violencias. Ya Tolstói⁷, en su libro “El reino de los cielos está en vosotros” se planteaba este dilema:

Si todo el mundo tiene derecho a recurrir a la violencia en caso de que otra persona esté en peligro, entonces la cuestión del uso de la violencia se

reduce a determinar cuándo debemos considerar que nos acecha el peligro. Y si mi juicio es el que decide cuándo está en peligro una persona, no habrá ningún caso de violencia que no pueda justificarse como una simple respuesta a un peligro. Cuando se ejecutaba y quemaba brujos, aristócratas y girondinos, se estaba ejecutando al enemigo, porque aquellos que estaban en el poder los consideraban como un peligro para la población... El 99% del mal que hay en el mundo –desde la inquisición, las bombas de dinamita, hasta la ejecución y tormento de decenas de miles de presuntos presos políticos– se fundamenta precisamente sobre este razonamiento (Tolstói, 2010: 54-55).

El problema es que quien dirige la bondad o maldad de determinados actos es el fuerte, el que gana las guerras, el que detenta el poder de la dominación, el que ejerce el poder jerarquizado, el que construye las normas que deben regir una sociedad, como también lo dice Tolstói:

Todos saben desde su infancia y ven desde su juventud que el asesinato no sólo es admitido, sino también bendecido por aquellos a los que se han acostumbrado a considerar sus guías espirituales dispuestos por Dios; ven que sus dirigentes seculares instituyen con suma tranquilidad el asesinato, llevan encima armas asesinas de las que se enorgullecen, y exigen a todo el mundo que, en nombre de la ley civil e incluso de la ley divina, sean cómplices

⁷ León Tolstói fue un novelista ruso, considerado uno de los escritores más importantes de la literatura universal. Pacifista e inspirador del pensamiento de la no violencia.

del asesinato... Se les inculca que la tortura y el asesinato que deben perpetrar con sus propias manos es un deber sagrado, es incluso un acto heroico digno de elogio y recompensa... Y las personas están tan persuadidas de ello que crecen, viven y mueren con esta convicción, sin dudar ni una sola vez de ella (Tolstói, 2010: 344-345).

No es fácil evadir la tentación de encontrar argumentos que den cuenta de las causas y los efectos en una relación lineal explicativa. Como universo simbólico que somos, la cultura es un sistema complejo que, al tiempo que se apoya en mitos contruidos, los constituye y renueva permanentemente, haciendo de ellos causa y efecto de manera sincrónica. Se trata de mirar qué elementos constitutivos de esta cultura, que nos alejan del imperativo homeostático, colaboran en la construcción de una superioridad moral en primera o en tercera persona, porque tal vez ello nos ayude a deconstruirla o, al menos, a cuestionarla socialmente, a ponernos en alerta ante cualquier expresión de esta.

El problema que estoy intentado plantear no es entender por qué razones las personas actúan mal, sino comprender el por qué y el cómo se legitima dicho proceder. En Colombia, como en otras latitudes, los paramilitares dañaron, maltrataron humillaron, asesinaron con saña a personas inocentes. Sus métodos traspasaron todo tipo de límites. Sin embargo, hace un tiempo recibí la invitación de la Comisión de Reconciliación a conversar con los que estaban presos en la cárcel de La Picota en Bogotá. No quise conocer los nombres ni los alias de los que me iba a encontrar, intentando encontrarme con personas, sin las

prevenciones nacidas de conocer sus historias particulares. Y todos ellos, presos por sus crímenes, protestaron cuando les insinué que habían matado inocentes: ellos habían ajusticiado a guerrilleros disfrazados de civil.

Desde la conciencia del bien hemos legitimado todo tipo de violencia, hemos construido eufemismos para disfrazarla, y la hemos llamado corrección pedagógica, legítima defensa, mantenimiento del orden, fiel cumplimiento de las normas, bien común, entre otros apelativos, porque violencia es la que ejercen los otros, no la propia (Martínez, 2015: 160).

El profesor Steven Pinker⁸ hace referencia a esta inquietud, al plantear que los actores de tantas acciones destructivas no piensan que estén obrando mal, lo que nos coloca ante la necesidad de entender la forma en que se construye esta conciencia de bondad. No es posible explicar las violencias de la sociedad humana a partir de comportamientos enfermizos. Esto nos hace pensar que tal vez la enfermedad está en una cultura que normaliza dichos comportamientos.

Roy Baumeister en su libro Evil sintió el impulso de estudiar la interpretación sensata del mal al observar que los autores de acciones destructivas, desde deslices cotidianos a asesinatos en serie y genocidios, jamás piensan que están haciendo algo mal. ¿Cómo puede haber en el mundo tanta maldad con tan pocos individuos malos? (Pinker, 2014: 639).

Incluso en cuestiones en las que ningún tercero razonable alberga dudas sobre

⁸ Profesor del departamento de Ciencias Cognitivas y del Cerebro y director del centro de Neurociencia Cognitiva McDonell-Pew en el Instituto de Tecnología de Massachusetts.

quién tiene razón y quién no, hemos de estar preparados para ver que los malhechores siempre creen estar actuando de manera moral (Pinker, 2014: 647).

Todo sería más fácil si existiese una conciencia de maldad en quienes ejercen la violencia, si pudiesen ser catalogados como mentes enfermas que, producto de su enfermedad, llegan a realizar estos actos que nos indignan. Pero la maldad, en la mayoría de los casos, es insuficiente para explicarlos y, más aún, para superarlos, como nos los hace saber Zimbardo (2012), porque obramos con la idea de estar procediendo de la forma adecuada y definida por lo socialmente establecido.

Este mismo investigador da cuenta de cuatro formas que utilizamos para desconectar nuestra forma de pensar y la responsabilidad de nuestros actos, a través de las cuales elaboramos nuestra conciencia de bondad (Zimbardo, 2012: 198). Vale la pena anotar que ella acompaña y encubre violencias en los niveles micro y macro y no solo en sistemas dictatoriales sino también en aquellos que basan su legitimidad en la utilización de formas de democracia representativa.

En primer lugar, creyendo que nuestra conducta es honorable y creando una justificación moral que legitime nuestras violencias, ya sea a través de evidenciar la maldad de nuestros enemigos, o construyendo eufemismos que encubran a aquellas. Creo que los dictadores de todo el espectro político han hecho uso de esta justificación: la defensa de la revolución proletaria, la protección de la civilización occidental, la lucha antiterrorista, son algunos ejemplos de dicha justificación moral.

En segundo lugar, minimizando la existencia de un vínculo entre los actos realizados y sus consecuencias. Eichmann,

alegaba, solo se encargaba de garantizar de forma eficaz el transporte de los judíos, gitanos, discapacitados a los campos de concentración. En su caso, la obediencia a las órdenes de sus superiores era previa al análisis de las consecuencias de sus actos. Eichmann no le restó importancia a su maldad, sino que creía estar haciendo el bien, mediado por un aprendizaje de la obediencia.

En tercer lugar, modificando la apreciación del daño cometido, especialmente cuando se construye la apariencia de un bien común que pasa por la destrucción o el sometimiento del enemigo. En las guerras esto ha sido muy claro: el bombardeo sobre Dresde en 1945 y la muerte de decenas de miles de civiles desarmados, es solo un ejemplo entre ya demasiados. El lenguaje y su manipulación suele ser un buen instrumento para modificar y minimizar la forma de percibir el daño, desdibujando con eufemismos la muerte y el dolor producidos, con el propósito de que las mentiras parezcan verdades y los crímenes respetables. En el universo de significaciones de la cultura que nos hegemoniza, las mentiras contadas desde el poder adquieren visos de verdad. La invasión a Irak estuvo precedida por la construcción de una verdad mentirosa: la posesión de armas de destrucción masiva por parte de Sadam Husein. Por otro lado, el concepto de “daños colaterales” y el principio del doble efecto, al que hicimos referencia anteriormente, permiten construir la percepción social de la inevitabilidad del dolor “accidental y sin intención”, encubriendo, de paso, la utilización de dicho dolor en la afectación moral del enemigo. La tragedia humana y social de casi 8 millones de desplazados en Colombia, así como los miles de secuestrados y desaparecidos, terminan siendo un daño colateral para los protagonistas de la guerra en todos los bandos.

En cuarto lugar, el autor hace referencia a la deshumanización de las víctimas, considerándolas culpables y, por tanto, merecedoras del castigo y el dolor infligidos. Esto pasa por construir una imagen: animalizar, calificar peyorativamente, construir generalizaciones, presentar al otro como peligro colectivo. En resumen, desconocer la humanidad del otro, sin la cual no es posible la empatía. En palabras de Zimbardo, se trata de “reconstruir la imagen que tenemos de las víctimas y considerarlas merecedoras de su castigo, culpándolas de las consecuencias que puedan sufrir y, naturalmente, deshumanizándolas, considerando que están por debajo del nivel moral que reservamos a nuestros congéneres verdaderamente humanos”. (Zimbardo, 2012: 138).

Sin embargo, estas cuatro formas de construir la conciencia de bondad, de las que nos habla Zimbardo, siguen estando en el campo de la comprensión de los cómo se manifiesta y, a mi juicio, conviene y se hace necesario, a partir de ahora, profundizar en cuáles son las explicaciones en el campo de los por qué pensamos y obramos así, cuáles son las relaciones entre los diferentes imaginarios atávicos de esta cultura para reproducir este tipo de comportamiento construido entre los seres humanos a través del universo de las significaciones sociales de las creencias, y rompiendo el necesario equilibrio dinámico de la homeostasis.

3. De las relaciones de los imaginarios atávicos a la conciencia de bondad

Las evidencias de la ruptura del equilibrio homeostático las podemos observar en la desconexión de la cultura con la vida, que se muestran cuando los objetivos que se persiguen socialmente pretenden mantener unas lógicas de poder que necesitan de la dominación,

destruyendo el entorno que nos sustenta y colocando la vida de la gente al servicio de dichos poderes: se supedita la vida a intereses particulares elaborados y justificados racionalmente.

Vamos a ir mirando el aporte de los imaginarios atávicos y sus relaciones a la construcción de una superioridad moral, que está a la base de lo que llamamos la conciencia de bondad y que se constituye en una ética social que normaliza la interpretación de este proceder social.

Es posible que la necesidad de adherir a una verdad única, a una única forma de percibir la realidad, que determina lo que está bien y, por lo tanto, lo que está mal, nos permita empezar a acercarnos a las explicaciones. Esta tendencia al unanimismo social se puede observar en la fascinación que produce la uniformidad. Los desfiles militares, los uniformes en las instituciones educativas y en las empresas, son una imagen del orden social ideal. Zimbardo nos dice que este unanimismo esconde la responsabilidad sobre los propios actos:

Además del poder de las normas y de los roles, el poder de las fuerzas situacionales aumenta con la introducción de uniformes, trajes y máscaras que permiten ocultar el aspecto habitual, fomentan el anonimato y reducen la responsabilidad personal. Cuando una persona se siente anónima en una situación, como si nadie se diera cuenta de su verdadera identidad (y, en el fondo, como si a nadie le importara), es más fácil inducirle a actuar de una manera antisocial, sobre todo si la situación le «da permiso» para liberar sus impulsos o para seguir unas órdenes o unas directrices implícitas a las que

normalmente se opondría (Zimbardo, 2012: 102).

Los estados modernos se han construido bajo esta premisa de los iguales. Una sola constitución, una sola religión, un solo idioma, una sola bandera, un solo himno, una sola legalidad, una sola forma de gobierno y un único modelo económico. De hecho, lo distinto es percibido como causa de conflicto no deseado y la integración es la única alternativa que se plantea para quien no responde a este ideal de los iguales. Aun así, los migrantes nunca dejan de ser ciudadanos de segunda, una especie de hijos ilegítimos a los que ni el reconocimiento del estado patriarcal logra borrar su original pecado de haber nacido en otras tierras, ya no se diga si ellas son africanas y pobres.

Este ideal monocromático se torna legitimador de las violencias que sean necesarias para conseguirlo o mantenerlo y, por lo tanto, justificador de quienes se abroguen la responsabilidad de hacerlo así, tanto en los ámbitos públicos como privados. En muchas ocasiones las alternativas que se plantean no logran trascender este ideal de sociedad centrada en una única posible forma de pensar y sentir, construyendo nuevos herejes y sujetos de sospecha en quienes se atreven a cuestionar. Leonardo Padura, en su novela *Herejes* (2015), así lo describe:

Unos años atrás ciertos brujos con poder ilimitado habían salido a las calles a cazar a todo joven que exhibiera el pelo un poco más largo o unos pantalones más estrechos de lo que ellos, los brujos con poder que fungían como instrumentos del verdadero poder, consideraban admisible o estimaban apropiado para las cabelleras y extremidades de un

joven inmerso en un proceso revolucionario empeñado con esos y otros métodos en fabricar al Hombre Nuevo. (...) Algunos miles de aquellos jóvenes, considerados solo por sus preferencias capilares, musicales, religiosas o en cuestiones de vestimenta y sexo, como lacras sociales inadmisibles en los marcos de la nueva sociedad en trámite de construcción, habían sido no solo trasquilados y rediseñadas sus ropas. Muchos de ellos, incluso, terminaron recluidos en campos de trabajo donde se suponía que, en duras faenas agrícolas trabajadas bajo régimen militar, serían reeducados por su bien y el bien social. Exhibir inclinaciones hippies, creer en algún dios o tener el culo alegre constituía todo un pecado ideológico y las hordas de la pureza revolucionaria, comisionadas con la tarea de desbrozar el camino moral e ideológico hacia el futuro mejor, habían hecho su muy productiva zafra con aquellos presuntos pervertidos urgidos de corrección o eliminación (Padura, 2015: 354-355).

Los métodos no cambian y se reencauchan en aras de un nuevo fin, de una nueva verdad única e inapelable. Cuando se construye una conciencia de bondad, producto de pensar que se posee la verdad, se cree que el fin justifica los medios. Si la medida de lo bueno está en el ámbito de la existencia de dicha verdad a la que hay que supeditarse, cualquier medio se justifica para lograrlo. Y si el fin justifica los medios, ¿qué puede justificar el fin?

Aquella verdad única se relaciona con la construcción de límites infranqueables entre naturaleza y humanidad, entre el bien y el mal, entre el amigo y el enemigo, incidiendo también en las significaciones del territorio,

entendido no solamente como la construcción de fronteras físicas, sino también mentales, que ayudan a identificar colectivamente el espacio de los iguales, en todos los ámbitos de la vida social. Ellas definen el adentro y el afuera en la célula de la familia, en el barrio, en la ciudad, en el Estado, en las religiones, en las mal llamadas “razas”, en las ideologías políticas, en la definición de lo que es masculino o femenino; hasta la academia hace uso de ellas para dividir las llamadas ciencias y sus correspondientes ámbitos y elabora nuevas verdades que otra vez supeditan el pensamiento.

Para Zimbardo, esta construcción de límites permite también amañar nuestra conciencia de bondad, desconectando, casi de una manera esquizofrénica, nuestra manera de pensar y nuestras acciones y permitiendo una legitimación desde el discurso, aunque las prácticas den cuenta de otras cosas.

Igualmente desconcertante es el hecho de que la gente pueda hacer cosas horribles cuando permite que el papel que representa tenga unos límites muy estrictos que delimitan lo que es apropiado, lo que se espera y lo que se refuerza en un entorno dado. Esta rigidez en el desempeño del papel desconecta a la persona de la moralidad y los valores tradicionales que gobiernan su vida «normal». (Zimbardo, 2012: 100).

Las células son al tiempo su realidad interna y su membrana, a través de la cual establecen la comunicación con el medio que potencia sus transformaciones. Las dos realidades son condición sine qua non del proceso evolutivo.

Es la discusión dualista, producto de la identificación de límites rígidos, la que induce al error, pues es tan cierto lo uno como lo otro; es dicha creencia la que nos invita a escoger y valorar una de las dos partes del dilema y a definir la verdad con base en dicha escogencia. Esta lógica, cuya sistematización Victoria Sendón⁹ (2006) atribuye a Aristóteles, se basa en los principios de identidad, de contradicción y del tercero excluido:

El gran salto epistemológico tendrá lugar, no en la medida en que vayamos incluyendo nuevos conocimientos en nuestro acervo científico, sino en la medida en que cambie nuestro propio modo de pensar y de existir. Superar el principio de identidad, de contradicción y del tercero excluido sí que supondría un auténtico giro copernicano, mucho más radical que el tan de moda «giro lingüístico», que se ha limitado a traducir la lógica a juegos de lenguaje (Sendón, 2006: 17).

No existe una ética del bien y del mal, existe una ética donde los fuertes definen lo que es bueno y lo que es malo y los demás solo pueden suscribir dicha elección. En palabras de Damasio, se requiere superar esta visión dualista y acercar el nuevo paradigma a la reintegración biológica:

Se pueden empezar a abordar de manera productiva incontables problemas de filosofía y psicología una vez que las relaciones entre “cuerpo y mente” se sitúan bajo esta nueva luz. El obcecado dualismo que empezó en Atenas fue apadrinado por Descartes,

⁹ Doctora en filosofía y escritora española. Sus temas principales son feminismo, historia, literatura de vanguardia y paganismo,

resistió las andanadas de Spinoza y que han explotado ferozmente las ciencias informáticas, es una posición cuya época ha pasado. Ahora se requiere una nueva posición de integración biológica (Damasio, 2018:327).

Esta construcción de la verdad, que hegemoniza y valora como elemento de bondad una parte de los polos del dualismo, se cruza con otro imaginario atávico que nos ha hecho creer que la supervivencia depende de los más fuertes, definiendo la fuerza en lógicas de dominación y, por lo tanto, de dependencia. Es así como aquello que la cultura denomina como frágil debe estar supeditado a la protección de los más fuertes. La movilización de ingentes recursos en la crisis financiera de 2008, con el fin de salvar bancos, es un buen ejemplo. ¿Por qué se movilizan recursos para auxiliar banqueros y no para solucionar el problema del hambre en el mundo? La respuesta a este interrogante tiene que ver con aquel imaginario atávico cultural.

Si los fuertes son imprescindibles para la sobrevivencia, ellos son equiparados con el bien y, por tanto, son quienes pueden definir los parámetros de la verdad social que debe imperar. Esta combinación es la base de una cultura que se define como antropocéntrica – escogiendo entre humanidad y naturaleza -, y como patriarcal – supeditando aquellas características que la cultura define como femeninas, a las que la misma define como masculinas. En consecuencia, la naturaleza es observada como fuente de recursos al servicio de las necesidades humanas y las mujeres, los niños y las niñas deben estar supeditadas a lo que los hombres definan como lo bueno, socialmente hablando.

El modelo económico que nos hegemoniza plantea como buena, natural y lógica una relación de dependencia de los que la sociedad considera los más frágiles, a los más fuertes, económicamente hablando. Esta naturalización lleva a que dicho modelo priorice las necesidades de los segundos, como la única forma de lograr la supervivencia de los primeros. De hecho, las crisis económicas o los descensos en los índices de crecimiento se gestionan disminuyendo la carga impositiva a los más fuertes, aumentando la base de los impuestos indirectos y disminuyendo los recursos del Estado para atender las inequidades que promueve el sistema, que terminan afectando negativamente a los más frágiles. La verdad, lo bueno, el poder se vuelven elementos constitutivos de una superioridad moral, base de la conciencia de bondad, legitimando las acciones que se ejerzan desde allí.

En el campo de las relaciones sociales es común observar una actitud de adulación hacia quienes ejercen el poder. No resulta fácil contradecir ni cuestionar sus decisiones, incluso cuando no son compartidas y se le atribuye al patriarca de turno una especie de bondad y conocimiento infusos. “La autoridad se construye desde la imagen de una divinidad omnisciente y omnipresente, ya sea la autoridad paterna, la religiosa, la de la empresa, la del Estado, u otra cualquiera de sus expresiones, generadoras de normas y códigos que deben cumplirse so pena de un claro castigo; ésta vigila desde su panóptico, logrando que los subordinados sientan su presencia y su amenaza permanentemente”. (Martínez, 2015: 47-48).

Giuliano Pontara¹⁰ habla del derecho absoluto del más fuerte como una evidencia cultural que ha legitimado la barbarie: El fuerte, el vencedor, el potente, adquiere, en cuanto tal, un supremo y absoluto derecho de ejercer la fuerza y el poder como más le agrada. (...) Del principio del derecho absoluto del más fuerte deriva la desvinculación de todo límite moral (Martínez, 2015: 101).

La servidumbre voluntaria a la que ya se refería Étienne de la Boétie¹¹ (2016) en el siglo XVI, sigue teniendo vigencia para comprender las lógicas del sometimiento al poder, en las que los aúlicos y los aduladores siguen siendo protagonistas. El patriarca suele rodearse de ellos, porque no resiste la crítica. Él y su grupo perciben como “peligroso” cualquier cuestionamiento porque rompe la unidad, que es el fin pretendido sin el cual, se cree (creencia), no es posible la sobrevivencia del colectivo.

De lo que aquí se trata es de averiguar cómo tantos hombres, tantas ciudades y tantas naciones se sujetan a veces al yugo de un solo tirano, que no tiene más poder que el que le quieren dar; que sólo puede molestarles mientras quieran soportarlo; que sólo sabe dañarles cuando prefieren sufrirlo que contradecirle. Cosa admirable y dolorosa es, aunque hartamente común, ver a un millón de millones de hombres servir miserablemente y doblar la cerviz bajo el yugo, sin que una gran fuerza se lo

imponga, y si solo alucinados al parecer por el nombre Uno, cuyo poder ni debería ser temible por ser de uno solo, ni apreciables sus cualidades por ser inhumano y cruel (Boétie, 2016: 44).

La figura del patriarca, no solo por la soberbia de su propio poder de decisión sobre la vida de los otros, sino fundamentalmente por la característica de bondad infusa de sus actos, reproduce la idea de que el ejercicio del poder es un sacrificio personal por los demás. Por si fuera poco, las personas que dependen de él disfrutan su supeditación y terminan necesiéndola. La historia de muchas personas transcurre de un patriarca a otro: el padre, el profesor, el cura, el rector, el gerente, el marido, el político. Casi asumen que su bienestar depende de su protección. Luego este comportamiento, individualmente asumido, se multiplica por miles en unas elecciones en las que se escoge a aquel candidato que mejor representa esta imagen: protector, autoritario, macho, proveedor, que es capaz de ejercer su poder sin ningún tipo de compasión, que hace que sus enemigos personales sean percibidos como enemigos públicos y, peor aún, se le concede el nivel de bondad a sus actos porque son en beneficio común.

Estas relaciones de dependencia que se reproducen en toda la cadena de la realidad social, se convierten en la naturalización, por costumbre, de la delegación de la responsabilidad moral en quien ocupa una posición de mayor poder, lo que hace muy difícil el cuestionamiento de sus acciones, que terminan asumiéndose como buenas, en virtud

¹⁰ Filósofo italiano de la política y uno de los máximos estudiosos de la no violencia a nivel internacional.

¹¹ Escritor francés del siglo XVI. Trabajó como magistrado en Burdeos. Escribió “El discurso de la servidumbre voluntaria” a los 18 años.

de la posición que ocupa: los hijos a sus padres, los estudiantes a sus docentes, estos a sus rectores, los rectores a quienes dictan las políticas educativas, y así sucesivamente en una multiplicación sin fin de matrioskas, en la que cada una contiene, al tiempo que es contenida. No es posible transformar estas relaciones de poder, que legitiman dicha delegación moral de los propios actos, destruyendo la matrioska más grande, porque es una lógica que se reproduce en todas las esferas de esta sociedad jerarquizada. Es entonces cuando la autonomía y la creatividad se tornan fundamentales para una pretendida transformación de la realidad.

Las reflexiones anteriores ya introducen unas nuevas variables en esta compleja red de relaciones e interacciones en el ámbito de la cultura: los imaginarios atávicos que dan cuerpo al miedo como regulador social y a la obediencia como virtud social por excelencia.

El miedo, que en principio es un mecanismo de protección de la vida, es usado culturalmente para regular los comportamientos. Y no es gratuito que quienes hacen uso de él son quienes tienen una posición de jerarquía con respecto al objeto de este. Desde la más temprana edad, cuando es natural que los niños y las niñas aprendan a conocer el mundo con la experimentación, los adultos utilizan el miedo como forma de contención. Interiorizamos miedos absurdos, pero no por ello, menos determinantes de nuestra relación con el entorno. Crecemos con miedo a no responder adecuadamente a lo que se espera de nosotros como varones o hembras, desde una perspectiva heteronormativa; incorporamos el miedo a la orfandad, producto de la amenaza de ser expulsados de los grupos a los que pertenecemos; caminamos con el

miedo de que una mirada vigilante y omnipresente esté reprochando y condenando nuestras experiencias de libertad; cada una de las instituciones en las que nos socializamos tiene una muy clara y definida forma de potenciar el miedo y, por tanto, la dependencia; nos enseñan a tener miedo, sospechar y rechazar a quienes se muestren como distintos por sus opciones políticas o religiosas, por su color de piel, por su pertenencia social, por su orientación sexual, por su apariencia física; miedo a quienes se atreven a cuestionar, a dudar. Y la conciencia social se torna un afuera, una delegación permanente de la libertad y del poder de cada cual.

Este mecanismo del miedo se convierte en uno de los mejores instrumentos para asegurar el control del poder por parte de quienes parecieran ejercerlo por designación natural, definido desde la necesidad de un patriarca protector que garantice la seguridad, como bien lo define Tomas Hobbes¹² (2016), en su libro *El Leviatán*, al considerar que solo la intervención del mismo, en cabeza del Estado, podrá evitar que los seres humanos, en virtud de lo que él llama su estado de naturaleza, nos destruyamos mutuamente. No deja de ser una verdad parcial a la que le atribuimos la potencia de una verdad inapelable.

El fin del Estado es, particularmente, la seguridad. La causa final, fin o designio de los hombres (que naturalmente aman la libertad y el dominio sobre los demás) al introducir esta restricción sobre sí mismos (en la que los vemos vivir formando Estados) es el cuidado de su propia conservación y, por añadidura, el logro de una vida

¹² Filósofo inglés del siglo XVII, considerado uno de los fundadores de la filosofía política moderna.

más armónica; es decir, el deseo de abandonar esa miserable condición de guerra que, tal como hemos manifestado, es consecuencia necesaria de las pasiones naturales de los hombres, cuando no existe poder visible que los tenga a raya y los sujete, por temor al castigo (Hobbes, 2016, cap. XVII).

El miedo se ha convertido en la columna vertebral de las campañas políticas de las llamadas democracias representativas. Los partidos de derecha estructuran sus campañas amenazando a la sociedad con las consecuencias nefastas de un eventual triunfo de los partidos de izquierda. Y estos, a su vez, centran sus campañas en promover el miedo a lo que puede ocurrir si gana la derecha. Al final gana quien más miedo haya logrado inculcar y unos y otros reproducen desde el poder las dependencias necesarias para que la población sienta que sin ellos la alternativa es el caos. El miedo a los otros, interiorizado desde los espacios de la vida cotidiana, se vuelve objetivo de gobierno que termina consolidándose sobre promesas de muros que contengan, de leyes que impidan la inmigración, de satanización de otras formas de creencias que no se correspondan con las propias, de ideologización de los derechos de las mujeres y las otredades sexuales. Al final todos sospechamos de todos y, por miedo, volvemos a llamar al patriarca protector de turno, al *Gran Hermano* de George Orwell, al predeterminado *Mundo feliz* de Aldous Huxley, autores que construyeron con una metáfora nuestro propio espejo en el que mirar cómo hemos convertido la libertad en una travestida seguridad.

La dependencia se perpetúa a través de la obediencia, como virtud social por excelencia, que viene a ser definitivamente funcional al

modelo de sociedad del que hablamos. Tenemos y perpetuamos mitos, ritos y dichos que plantean el ideal de esta. El de Abraham y el sacrificio de Isaac es, tal vez, el más conocido; nos habla de la importancia de obedecer por encima de consideraciones de tipo personal, presentando a un padre que no duda en sacrificar a su hijo con tal de demostrar su absoluta fidelidad, manifestada en la obediencia. El mito de Ifigenia, también nos habla de un padre, Agamenón, que sacrifica a su hija para calmar la ira de los dioses. Lo que causa más escándalo es que se siga repitiendo el mito y su poder pedagógico. Cuando un niño escucha que “la desobediencia es castigada” empieza a interiorizar que hay una figura omnipresente que vigila sus actos para sancionar aquellos que no se corresponden con una actitud de sumisión y dependencia, porque las normas les son impuestas, como un afuera, por las personas que deben ser obedecidas, sin que medie su participación en el reconocimiento de la bondad de estas.

Los experimentos de Milgram y Stanford estudian el cómo la interiorización de la obediencia puede llevar a desconectar las acciones de los sufrimientos causados; Eichmann afirmaba que hubiera estado dispuesto a matar a su propio padre si se lo hubieran ordenado;

Jamás he matado a un ser humano. Jamás di órdenes de matar a un judío o a una persona no judía. Lo niego rotundamente». Más tarde matizaría esta declaración diciendo: «Sencillamente, no tuve que hacerlo». Pero dejó bien sentado que hubiera matado a su propio padre, si se lo hubieran ordenado (Arendt, 2003:19).

Aún hoy el principio de la “obediencia debida” en los ejércitos sigue siendo incuestionable y

en las instituciones se obedecen las órdenes que emiten las autoridades de estas, aun cuando se vea su inconveniencia; no es fácil que un subordinado se atreva a cuestionarlas y es fácil observar cómo la gente habla en voz baja y encorva su cerviz en presencia de sus jefes.

Y cuando no se logra inculcar suficiente miedo y obediencia que obtengan el nivel de autocontrol necesario para que los individuos y sus organizaciones limiten su propia libertad, está el castigo, como espada de Damocles, advirtiendo que hay unas normas que deben ser cumplidas. La justicia del castigo es otro de los imaginarios atávicos de la cultura hegemónica y para que sea efectivo debe producir dolor en el sujeto de la transgresión.

Es cierto que la vida en común requiere normas y acuerdos y que el derecho positivo ha sido un avance para la convivencia humana. Sin embargo, muchas de las normas son construidas sin la participación de la gente y responden a intereses que no son colectivos. De nuevo se repite la fórmula: son quienes tienen el poder en las micro y en las macro sociedades quienes las definen y deciden los castigos que vendrán ante su incumplimiento, constituyéndose de nuevo en una conciencia externa y determinada por las lógicas que impone el poder como dominación. La normatividad se convierte en otro espacio que puede enjuiciar si determinadas acciones están en el ámbito de lo bueno o de lo malo, desconociendo los intereses que ella esconde.

Zimbardo considera la justicia como un mecanismo sistémico que influye en la conducta humana.

Empecé a apreciar el poder que ejercen los sistemas cuando tomé conciencia de que las instituciones establecen mecanismos para traducir una ideología (como las causas del mal) a

procedimientos operativos (como la caza de brujas del Santo Oficio). Ello nos obliga a ampliar considerablemente nuestra concepción para incluir en ella los factores de orden superior —los sistemas de poder— que crean y conforman las condiciones situacionales. Dicho de otro modo, para entender una pauta de conducta compleja es necesario tener en cuenta el sistema, además de la disposición y la situación (Zimbardo, 2012: 10-11).

A través de diferentes ejemplos hemos podido ver cómo la conciencia de bondad que se atribuye a determinados sujetos, legitima diferentes formas de violencias directas, culturales y estructurales. La división dualista del mundo de lo humano entre el bien y el mal termina siendo una ética en la que las fronteras son definidas y delimitadas por quienes se atribuyen y se les atribuye dicha conciencia, construyendo, de paso, la existencia de violencias buenas y violencias malas; las primeras adquieren patente para ser utilizadas como el método por excelencia para eliminar las segundas y a quienes las protagonicen; y para nombrar aquellas son utilizados todo tipo de giros lingüísticos que encubren y legitiman el dolor que producen. La legitimación del uso de todo tipo de violencias se constituye en un imaginario atávico, convirtiéndose en la columna vertebral de la cultura que nos hegemoniza y el método por excelencia para garantizar su continuidad.

Quien actúa desde las violencias buenas lo hace con definitiva conciencia de bondad. Ellas son utilizadas para defender y mantener los límites y las fronteras geográficos, legitimando la existencia de los ejércitos y de los llamados organismos de seguridad del estado. Las violencias que ellos produzcan

serán llamadas defensa del territorio y la soberanía, de las normas y las leyes.

La violencia, entonces, es buena si persigue la destrucción del mal. Ello permea toda clase de relación, desde la más privada hasta la más colectiva. Si un padre maltrata a sus hijos, los está educando. A pesar de lo que hemos avanzado en la deslegitimación de este tipo de violencias, incorporándolas al derecho positivo como delito, todavía hay voces que adjudican a esta prohibición la aparente anomia social en la que vivimos. Ello responde a que no puede ser catalogado como malo aquello que es resultado de la conciencia de bondad. “Es por tu bien, lo comprenderás más adelante” y con el tiempo el objeto de la violencia termina reconociendo la bondad de dicha acción: “gracias a que mi papá me pegó, yo salí derecho”. No es suficiente con que el sujeto de la violencia la construya y legitime sus actos, necesita del reconocimiento social de la misma: “me pegan porque me porto mal”. En estos días circulaba en las redes sociales una frase que decía “la violencia comenzó cuando le quitaron la autoridad a los padres y a los maestros” y una profesora comentaba “nos criaron en una mano el pan y en otra el rejo y aquí estamos guerreándola, trabajando duro y sacando la familia adelante”. No deja de ser una forma velada de conjugar juntas la autoridad y la violencia, creer que sin la segunda se pierde la primera. Ejemplos como estos nos permiten ver que es en los espacios de la cotidianidad donde se aprenden y asumen como verdad este tipo de comportamientos.

Comentarios similares fueron emitidos sobre Eichmann cuando seis psiquiatras y un religioso se acercaron para dar cuenta de su subjetividad.

Seis psiquiatras habían certificado que Eichmann era un hombre «normal». «Más normal que yo, tras pasar por el

trance de examinarle», se dijo que había exclamado uno de ellos. Y otro consideró que los rasgos psicológicos de Eichmann, su actitud hacia su esposa, hijos, padre y madre, hermanos, hermanas y amigos, era «no solo normal, sino ejemplar». Y, por último, el religioso que le visitó regularmente en la prisión, después de que el Tribunal Supremo hubiera denegado el último recurso, declaró que Eichmann era un hombre con «ideas muy positivas» (Arendt, 2003: 21).

No es fácil evidenciar que la violencia que es considerada legítima es una violencia esencialmente cobarde, porque es ejercida desde los fuertes contra los frágiles. De hecho, aquellas que son ejercidas por los fuertes, se encubren con otras palabras y definiciones que impide identificarlas como tales. Si un adulto maltrata a un niño o una niña lo está educando; si Europa o Estados Unidos bombardean Siria, están llevando la paz; si los Estados maltratan a sus ciudadanos, están imponiendo el orden; si una multinacional destruye un ecosistema, está aportando al desarrollo y al crecimiento económico.

Por último, los héroes y los mártires se utilizan como instrumentos de legitimación de la verdad que debe ser reconocida como colectiva y única y a nombre de la cual se puede usar cualquier tipo de violencia. La humanidad construye causas por las que vale la pena morir y casi que inmediatamente las vuelve causas por las que vale la pena matar: su bondad queda demostrada en la sangre derramada por aquellos. La diferencia de fondo no es mucha si lo haces por tus verdades religiosas, políticas o sociales. ¿Por qué razón es diferente morir por creencias religiosas que morir por la patria, la revolución o la libertad del mercado? Todos ellos son

fundamentalismos. La historia se ha encargado de demostrar la inutilidad de toda muerte disfrazada de causa noble: no han desaparecido los dictadores ni las injusticias, las propuestas centradas en las supremacías siguen campeando por nuestras sociedades. La conciencia de bondad, elaborada a partir de la disposición a dar la vida, que comparten militares, guerrilleros, religiosos, todos ellos tienen un elemento en común: su propio fundamentalismo. La sociedad siempre estará en deuda con la disposición a la muerte, por el bien común, de sus héroes y sus mártires, y sus acciones, cualquiera que ellas sean, serán legitimadas por su existencia. Ellos se tornan otra medida del bien, según cada particular mirada del mundo, y se enarbola su muerte para santificar sus opciones y legitimar el uso de la violencia contra quienes se atreven a cuestionar sus causas y sus ideales.

Dice Steven Pinker:

Hitler, como todos los seres sensibles, tenía un punto de vista, muy moralizador al decir de los historiadores. Hitler había tenido la experiencia de la súbita e inesperada derrota de Alemania en la Primera Guerra Mundial y había llegado a la conclusión de que solo la traición de un enemigo interno podía explicarla. Además, se sentía humillado por el criminal bloqueo alimentario de la posguerra y las vengativas reparaciones. Vivió el caos económico y la violencia callejera de la década de 1920. Y, por si fuera poco, era un idealista: según su visión moral, los sacrificios heroicos traerían una utopía de mil años (Pinker, 2014: 647).

La visión moral de Hitler, compartida por una buena parte de su sociedad, justificaba todo tipo de heroísmos y, por lo tanto, de violencia contra sus enemigos, de la misma forma que los aliados se apoyaron en sus propios héroes y mártires para bombardear población civil y violar sistemáticamente a las mujeres alemanas. La diferencia de las atrocidades de unos y otros en la guerra vienen determinadas por quien vence en ella, y sus muertos son héroes y mártires, mientras que los del vencido son asesinos. La gesta sigue siendo una oportunidad para evidenciar que siguen existiendo causas por las que morir y matar. Habremos avanzado hacia sociedades mejores cuando contemos a todos los jóvenes muertos, sin importar las razones que dijeran defender, y sintamos la vergüenza colectiva de una humanidad que sigue construyendo razones para que su gente esté dispuesta a morir y matar, disfrazando de epopeyas los intereses de las fábricas de armamento o las intenciones de unos pocos por apoderarse de la riqueza o las tierras que dichos pocos necesitan para alimentar su insaciable codicia. Mientras tanto la historia seguirá siendo un relato que esconde los verdaderos intereses de los que deciden las guerras.

Surgen más preguntas, si uno de los elementos del fascismo es la imposición social de una verdad, ¿qué cosa es la ideología de mercado o la supremacía del pensamiento eurocentrista, que se presentan como verdades únicas a las que solo es posible adherirse? Sus niveles de bondad parecen indiscutibles y fuera de ellas todo se percibe caótico y amenazante. La realidad es travestida y termina siendo percibida desde el disfraz que oculta los

intereses y el dolor producido, como lo señala Todorov¹³ en su libro *Insumisos*.

Así, «derecho de injerencia» (en la que la palabra derecho adopta el mismo significado que en la expresión «el derecho del más fuerte»), «responsabilidad de proteger» (que permite intervenir militarmente en un país extranjero para eventualmente derrocar al gobierno y sustituirlo por otro) o «misión para garantizar la seguridad mundial», reivindicada por los presidentes de Estados Unidos (una misión que deriva de su superioridad militar). Estas intervenciones, que, desde el final de la guerra fría, constituyen la mayoría de las acciones militares que emprenden las potencias occidentales, reciben también denominaciones formadas por alianzas de palabras de significado contrario, como «guerras humanitarias» o «militarismo democrático». Sin embargo, las intervenciones no han conseguido el resultado deseado. Los países que las han sufrido, ya sea Irak, Afganistán o Libia, no se han convertido en democracias ejemplares, ni en campeones de los derechos humanos. La razón es sencilla: la guerra es un «medio» tan poderoso y devastador que anula los nobles objetivos que la habían motivado. La destrucción de personas y bienes no es menos dolorosa cuando se supone que las bombas caen del cielo para defender el bien. Y lo que es peor, la guerra da a la población que la sufre un ejemplo de violencia muy alejado de

los valores democráticos o humanitarios que se reivindican (Todorov, 2016: 23).

Este mismo autor afirma cómo la construcción de una aparente bondad colectiva termina legitimando la destrucción de aquellos que se perciben como enemigos, enfatizando que ello no es solo el resultado de una decisión de los gobernantes, sino que la misma se respalda en el apoyo que sus sociedades. Es una forma de percibir la realidad que es compartida y que da reconocimiento a dicha apariencia de bondad, con sus crímenes correspondientes.

También en estos países occidentales se producen efectos negativos. En nombre de la lucha contra un enemigo implacable, los gobiernos están dispuestos a legalizar la tortura y a limitar las libertades civiles de las que gozan los ciudadanos. Además, cuando un gobierno declara una guerra, empuja a su población a unirse a él, lo cual acalla las críticas y elimina las dudas y los matices. En 2014 la inmensa mayoría de la población rusa estuvo de acuerdo con las intervenciones rusas contra Ucrania, la población israelí con las intervenciones contra los palestinos, y la población francesa con las intervenciones contra el Estado Islámico. Raramente se empatiza con el punto de vista del adversario. La guerra supone una escuela de maniqueísmo (Todorov, 2016: 24).

¹³ Tzvetan Todorov fue un lingüista, filósofo, historiador, crítico y teórico literario de nacionalidad búlgara y francesa.

4. A modo de conclusión

Se hace necesario seguir profundizando en aquellas características de la cultura hegemónica que nos llevan a construir y repetir una historia sustentada en diferentes tipos de violencias, legitimadas socialmente. Tal vez son ellas las que definen y predeterminan la conciencia de bondad, porque son compartidas por el conjunto de la sociedad. La competencia, el poder como dominación, la búsqueda de una verdad única, el establecimiento de unas fronteras y límites rígidos e infranqueables que sustentan una ética basada en el dualismo del bien y del mal, el miedo como regulador social y la obediencia como virtud social, la definición del orden desde estructuras verticales, el castigo como elemento fundamental de la justicia y, por supuesto, la violencia como el método ideal para componer y mantener el estado de las cosas, son algunos elementos que definen previamente lo que debe ser percibido como bueno. No es que no existan otro tipo de valores en las sociedades humanas, pero están supeditados a aquellos, perdiendo potencia en su capacidad de influencia colectiva.

La propuesta de la no violencia, como construcción en gerundio de una cultura que va emergiendo como alternativa a la crisis de civilización que se evidencia en la amenaza de la vida, incorpora nuevas formas de hacer que se plantean desde la fuga, construyendo y aportando nuevas significaciones a la solidaridad, al amor, a las dimensiones horizontales del poder, a la diversidad como condición de la vida, a la reconciliación y el perdón en la justicia restaurativa, a la libertad con su necesaria autonomía, a la creatividad que nos hace osados, a la búsqueda, en proceso, de verdades, a las paradojas, que no las contradicciones. Todas ellas existen y se expresan, pero no tienen el suficiente

reconocimiento social en medio de la racionalidad imperante, que todas y todos llevamos dentro. Ello hace que sean percibidas como características blandas, que ya tiene una connotación peyorativa. Si nos damos cuenta, aquellas son entendidas como masculinas y estas como femeninas, lo que se constituye dentro una cultura machista, en otro argumento velado para determinar el éxito personal y colectivo con base en las primeras, que no en las segundas. Las unas y las otras son características humanas que la cultura adjetivó y adjudicó a comportamientos específicos de los hombres o las mujeres.

Aquí es importante precisar que una propuesta alternativa como la de la no violencia no puede construirse y definirse desde la destrucción de aquellos valores que nos hegemonizan para reemplazarlos por sus opuestos, porque eso sería caer en la bipolaridad de la que pretendemos escapar, que entiende el final del conflicto a partir de la aniquilación o dominación de un polo sobre el otro, como si siempre tuviéramos que escoger: ello es la consecuencia de nuestra comprensión dualista de la realidad, que no la realidad misma. La no violencia, desde su quehacer histórico, ha dado pautas para deconstruir esta relación dualista y propone caminar desde la ética del bien y del mal hacia una ética de la vida. Se trata de construir un equilibrio dinámico que rompa, eso sí, la supeditación. Construir este equilibrio puede suponer, al menos en principio, darles mayor relevancia a los valores llamados femeninos –no sobra insistir que son valores propios de la humanidad con poco reconocimiento por la cultura patriarcal que nos hegemoniza-, porque los otros ya tienen suficiente visibilidad social; supone reconectar la cultura humana con la vida, que no con el éxito, la acumulación económica, la dominación, o la codicia. La desconexión de la cultura con la vida termina

siempre por multiplicar la muerte y el dolor, construyendo más razones por las cuales matar y morir, fuente, todas ellas, de sofisticadas formas de legitimación de lo que hemos llamado la conciencia de bondad o la superioridad moral.

Hoy, la cultura emergente de la noviolencia se enriquece y se afirma en la construcción del equilibrio homeostático sin el cual no será posible continuar. Se necesita darles luz a sus apuestas, ponerles el foco, resaltar su importancia para la vida colectiva de forma que su expresión deje de ser clandestina, visibilizar su trabajo silencioso, que a modo de nutrientes ocultos y raíces invisibles nos conectan y hacen que la vida se sostenga a pesar de los sistemáticos esfuerzos que la destruyen.

En palabras de Damasio, muchos de los cambios que estamos construyendo no se corresponden con la necesaria regulación homeostática y, por lo tanto, volvemos a ver las mismas consecuencias de las que esperábamos huir:

Los recursos que el ser humano ha desarrollado para asegurar la buena vida... han conducido a logros incuestionables en términos de bienestar. Pero algunos de estos mismos recursos han llevado también a niveles incalculables de sufrimiento, destrucción y muerte, porque chocan con la regulación homeostática, tanto con la sencilla como con la compleja pero no reflexiva. Una y otra vez el ser humano ha llegado imprudentemente a la conclusión de que había alcanzado una época de estabilidad y razón, una época en la que la injusticia y la

violencia quedarían expulsadas para siempre, solo para descubrir que los horrores de la enorme iniquidad de la guerra habían retornado con más fuerza todavía (Damasio, 2018: 314).

Hemos ahondado en los por qué y cómo se construye la conciencia de bondad en el universo complejo de la cultura hegemónica, y en cómo ella legitima el uso sistemático de una violencia que es percibida como el mejor de los métodos. Hemos visto cómo ella se ampara en los atavismos que corresponden al mundo de lo simbólico, por lo que las transformaciones que se necesitan deben proponer la construcción de creencias aferradas a la vida y/o la resignificación de las existentes. Se necesita construir, deconstruir y reconstruir las identidades simbólicas de forma que las que se decanten sean capaces de dar respuesta a los retos que plantea nuestra propia continuidad, en un momento en el que la autodestrucción es cada vez más posible y evidente. Es cuando la vida ha estado en crisis que hemos llevado a cabo las revoluciones culturales más importantes de nuestra corta existencia en este planeta, y se precisa cambiar en profundidad el esqueleto de la cultura hegemónica, con la construcción de nuevos imaginarios atávicos que se legitimen socialmente por su capacidad demostrada de reconectarnos con la vida, conscientes de que ello no es posible si no recuperamos el equilibrio homeostático que lo procure. La noviolencia adquiere, entonces, una significación vitalista que abarca toda su complejidad, trascendiendo aquellas interpretaciones que la consideran solo una sumatoria de instrumentos que pueden mediar las acciones humanas.

Referencias Bibliográficas

- Arendt, Hannah (2003) *Eichmann en Jerusalén*, Barcelona, Editorial Lumen.
- Corbi, Mariano (1996) *Religión sin religión*, Edición virtual, Barcelona, Servicioskoiononia.org.
- Damasio, Antonio (2018) *El extraño orden de las cosas*, Editorial Planeta.
- De la Boétie, Étienne (2016) *Discurso de la servidumbre voluntaria*, Barcelona, Virus editorial.
- De Swaan, Abram (2016) *Dividir para matar, una exploración de la mentalidad genocida*, Bogotá, Colomboandina de impresos S.A.
- Hobbes, Thomas (2016) *El leviatán*, Freeditorial.
- López-Martínez, Mario (2004) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- López-Martínez, Mario (2017) *Noviolencia o barbarie – El arte de no dejarse deshumanizar*, Madrid, Editorial Dykinson S.L.
- López-Martínez, Mario. (2016) Reseña Insumisos, *Revista de paz y conflictos*, Volumen 9 (2), pp. 299-311.
- Martínez, Carlos Eduardo (2015) *De nuevo la vida – El poder de la noviolencia y las transformaciones culturales*, Bogotá, Editorial Trillas de Colombia.
- Padura, Leonardo (2015) *Herejes*, Bogotá, Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Pinker, Steven (2014) *Los ángeles que llevamos dentro - El declive de la violencia y sus implicaciones*, Barcelona, Espasa libros.
- Sendón de León, Victoria (2006) *Matria*, Madrid. Siglo XXI de España Editores.
- Todorov, Tzvetan (2016) *Insumisos*, Barcelona, Círculo de lectores.
- Tolstói, León (2010) *El Reino de los Cielos está en vosotros*, Barcelona, Editorial Kairós.
- Zimbardo, Philip (2012) *El Efecto Lucifer – El porqué de la maldad*, Barcelona, Ediciones Paidós.

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 14/07/2021 Aceptado: 20/04/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Martínez Hincapié, Carlos Eduardo (2021) Reflexiones en torno a la conciencia de bondad y la superioridad moral. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 132-154.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Carlos Eduardo Martínez Hincapié es politólogo de la Universidad de Los Andes (Colombia). Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), y Doctor en Paz, Conflictos y Democracias de la Universidad de Granada (España). Su tesis aborda los aportes de los Nuevos Movimientos Sociales a las transformaciones culturales que están ocurriendo y que construyen la cultura emergente de la noviolencia. Es docente universitario en temas de noviolencia, activista por la paz y parte del equipo que estructuró la propuesta de la maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía en UNIMINUTO - Bogotá – Colombia

Investigar en Cultura de Paz y resolución de conflictos

Research on culture of peace and conflict resolutions

PABLO CORTÉS GONZÁLEZ

Universidad de Málaga

pcortes@uma.es

MARÍA JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA

Universidad de Málaga

mariajesusmarquez@uma.es

ANALÍA E. LEITE MÉNDEZ

Universidad de Málaga

aleite@uma.es

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES

Universidad de Málaga

i_rivas@uma.es

Resumen

El artículo presenta un estudio cualitativo en relación con los intereses de investigación de estudiantes del Máster de Cultura de Paz de la Universidad de Málaga, desde la asignatura de Metodología en investigación para la paz y los conflictos, analizando las propuestas y esbozos de proyectos de investigación de los últimos seis cursos académicos. En estos esbozos hemos podido identificar las temáticas de interés y las perspectivas metodológicas de abordajes posibles. Las problemáticas que destacan se relacionan con el ámbito educacional en primer lugar y con el ámbito social en segundo lugar, que en parte puede explicarse por el perfil del estudiantado, pero también por las concepciones de la Cultura de Paz con problemáticas de convivencia, conflictos y violencia escolar que el estudiantado sostiene. Por otro lado, las propuestas de investigación proponen líneas de trabajo con programas de habilidades sociales, educación emocional u otros proyectos que pueden reducir o limitar la idea de Cultura de Paz como derecho y posibilidad de avanzar en la construcción de la ciudadanía.

Palabras Clave: Cultura de Paz, investigación cualitativa, Estudios de posgrado, Estudiantes universitarios

Abstract

The paper presents a qualitative study in relation to the research interests of students of the Master of Culture of Peace at the University of Malaga, from the subject of Research Methodology for Peace and Conflicts, analyzing the proposals and outlines of research projects of the last six academic terms. In these sketches we have been able to identify the topics of interest and the methodological perspectives of possible approaches. The problems that stand out are related to the educational field, in the first place, and to the social field, in the second place, which in part can be explained by the profile of the student, but also by the conceptions of the Culture of Peace concerns with problems of coexistence, conflicts and school violence that students sustain. On the other hand, the research proposals propose lines of work with social skills programs, emotional education or other projects that can reduce or limit the idea of a Culture of Peace as a right and possibility of advancing in the construction of citizenship.

Keywords: Peace culture, Qualitative Research, Post-Graduate Degrees, College Students

1. Introducción

El Máster Universitario de Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, es un curso de posgrado que se imparte conjuntamente por las Universidades de Cádiz, Córdoba, Granada y Málaga. En el caso de la Universidad de Málaga, se viene impartiendo como enseñanza oficial desde el curso 2009/2010, si bien inicialmente se planteó como un Máster propio interuniversitario. Reúne estudiantado muy diverso, procedente de diferentes estudios de Grado, especialmente Educación social, pero también de Derecho, Psicología, Enfermería entre otros. Igualmente, desde sus inicios, ha sido foco de atracción para numeroso estudiantado extranjero, especialmente procedente de latinoamérica, aunque también de otras latitudes. Generalmente son estudiantes de países con conflictos bélicos, vulneración de derechos humanos o guerrilla, entre otras situaciones. Esto le confiere un carácter muy especial, que lo diferencia de otros estudios universitarios, más orientados desde un planteamiento profesionalizante.

En este caso, el interés de esta titulación está en generar un espacio interdisciplinar de reflexión en torno a uno de los focos más relevantes desde el punto de vista social y político, tanto del siglo XX como lo que llevamos de XXI. Desgraciadamente, la situación del mundo a nivel global se viene caracterizando por conflictos de diversa índole, que están poniendo en jaque a las diversas sociedades, especialmente la de aquellos estados con más carencias a nivel democrático (Hadjichambis y Reis, 2020). Por tanto, son estudios con unas características especiales, con un estudiantado con dosis de motivación importantes y con un alto contenido político y social, donde la diversidad de pensamiento,

acción e intereses es la característica más relevante.

Aterrizando en la experiencia que sistematiza este texto, desde el principio se tuvo el acierto de incorporar una asignatura de Metodología en Investigación para la paz y los conflictos. Más allá de las cuestiones epistemológicas y diatribas metodológicas, el interés de esta materia estriba en su foco: cómo investigar en los procesos vinculados con la paz y los conflictos (Rivas y Leite, 2012: 49). Esto es, el objeto de estudio no es convencional; más bien contiene un alto contenido ideológico en escenarios en los que la investigación necesariamente debe cambiar su tradicional orientación universalista, generalista y protocolizada, en aras de una investigación situada, contextualizada y vinculada a los escenarios en los que se presenta. Esto supone pensar los diferentes componentes de la investigación con otras lógicas alternativas, que se mueven a menudo entre la militancia, la participación, el asesoramiento y la reivindicación. Lo cual sitúa en otro rol tanto a los sujetos investigadores, como a los investigados, y en general, a todos los que están concernidos, de una forma u otra, por la investigación.

Los cuatro firmantes de este artículo hemos sido o somos docentes de esta asignatura. Nuestra propuesta de la misma ha planteado, desde el principio, la necesidad de pensarla desde una experiencia diferente, dotándola de otro sentido. Pensamos que la formación en investigación sobre Cultura de Paz requiere formas de aprendizaje que comprometan los compromisos personales, las creencias, los presupuestos y las epistemologías. Por lo tanto, por un lado, nos hemos planteado la ruptura con los modelos positivistas de investigar, que poco o nada (como veremos más adelante) han aportado a la resolución de conflictos relacionados con la

paz y los derechos humanos, apostando, necesariamente, por otros de corte participativo y colaborativo, que pongan en marcha los procesos de resolución de los conflictos que se pregonan. Planteamos, por tanto, una investigación que parta de las necesidades de los grupos y que ponga al frente sus propios intereses y necesidades. Por otro lado, intentamos desarrollar propuestas de investigación que apuesten por la horizontalidad (Corona-Berkin y Kaltmeier, 2012: 12), la decolonización (Rivas, 2021: 26) y la emancipación de los sujetos (Paraskeva y LaValle, 2015), lo que nos lleva a repensar los roles, las epistemologías y los principios. En función de esto nuestra puesta en marcha del trabajo con el estudiantado se plantea como un diálogo sobre sus propias perspectivas, poniendo en cuestión las premisas que todas y todos llevamos a escena.

En este sentido, como parte de las tareas que se les presentan, está la de trabajar desde sus propias propuestas de investigación, en un proceso de crítica colectiva para avanzar sobre los principios que las sustentan, los supuestos políticos y culturales sobre los que se apoyan y las dinámicas participativas que se ponen en juego. La propuesta de trabajo, tal como entendemos el proceso de enseñanza, parte de la experiencia personal (en este caso los propios proyectos de investigación) para poner en juego los conocimientos presentes en dicha experiencia, que suponen narrativas particulares en torno al “hacer” investigación y propiciar, desde ahí, un diálogo entre dichas narrativas que permitan su reconstrucción en aras de una propuesta crítica y acorde con las necesidades de una Cultura de Paz. Nuestra propuesta formativa, por tanto, podemos reflejarla en el siguiente esquema:

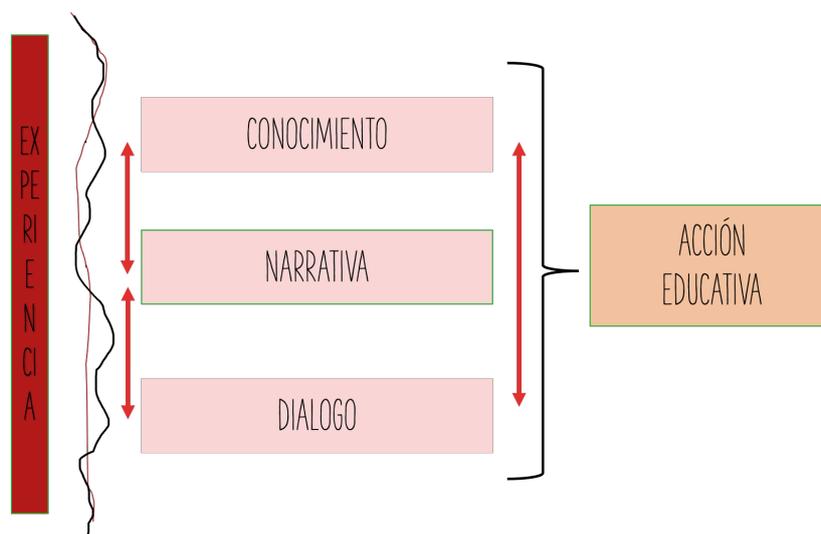


FIGURA 1. ESQUEMA PROPUESTA FORMATIVA
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Desde este planteamiento sobre la investigación sobre Cultura de Paz y su enseñanza, desarrollamos el presente artículo, como un intento de mostrar el sentido que esta investigación adquiere por parte del estudiantado. A lo largo de todo este proceso nos preocupa conocer de qué forma esta

propuesta está siendo relevante a la hora de afrontar su investigación y cómo les ayuda (o no) a transformarla, mejorarla o simplemente valorarla. La formación en investigación del estudiantado del máster es muy diversa y presenta muchos matices. Por un lado, la institución universitaria, en la que se han

formado, mantiene vivas y activas, incluso con carácter hegemónico, los modelos de investigación de corte positivista, basados en la racionalidad, la objetividad, los principios universales y los protocolos de investigación. Algunas titulaciones, incluso, contienen una escasa formación o bagaje investigador, o presentan características especiales, como es el caso de derecho, por ejemplo, o enfermería. De alguna forma, lo que les unifica y les motiva es el contenido de dicha investigación y su valor para la transformación de la sociedad y la intervención en las situaciones de conflicto, marginalidad y represión.

Por esta razón, el objetivo fundamental de este artículo es conocer las inquietudes y preferencias investigadoras del estudiantado, analizando los diseños de TFM que nos han ido entregando cada año, como parte del trabajo de la asignatura. Esta sistematización de su trayectoria de investigación a lo largo de varios años nos puede ofrecer una visión más clara de cuáles son sus inquietudes y, por tanto, estar en mejores condiciones de orientar nuestro trabajo, reforzando algunos aspectos, mejorando otros o modificando nuestra valoración previa.

Como objetivo secundario, por así decir, o más bien, como una consecuencia de este análisis, planteamos la necesidad de abrir una reflexión sobre el sentido de la investigación sobre Cultura de Paz, no solo en nuestro máster, sino con un carácter global. Planteamos la necesidad de iniciar una discusión de la producción en esta materia, valorando de qué forma estos focos ayudan a la consecución de una sociedad en paz, sin conflictos que afecten a la vida y a la dignidad de las personas.

Con un valor subsidiario, planteamos también, de forma sucinta, qué metodologías de investigación se están poniendo en juego, cuáles son más relevantes y su congruencia y coherencia con los focos planteados. Si bien,

esto no es motivo principal de este trabajo, por lo que solo haremos un enunciado de las mismas.

2. Antecedentes y estado de la cuestión

2.1. Investigación y Cultura de Paz

Hablar de Cultura de Paz no es sencillo ni lineal. La Cultura de Paz no es estática, ni tiene un solo punto de vista; la complejidad forma parte del modo de pensarla con relación a la investigación, tanto como lo es el propio concepto de paz. Sin embargo, huyendo de relativismos que paralizan, podemos ir avanzando en algunos aspectos que tienen cierto consenso y que se plantean desde la diversidad. Para ello nos apoyamos en las palabras de Freire, cuando plantea que somos seres inacabados; por lo tanto, siempre podemos mejorarnos, re-pensarnos, re-contextualizar y continuar buscando, desde los contextos locales y globales, desde lo personal y lo colectivo, la vida digna, las vidas dignas, que nos interpelan a todos y todas como especie (Morin, 2015). Por esta razón, para Cornelio (2019: 10) la Cultura de Paz implica cambios estructurales en la mentalidad y las organizaciones sociales, basadas en la confianza, la legitimación, el respeto y la armonía del ser humano consigo mismo y con los demás.

Jiménez y Jiménez (2014) muestran el recorrido que ha seguido la investigación para la paz desde sus orígenes. Nos advierte que este campo de estudio ha avanzado gracias a numerosos investigadores e investigadoras que han trabajado desde diferentes disciplinas y dimensiones de las sociedades. De este modo, la paz se ha ido construyendo como un ámbito de estudio complejo y multidimensional o, como plantea Celestino del Arenal (1987), en

el campo de las investigaciones sobre la paz se han sucedido una serie de cambios, que han oscilado, desde una perspectiva más tradicional sobre las concepciones de paz y los conflictos, hacia una más crítica, en la que el objeto de estudio es el conflicto y la violencia en general y su fin último es la realización de la justicia social y de la paz mundial. La recuperación del sujeto y las subjetividades que subyacen en estas perspectivas, brindan un marco de posibilidades para avanzar en una Cultura de Paz, una cultura de la armonía social fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad. Dicho avance es posible desde los ámbitos educativos (Rivas y Leite, 2012).

Desde una visión global podemos mencionar algunos antecedentes de investigaciones bajo el gran paraguas de la Cultura de Paz. Algunas de ellas se centran en el campo educativo con preocupaciones en la convivencia, en la violencia escolar, en el currículum y en los libros de textos (Merma, Ávalos y Martínez, 2019; Trejo, 2016; Boqué, 2014; Sánchez Fernández y Epelde Larrañaga, 2014; Binaburo, 2013); otras en el campo social; y una gran parte están relacionadas con conflictos armados. En este sentido encontramos un gran número de investigaciones en el contexto latinoamericano (Mayor Zaragoza, (s/f)).

Adentrándonos en una contextualización histórica, podemos decir que la investigación para la paz (Peace Research), empieza a desarrollarse, desde diferentes paradigmas epistemológicos de las ciencias sociales, a partir de los años cincuenta del pasado siglo (Comins y Paris, 2012). Galtung (1993), distingue tres ramas clásicas en sus estudios: los empíricos, centrados en la teoría; los críticos, centrados en la transformación social; y los constructivistas sobre la paz, centrados en la construcción de valores.

Este autor, considerado un referente en la investigación para la paz, adopta una posición diferente al desarrollar el concepto de “paz neutra”, que, a pesar de su nombre, se aleja de la idea de neutralidad entendida como imparcialidad o no-acción en investigación. Más bien supone todo lo contrario: supone tomar partido. Como plantea Jiménez (2014: 22) la paz neutra está basada en la interconexión de habla, lenguaje y diálogo para transformar los conflictos. Significa respeto y reflexión para llegar al diálogo en el campo de la investigación, tomando en consideración la posición de la persona investigadora. La paz neutra significa acabar con las violencias culturales y simbólicas, significa investigar bajo “la lupa de la Paz” (Jiménez, 2014: 20). En definitiva, la paz neutra es “neutralizar” los elementos violentos, culturales y simbólicos de cada cultura, presentes en todas ellas, sin jerarquías de unas sobre otras. La paz neutra aporta una mirada relacionada con los estudios culturales en el contexto de interaccionismo simbólico. Además, esta mirada se complementa al aludir a la paz negativa, que es la ausencia de violencia directa, y en la paz positiva, como ausencia de violencia estructural o indirecta, centrada en la violencia ejercida por las estructuras sociales, -propias de la desigualdad social, económica, política- (Jiménez, 2011, 2014 y Jiménez y Jiménez, 2014).

Estas categorías de análisis han ido desarrollando un campo teórico y un marco para los Estudios de Paz, ocupando un lugar destacado. Sin embargo, como el propio debate epistemológico plantea, ahora el desafío es buscar un diálogo interdisciplinar, o como plantea Rodríguez de Betancourt (2018: 355), una perspectiva transdisciplinar, no enfocada en las disciplinas sino en la interrelación de las personas (investigadoras). Lo que se está planteando es vincular el pensamiento y las

realidades en beneficio de lo colectivo y pensado en colectivo desde distintas miradas. La lógica del razonamiento transdisciplinar se encuentra en la interpretación de la realidad, en un contexto interpersonal. Desde esta lógica, la transdisciplinariedad y la interpretación están interrelacionadas con las personas que habitan los contextos y las vidas en las que se indaga desde la investigación. El desafío, como venimos comentando, es acabar con la amalgama disciplinar en los estudios que se encuentran bajo la premisa de investigar para la paz. Un segundo desafío es acabar con la violencia simbólica de la propia ciencia, que no tiene en cuenta las interpretaciones dialogadas y las metodologías de estudio y relaciones horizontales transculturales (Corona-Berkin y Kaltmeier, 2012).

Como apunta Jiménez (2011: 194):

La investigación para la paz tiene un objeto central de estudio: los seres humanos en sociedad. Si realmente se quiere defender la idea de paz, se debe aspirar a una paz transcultural, en diálogo con los otros y que intente ir más allá del propio concepto de paz condicionado por la cultura y la manera de entender la paz desde la sociedad occidental.

Junto a la dimensión transdisciplinar y transcultural, López y Gómez (2020: 174) plantean tener en cuenta una perspectiva holística y sistémica de la investigación para la paz. A partir de los años noventa, poco a poco se va dejando atrás el modo de pensar la investigación occidental para la paz desde una perspectiva etnocentrista. Actualmente, no solo preocupa la paz social, o la ausencia de violencia, sino que se han incorporado a los estudios para la paz, la dimensión de la “Paz-Gaia y Paz interna-externa, esto significa un

salto cualitativo: los estudios de paz integran la perspectiva social con una nueva: la medioambiental y también la espiritual” (Fernández, 2018, cit en López y Gómez, 2020: 176). Esta perspectiva integra la dimensión personal, la relación con los demás y con la naturaleza, lejos del individualismo, acoge una dimensión holística y ecológica para construir un mundo más justo y sostenible.

Por su parte, Alcañiz (2010) señala que la paz no solo es la ausencia de guerra, como ya propuso Johan Galtung (1981), sino ausencia de violencia directa e indirecta, estructural o simbólica, macro y micro. Con esta propuesta se abren los focos sobre los que investigar, especialmente en aquellos sectores en los que la violencia ha estado oculta, e incluso aceptada, debido a las posiciones de poder establecidas. Así, ponemos el foco en la importancia de pensar la Cultura de Paz desde la perspectiva de género, y considerar los estudios feministas del siglo XX en su labor científica y social por conseguir derechos de las mujeres. Una tarea que además se une al reconocimiento de las diferencias en igualdad, aportando, a la eliminación de la discriminación en todos sus matices, cualquier forma de discriminación sexual y de género avanzando hacia la igualdad, así como la cultura y ética del cuidado, feminizando la paz (Comins, 2003; Gilligan, 2013; Lynch, Baker y Lyons, 2014).

Actualmente, este modo de organización de las investigaciones lineales se cuestiona desde otras perspectivas epistemológicas (del sur, marginales) que están aportando argumentos desde otros puntos de vista, hasta ahora igualmente marginados. Así, Comins y Paris (2012: 6), cuestionan la investigación para la Cultura de Paz desde una posición heredada del concepto de ciencia de la modernidad, centrado en la neutralidad o la objetividad. Para estas autoras sólo es posible

pensar la Cultura de Paz y la investigación sobre la misma, desde un sentido más humano de la ciencia. Esto significa una nueva visión epistemológica, que reconoce la necesidad de incorporar saberes silenciados de otras culturas minoritarias y de las mujeres. Por otro lado, esto nos permite comprometernos con los desafíos de la actualidad, como la contribución a una Cultura de Paz, desde la investigación, que tenga como centro la justicia social, la no-violencia y la perspectiva de género. La perspectiva humanista sugiere un nuevo modo de pensar y producir conocimiento, como seres humanos que estamos vinculados, ya no solo en un territorio común, como señala Rodríguez de Betancourt (2018), sino en un planeta común desde lo local y lo global, en el contexto del territorio o desde los desafíos actuales en el ciberespacio. Lo que propone interrogar la investigación y la Cultura de Paz es poder repensar la propia ciencia y la investigación teniendo en cuenta la perspectiva de Cultura de Paz, es decir, construir un paradigma de Paz que dé sentido a: desde qué perspectiva investigamos, cómo se investiga y para qué.

Bien es verdad que los avances neoliberales y el empuje de las propuestas “neocon”, también en el ámbito cultural, presentan una dura confrontación que a menudo dificulta su desarrollo en paridad, ya que las veleidades técnico-racionalistas se ofrecen como la marca de la eficiencia y la calidad. Este enfoque se está convirtiendo en el criterio hegemónico en el campo científico educativo y en el campo de las investigaciones sobre la paz, donde las visiones tradicionales se preocupaban más por las causas de la guerra y las condiciones de la paz que por el cambio de actitudes y creencias de los hombres. Por esta razón, aunque la perspectiva biográfico – narrativa esté consolidada en lo epistemológico, en el campo de la política de

investigación está envuelta en una constante “lucha de posición” por conseguir mantener su espacio propio. En este sentido, desde las ideas de Galtung (1981), las investigaciones sobre la paz tienen un carácter transdisciplinar, global y holístico. La teoría de la paz es la teoría de las necesidades humanas, de la libertad e identidades diversas de hombres y mujeres (Rivas y Leite, 2012: 47-48).

2.2. Investigación y Cultura de Paz, preocupaciones y principios comunes en el ámbito social

Como venimos apuntando, las luchas sociales, en cualquier parte del planeta, desde las sociedades llamadas avanzadas hasta la de los pueblos y culturas minoritarias y silenciadas, no se pueden aislar de la investigación para la Cultura de Paz. Por el contrario, el activismo social y la investigación en gran parte van de la mano. Diríamos que la investigación para la Cultura de Paz está arraigada al mundo de la vida desde abajo, y en muchos casos, interconectada con las biografías de las personas investigadoras y sus entornos cotidianos. La perspectiva de Cultura de Paz en la educación, la acción social, así como en la investigación en y para la Cultura de Paz comparte un contexto en la práctica y una finalidad.

El manifiesto realizado por un grupo de Premios Nobel a comienzos del milenio tiene una gran relevancia para activar, de nuevo, la sociedad civil en propósitos compartidos que nos compromete a todos y todas en entornos de convivencia cercanos, en el trabajo, en nuestras comunidades, en los países y en el planeta (AAVV, s/f). Para Sánchez (2018), es un eje para pensar la educación y los programas desde una perspectiva de Cultura de Paz. En este sentido plantea las siguientes orientaciones:

- Respetar todas las vidas, sin discriminación ni prejuicios
- Rechazar todo tipo de violencia. Practicar la no violencia activa en cualquiera de sus formas –física, sexual, psicológica, económica y social– y en especial en la niñez y personas vulnerables.
- Compartir con los demás. Dedicar tiempo a los demás y cultivar la generosidad
- Escuchar para comprenderse. Defender la libertad de expresión, cultivando la escucha y el diálogo (sin ceder al fanatismo, la maledicencia, ni al rechazo al prójimo).
- Conservar el planeta. Promover el consumo responsable y el equilibrio con la naturaleza.
- Participar y cuidar la democracia. Propiciar la plena participación en las comunidades, especialmente a las mujeres respetando la democracia (Sánchez, 2018: 61-65).

El informe de la sociedad civil (AAVV, 2010), realizado en el primer decenio del siglo XXI, señala como clave la educación para desarrollar la Cultura de Paz. Las actividades educativas de la sociedad civil, a partir de campañas, proyectos, conferencias, redes sociales, medios de comunicación y arte. pueden y deben ir socializando y convenciendo, acerca del principio de que es posible una cultura desde lo más cercano, como lo doméstico y cotidiano, hasta lo más lejano y global en cualquier otro lugar del planeta. La Cultura de Paz nos reclama activamente a la ciudadanía, dejando de ser sólo un tema de gobiernos e institucionalizado, pasando a ser materia que nos compete a todas y todos. Por otra parte, las cuestiones que forman parte de la cultura, responsable de ir construyendo una Cultura de Paz, están interconectadas e intersectadas. Temas como, el desarrollo económico y social sostenible; el

respeto a los derechos humanos; la igualdad entre hombres y mujeres; la comprensión, solidaridad y respeto por las diferentes culturas; la comunicación participativa y libre circulación del conocimiento; la paz y seguridad internacional, han sido y son preocupaciones que han avanzado por la sociedad civil o bien se han visibilizado en ella de alguna forma. Sin duda, como señala el informe mundial de la Cultura de Paz (AAVV, 2010) aún hay mucho trabajo por hacer, teniendo en cuenta los obstáculos y los muchos aspectos que se van destapando a medida que se avanza en los distintos territorios y colectivos sociales; la Cultura de Paz es continua. Entre las prioridades que se propone la asamblea general para la Cultura de Paz, se hace esta declaración, podríamos de forma resumida que la Cultura de Paz es una forma de vida basada en valores y prácticas que respetan la vida y el cuidado en todas sus etapas, especialmente las infancias y la vejez; se practique y promueva la no-violencia, la igualdad entre hombre y mujeres, la interculturalidad, el diálogo y la cooperación. El desarrollo de la Cultura de Paz necesita de la implicación de los gobiernos, la sociedad civil, las instituciones, la ciencia, el arte, la filosofía, los y las trabajadoras en lo social, las personas que ejercen funciones directivas y las organizaciones no-gubernamentales, todas ellas forman y promueven, de modo sistémico, la Cultura de Paz (AAVV, 2010).

2.3. La Cultura de Paz en la docencia universitaria o en la formación

Pensar y hablar de Cultura de Paz en la docencia universitaria nos lleva a plantear diversas cuestiones e interrogantes:

- ¿Cuál es el sentido de la formación en cuanto al desarrollo de procesos participativos, democráticos y dialógicos?

- ¿Qué ideas de comunidad educativa, sujeto, diálogo, colaboración y solidaridad se filtran o sostienen los procesos formativos?

- ¿Qué relaciones y vínculos pedagógicos atraviesan los procesos de formación e investigación educativa?

Partimos de la definición de las Naciones Unidas (1999) sobre la Cultura de Paz. Ésta se define como el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia, en todas sus formas, y previenen los conflictos, tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. La pregunta obligada, que nos asalta, es cómo se representan, o cómo actúan estas ideas desde la ideología imperante en la formación universitaria, una formación centrada en los contenidos, en un pensamiento tecnocrático, una preocupación por afrontar una buena práctica profesional marcando, en muchos casos, el sentido individualista de la profesión docente (Rivas, Cortés y Leite, 2016; Giroux, 2018).

La Cultura de Paz en la docencia universitaria no sólo pasa por un trabajo a nivel conceptual, sino, fundamentalmente, por revisar sus prácticas, estrategias y relaciones. En este sentido, la investigación de Yoc (2020), con estudiantes universitarios en Guatemala, cuya finalidad era explorar, conocer e indagar el tipo de experiencia que tienen los estudiantes en relación con la implementación de contenidos vinculados con la Cultura de Paz en el proceso de formación, nos revela la necesidad de revisar contenidos y prácticas como praxis, revisar la tecnocracia de la formación y avanzar en un trabajo real desde los valores y derechos humanos. Como afirma este autor, la construcción de una Cultura de Paz se caracteriza por la coparticipación y la libre circulación de la información entre la

ciudadanía. La Cultura de Paz, se origina como producto de las relaciones respetuosas y fraternas entre los seres humanos, en su condición de personas, y no se puede imponer desde el exterior. Desde luego, se trata de un proceso a largo plazo, que crece a partir de las creencias y las acciones de las propias personas, y se desarrolla de manera diferente en cada sociedad, país y región, condicionado a su historia, culturas y tradiciones (Yoc, 2020: 68).

Artavia Medrano (2015), por otro lado, nos habla del derecho a una Cultura de Paz en el ámbito universitario, y entre otras cuestiones, focaliza en el poder docente en el aula, desde la perspectiva de Arendt (2005) y Freire (2006). El poder deja huellas en las relaciones, vidas y decisiones curriculares, en cuanto a contenidos, que carecen de significado o que contrastan con las múltiples realidades vividas por el estudiantado. Siguiendo las ideas de la autora:

El poder de algunos docentes y administrativos que por influencia, conocimiento y persuasión logran que los y las estudiantes no perciban las conductas agresivas; y si lo hacen, no son capaces de manifestarlo... o el doble discurso en el que por un lado se habla del respeto de derechos y ejercicio democrático pero por otro lado se impide el libre ejercicio y manifestación de opiniones y criterios, particularmente aquellos que van en contra de las posiciones establecidas (Artavia Medrano, 2015: 107-108).

La Cultura de Paz en la formación universitaria nos abre un mundo de interrogantes, debilidades y desafíos necesarios de abordar. No podemos perder de vista la importancia de la democracia en los procesos de formación, lo

cual supone, apertura, respeto por las diferencias y conocimiento de los contextos. En este sentido, en una de las investigaciones mencionadas sobre el fracaso de los programas de convivencia en los centros educativos, Merma-Molina, Ávalos-Ramos y Martínez-Ruiz (2019) rescatan las fortalezas de objetivos y finalidades, mientras que las debilidades pasan por los diagnósticos, que no reflejan las realidades personales, familiares ni del entorno social del estudiantado; la inadecuada temporalización de las actividades; la falta de responsables y el deficiente seguimiento y evaluación de la escuela. Se concluye que es necesario un enfoque holístico, práctico y realista de la convivencia en los centros, orientado al cambio en la cultura escolar. Desde esta y otras investigaciones el camino va iluminado ideas que muchas veces no se asumen y pasan por, entre otras consideraciones:

Cambiar los límites establecidos de la acción de los diferentes agentes sociales a favor de una mayor implicación en la enseñanza por parte de la comunidad educativa en su conjunto. La educación escolar no puede considerarse sólo una cuestión técnica... más bien es el resultado de una implicación colectiva en el que cada estamento o grupo, actúa desde su diferencia institucional y cada sujeto participa desde su diferencia personal, cultural, social y política (Rivas, Leite, 2014: 114).

Tal vez desde aquí podríamos reconocer los aspectos del trabajo en una Cultura de Paz, donde las instituciones están ancladas o sujetas a una Cultura académica, que muchas veces contradice algunos aspectos. Como plantea Vila Merino (2012) “si el derecho humano a la

paz es un derecho síntesis, la cultura de la paz, por la misma razón, es un concepto síntesis al vehicular las distintas aportaciones culturales a favor del ejercicio de este derecho desde una mirada intercultural” (37). Entonces, qué mirada predomina en la formación en cuanto al ejercicio de la Cultura de Paz. Qué mirada implican las culturas académicas en las culturas de formación e investigación, la Cultura de Paz, que en muchas ocasiones manifiesta justamente lo contrario de lo que impera.

3. Metodología

Este estudio se desarrolla desde una investigación de corte cualitativo en el que se “obtiene datos del contexto en el que los fenómenos ocurren, en un intento de describirlos, como medio de determinar el proceso en que se enmarcan y las perspectivas de aquéllos que participan en ellos” (Gorman y Clayton, 2005: 3)

El objetivo fundamental de este artículo, tal como ya se ha indicado, es conocer las inquietudes y preferencias investigadoras de nuestro estudiantado del máster en Cultura Paz. A partir de este análisis, nuestro objetivo secundario es propiciar la reflexión y la discusión colectiva en relación con la producción nacional e internacional en materia de Cultura de Paz y resolución de conflictos, la cual, como hemos visto, presenta una variedad y disparidad de posibilidades.

Para llevar a cabo estos objetivos, hemos recuperado, a modo de revisión documental (Rojas Crotte, 2011), las propuestas de Trabajos Fin Máster (TFM) de nuestro estudiantado (una de las tareas, en el marco de la asignatura que impartimos sobre metodología, que se le pedía al estudiantado era presentar su propuesta de TFM) en los últimos seis cursos académicos, desde el curso

2014/2015 hasta el 2020/2021. El análisis documental “es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación” (Dulzaides y Molina, 2004: 2)

La cantidad de trabajos revisados de estos años ha sido de 166 de un total de 204 estudiantes. Esta reducción se debe a dos motivos: por un lado, en el curso 2018/2019 no le pedimos como trabajo de la asignatura esta propuesta del TFM y, por otro lado, hay un grupo de 10 estudiantes que no entregaron la actividad. Del total de trabajos revisados, el 75% ha sido realizado por mujeres y el 25% por hombres, porcentaje equivalente prácticamente al de estudiantes matriculados.

El análisis se ha llevado a cabo en dos grandes etapas, de acuerdo con Strauss y Corbin, (2002):

- Primero, una de codificación abierta.

Se ha procedido a recuperar de la plataforma virtual MOODLE de la Universidad de Málaga, todos los trabajos realizados por el estudiantado perceptibles para este estudio, generando un conteo de temas y de métodos utilizados para abordarlos, así como información adicional tal como: curso académico y sexo. Esta fase permitió, de acuerdo con Barbosa, Barbosa y Rodríguez (2013), una “estructuración conceptual previa” (96), identificando patrones en las temáticas propuestas por el estudiantado.

- Segunda, de codificación axial. Este formato ha sido útil para la generación de categorías y subcategorías de acuerdo con la organización en ámbitos temáticos y subtemas. También, se ha procedido al “mapeo de conexiones” (Barbosa et al., 2013: 98) detallando el número de aportaciones tanto por ámbito como por

subtemas y los correspondientes porcentajes sobre el total de trabajos. Cabe matizar que emergieron siete temas que los hemos agrupado en un bloque temático denominado Varios, por representar cada tema por separado menos del 5% de aportaciones sobre el total.

4. Resultados y discusión

Procedemos a detallar los resultados más relevantes obtenidos para este estudio en torno a las inquietudes investigadoras del estudiantado del máster de Cultura de Paz de la Universidad de Málaga. En la primera fase del análisis, las 166 aportaciones revisadas han dado lugar a seis grandes ejes temáticos, con sus respectivos subtemas, que a continuación presentamos:

- ESCUELA (63 aportaciones)

Subtemas:

Resolución conflictos, conductas positivas, valores y mediación (21 aportaciones)

Absentismo y fracaso escolar (cuatro aportaciones)

Convivencia y multi e interculturalidad (ocho aportaciones)

Atención diversidad e inclusión educativa (seis aportaciones)

Educador social (dos aportaciones)

Sexismo y machismos (dos aportaciones)

Género e identidad (tres aportaciones)

Acoso escolar y sus tipologías ciberacoso (cinco aportaciones)

Formación del profesorado (tres aportaciones)

Aprendizaje servicio (dos aportaciones)

Evaluación de programas de centro (seis aportaciones)

Educación comparada (una aportación)

- MEDIOS DE COMUNICACIÓN (nueve aportaciones)
 - Subtemas:
 - Derechos humanos en contextos bélicos (cuatro aportaciones)
 - Libertad de prensa, derecho a la información (tres aportaciones)
 - Convivencia en medios (dos aportaciones)
 - MIGRACIÓN (15 aportaciones)
 - Subtemas:
 - Inmigración y derechos humanos (cinco aportaciones)
 - Migración, conflictos y mujer (seis aportaciones)
 - Refugiados y refugiadas (cuatro aportaciones)
 - TERRITORIOS, COMUNIDAD, IDENTIDAD Y ACCIÓN SOCIAL (en adelante Social) (44 aportaciones)
 - Subtemas:
 - Los conflictos sociales en América Latina, Oriente Medio y Europa (seis aportaciones)
 - Evaluación de programas de entidades sociales (ocho aportaciones)
 - Convivencia y colectivos étnicos (cinco aportaciones)
 - Campamentos urbanos (una aportación)
 - Contextos y barrios desfavorecidos (cuatro aportaciones)
 - Violencias a la mujer, familiar (siete aportaciones)
 - Participación en el ámbito rural (dos aportaciones)
 - Aldea global (una aportación)

- Papel de la educación en contextos de crisis* (10 aportaciones)
 - PRIVACIÓN DE LIBERTAD: CENTRO DE MENORES/PRISIONES (11 aportaciones)
 - Subtemas:
 - Conflictos en centros (cuatro aportaciones)
 - Papel educador (dos aportaciones)
 - Menores judicializados y escuela (cuatro aportaciones)
 - Evaluación de programas (una aportación)
 - VARIOS (24 aportaciones)
 - Subtemas:
 - Sanidad y salud (tres aportaciones)
 - Medio Ambiente y sostenibilidad (cinco aportaciones)
 - Universidad (dos aportaciones)
 - Jurídico: derechos humanos y derecho de la mujer (cuatro aportaciones)
 - Economía social (dos aportaciones)
 - Arte y deporte en contextos vulnerables (seis aportaciones)
 - Teología y religiones (dos aportaciones)
 - Como se puede observar hay una diversidad de temáticas aplicadas al ámbito de la Cultura de Paz y la resolución de conflictos, que aun teniendo representación en los intereses de la investigación en ciencias sociales (fundamentalmente), desborda al corpus teórico y empírico de un área que va cobrando una entidad propia, como es el paradigma de la Cultura de Paz. En el siguiente gráfico se observa con mayor claridad:

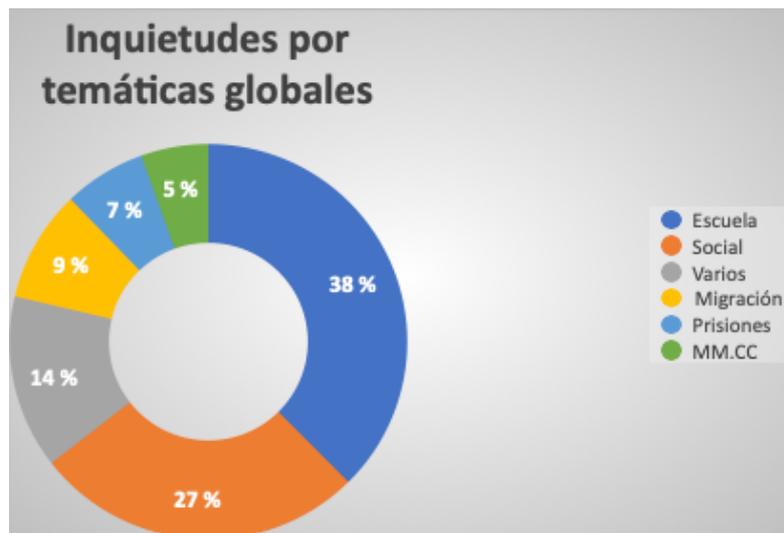


FIGURA 2. INQUIETUDES POR TEMÁTICAS GLOBALES
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

A partir de estos resultados, encontramos una serie de elementos que nos facilitan una reflexión y discusión con la literatura científica al respecto.

Los dos ámbitos temáticos que cobran especial relevancia entre el estudiantado son el Escolar y el Social, representando el 65% de sus inquietudes que coinciden con gran parte de las investigaciones que se focalizan en la Cultura de Paz, como hemos expuesto anteriormente (Lebrija, 2016; Mayor Zaragoza, s/f). No obstante, entre otras cuestiones, este dato nos lleva a pensar que, por un lado, posiblemente hay una mayor incidencia del estudiantado de la facultad de ciencias de la educación (que tiene un grado en educación social), ya que la sede y la coordinación académica del máster la llevan a cabo profesorado del mencionado centro, de tal forma que más de la mitad del estudiantado tiene su formación previa en el ámbito de la educación. Por otro lado, en lo relativo al ámbito ‘territorios, comunidad, identidad y acción social’ (Social) y sus subtemas, este máster cuenta con un alto porcentaje de estudiantado de otros países que anualmente

vienen a realizarlo. Especialmente contamos con estudiantado proveniente de América Latina, lo que da idea del porqué de los subtemas que emergen. Estos últimos, como se constata en la literatura mencionada, tienen una trayectoria más profunda y larga en el campo de la Educación para la Paz, que la que se produce en España y Europa.

El ámbito temático varios, aglutina, como se puede observar en la tabla siguiente, siete subtemas diferenciados, si bien presentan una total conexión con las problemáticas y las distintas agendas sociales que se manejan en la actualidad en los diversos organismos internacionales con intereses con esta temática (Agenda 2030 de Desarrollo Social, por ejemplo). Este hecho, con temáticas que se repiten curso tras curso, pero con focos más específicos (se verá más adelante), está relacionado con los estudios previos con los que el estudiantado accede al máster. Los perfiles que aparecen, además del de Educación Social, ya mencionado, son los de derecho, economía, filosofía, y enfermería, como más representativos, junto con otros que varían cada año.

TABLA 2. CATEGORÍA VARIOS: TEMÁTICAS Y NÚMERO DE TRABAJOS ENTREGADOS

Ámbito temático: Varios	Número de trabajos
Sanidad	3
M. Ambiente	5
Universidad	2
Jurídico	4
Economía	2
Arte y deporte	6
Religión	2

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Teniendo en cuenta una visión más panorámica de las inquietudes de nuestro estudiantado, cabe mencionar que la gran diversidad que se da de focos e intereses investigadores a lo largo de estos años responde a la necesidad de abordar desde una mirada holística e interseccional los estudios sobre Cultura de Paz, como apuntan algunos estudios (AAVV, 2010; López y Gómez, 2020) y recuperando las orientaciones de Sánchez (2018). Por lo tanto, no solo se trata de un interés temático en particular, sino la necesidad de situarlo y ponerlo en relación con un contexto determinado. En este sentido, observamos cómo el estudiantado muestra su inquietud por problemas globales que se abordan desde lo local, sobre todo en los últimos años. Este hecho se coincide con la tesis de Betancourt (2018), sobre la evolución del campo de la Cultura de Paz hacia una lógica que parte de las realidades más cotidianas pero puesta en relación desde una mirada compleja (Morin, 2015).

Otras de las cuestiones, desde una mirada global, de interés, es observar el incremento de trabajos en torno a la mujer. Aunque en el ámbito temático Social se aterriza en la violencia machista, los trabajos que incorporan una mirada desde la perspectiva de género o feminista son cada vez mayor, ampliándose, como se apuntaba anteriormente, a otras

lógicas sobre el cuidado, sobre la resolución de conflictos e, incluso, sobre otras epistemologías (Comins, 2003; Gilligan, 2013; Lynch, Baker y Lyons, 2014), que ofrecen posibilidades a la comprensión de la compleja tensión entre identidad e identidades.

Por último, en cuanto a los paradigmas y métodos de investigación utilizados, las hemos agrupado en cinco perspectivas (no nos detuvimos mucho en este aspecto para este texto, ya que el foco de este está centrado en las inquietudes temáticas, pero lo vemos como un aporte al menos interesante de mencionar al tratarse de una materia sobre metodología). A continuación, lo mostramos con los porcentajes en cuanto a opción metodológica de los trabajos:

- Trabajos teóricos o de revisión documental – 17%;
- Trabajos de corte cuantitativo (cuestionarios y encuestas) – 22%;
- Trabajos de corte cualitativo (entrevistas, observación, grupos de discusión y relatos de vida fundamentalmente) – 54%;
- Análisis de contenido – 1,5%, y;
- Propuestas de acción -tales como talleres- (la práctica como indagación social) – 5,5%.

Al respecto, encontramos una cuestión relevante en cuanto a las opciones

metodológicas del estudiantado. Observamos con claridad que estas adquieren una dimensión más cercana a lo que podríamos entender como una investigación transformadora. Entendiendo que muchos de ellos son trabajos iniciáticos en lo que investigación se refiere, en la mayoría de los casos encontramos un compromiso para con los focos de estudios, ampliándose muchos de ellos a propuestas de mejora, a la recuperación de las voces de los colectivos o sujetos más vulnerables, o a propuestas de acción social. Este hecho refuta la tesis de Galtung (1993) en torno a la necesidad de tomar partido en la investigación en Cultura de Paz; cuestión que como grupo docente entendemos vital para la docencia universitaria.

4.1. Algunas particularidades

Durante el curso 2020/2021, coincidente con la pandemia internacional por COVID19, hemos observado que este hecho se ha visto representado en los focos temáticos que se han dado en el mismo, con un total del 37% de aportaciones del mencionado curso. Por poner algunos ejemplos, destacamos temas focalizados en los efectos de la pandemia en el estudiantado de primaria, en familias monoparentales o en cuanto a recursos sociales y sanitarios.

Al respecto, si hacemos un análisis más amplio, observamos como los hechos o hitos históricos como, por ejemplo: manifestaciones y movimientos sociales en España; el conflicto israelí; los conflictos sociales en Venezuela; o los datos desastrosos en cuanto a medio ambiente, repercuten considerablemente en las inquietudes del estudiantado.

5. Conclusiones

Como primeras valoraciones en relación con este estudio acerca de los intereses de investigación del estudiantado del Máster de Cultura de Paz, podemos apuntar algunos nodos o cuestiones relevantes en varios sentidos. De acuerdo con los objetivos que nos planteamos en la introducción, por un lado, los resultados que presentamos son importantes para la formación de posgrado en tanto que nos permiten valorar el sentido de la investigación para nuestro estudiantado. Las propuestas que se analizan se vinculan con problemas relevantes en relación con los objetivos del máster y definen un campo de intereses diverso, pero a la vez significativo en relación a la situación de la sociedad actual. Por otro lado, de acuerdo con el objetivo secundario, este estudio nos permite avanzar en la comprensión acerca del trabajo y las posibilidades de la Cultura de Paz como un derecho fundamental. La panorámica que se nos ofrece, teniendo en cuenta su diversidad, refuerza su necesidad de poner en práctica derechos básicos como la vida, la dignidad de la persona, el respeto a las diferencias, entre otros.

Del análisis realizado se desprenden varias conclusiones que nos permiten situar los avances en los dos objetivos mencionados.

Con respecto al contenido de las investigaciones realizadas por el estudiantado, la Cultura de Paz se focaliza sobre el problema de la convivencia o la violencia (la escolar en particular) como una situación particular. No se percibe que estas investigaciones estén abriendo la mirada hacia una perspectiva más transversal, como parte de una complejidad social, política, cultural o económica, que tiene que ver con el desarrollo humano de una forma global. Percibimos que los focos acotan situaciones más particulares que son estudiadas

sólo dentro de sus límites específicos del problema estudiado. Sería importante situar los diferentes focos en una perspectiva más amplia que permita entender la Cultura de Paz como una dimensión fundamental en la construcción del sujeto, la sociedad y la vida democrática.

Una segunda consideración apunta directamente a las culturas institucionales, en las cuales se han llevado a cabo las investigaciones. Tanto si pensamos en centros educativos como en instituciones sociales (centro de menores, centros penitenciarios, ONG o asociaciones) estas parecen estar centradas en matrices punitivas. En algunos casos se plantean desde una perspectiva preventiva, pero entendemos que desde la perspectiva de Cultura de Paz esta orientación no tiene sentido como base para la construcción de diálogo, valores y ciudadanía crítica y solidaria.

Una tercera vía de análisis nos lleva a poner en cuestión la formación universitaria con relación a la cultura de paz. Si bien la universidad solo es foco de dos propuestas de investigación, el conjunto de todas ellas hace ver que la preocupación se centra más en la revisión de los discursos y conceptualizaciones en torno a este tema, que en la reflexión en torno a los programas, planes y actuaciones que se están llevando a cabo. Parecería que la impronta de una cierta visión de la universidad, racionalista y centrada en la teoría se deja ver en las propuestas de nuestro alumnado y en el enfoque de sus trabajos.

Una cuestión que destaca de forma relevante es la diversidad de contextos y problemáticas que centran el interés de nuestro estudiantado. Podemos interpretar que esta es una cuestión cada vez más relevante en la sociedad actual y que presenta una variedad de matices. Está presente tanto en contextos escolares como en ámbitos sociales más amplios o en cuestiones políticas de rango

nacional o internacional. En definitiva, tiene que ver con la conformación de un modelo de ciudadanía y de construcción de sociedad desde una perspectiva más democrática, solidaria e inclusiva. La educación centra buena parte del interés, bien por la configuración de nuestro alumnado, pero también por la necesidad de pensar la Cultura de Paz desde la infancia y los procesos educativos.

Por último, nos parece igualmente relevante destacar las diferencias que se perciben con respecto a los lugares de procedencia de nuestro estudiantado. El contexto europeo y el latinoamericano o asiático presentan grandes diferencias en torno a los focos de interés, entre otras cosas, por las diferentes realidades que se viven en cada uno de ellos. Pensamos que esto supone un valor importante para el diálogo necesario entre diferentes culturas y escenarios y permite una mayor comprensión entre las mismas. Es importante romper con la dinámica eurocentrista, y percibir cómo hablar de Cultura de Paz en otros contextos representa situaciones incluso de riesgo vital de una forma más generalizada, por las diferentes situaciones de conflicto.

En este sentido, y como conclusión final, pensamos que es importante abundar más en el diálogo, compartiendo los diferentes proyectos y generando el cuestionamiento de las propias posiciones. En definitiva, este análisis nos obliga a revisar las concepciones de las que partimos en nuestra docencia y re-pensar la orientación que debería adoptar el máster en torno a las propuestas que se ponen sobre la mesa, para la investigación del estudiantado. Es importante que no se convierta solo en un requisito académico para superar unos estudios. Tampoco se debería de caer en la posición individualista del trabajo académico aislado, como realización de un interés propio,

por muy interesante que sea este. Es necesario construir Cultura de Paz también desde la actuación docente, en el desarrollo de los trabajos de investigación, vinculados al conjunto de las materias que componen el máster. Esto supone abrir las puertas a una perspectiva dialógica desde la cual es posible revisar las propias posiciones, aprender del

otro o de la otra, compartir sus posiciones y generar relaciones de solidaridad, cooperación y apoyo mutuo. De esta manera, un Máster de Cultura de Paz puede pasar de ser una propuesta académica, al servicio de intereses o necesidades individuales, para convertirse en una posibilidad de cambio y transformación.

Referencias bibliográficas

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

AA. VV (2010). *Informe mundial de Cultura de Paz*. Barcelona, Fundación Cultura de Paz. Descargado de https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/InformeMundial_CulturadePaz_2001-10.pdf

AA. VV (s/f). Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y de no violencia. Descargado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684761/EM_2_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

AA. VV (2010). *Informe Mundial de Cultura de Paz 2010*. Fundación Cultura de Paz. Descargado de https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/InformeMundial_CulturadePaz_2001-10.pdf

Alcañiz Moscardó, Mercedes (2010). La construcción de la Cultura de Paz desde la perspectiva del género, en M^a Elena Díez Jorge y Margarita Sánchez Romero (Eds.), *Género y paz*, Barcelona, Icaria, pp.111-128.

Alvarado Calderón, Kathia (2017). Cultura de Paz en la escuela: Retos para la formación docente. *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, vol. 27, nº 2, pp. 239-255. <https://doi.org/10.15359/rldh.27-2.11>

Arenal, Celestino (1987). La investigación sobre la paz: pasado, presente y futuro, en *Congreso Internacional sobre la Paz*, tomo II, Universidad Nacional Autónoma de México, 1987, pp. 549-586.

Artavia Medrano, Argentina (2015). Los retos de la educación superior: entre la formación académica y la convivencia solidaria. El derecho a una Cultura de Paz, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, nº 70, pp. 97-112. [fecha de Consulta 6 de Septiembre de 2021]. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34046812007>

Barbosa Chacón, Jorge Winston, Barbosa Herrera, Juan Carlos y Rodríguez Villabona, Margarita (2013). *BIBLIOTECOLÓGICA*, vol. 27, nº 61, septiembre/diciembre, pp. 83-105

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

Boqué Torremorell, Maria del Carmen (2014). Percepción de los estudiantes para maestros sobre la violencia escolar: una puerta de acceso a la mediación de conflictos en infantil y primaria. *Innovación Educativa*, (24). <https://doi.org/10.15304/ie.24.1930>

Comins Mingol, Irene (2003). *La ética del cuidado como Educación para la Paz*. Tesis Doctoral. Tomada de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10455/comins.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Comins Mingol Irene y París Albert, Sonia (2012). Epistemologías para el humanismo desde la filosofía para la paz, *Recerca*, nº 12, pp. 5-11.

Cornelio Landero, Eglá (2019). Bases fundamentales de la Cultura de Paz. *Revista Eire. Estudios de Paz y Conflictos*, nº 3, pp. 9-25.

Corona-Bieken, Sarah y Kaltmeier, Olaff (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, Barcelona, Gedisa.

Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, Asamblea General de las Naciones Unidas, septiembre 1999. <http://fund-culturadepaz.org/spa/04/cent04Decla.htm>

Dulzaides Iglesias, María Elinor y Molina Gómez, Ana María (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, vol. 12, nº2, 1-1. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>

Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.

Galtung, Johan (1981). Hacia una definición de la investigación sobre la paz, En AAVV., *Investigaciones sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*. París, Unesco.

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.

Gilligan, Carol (2013). *La ética del cuidado*, Barcelona, Fundación Víctor Grifols. <https://fund-culturadepaz.org/documentacion/>

Giroux, Henry (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*, Barcelona, Herder.

Gorman, G.E. and Clayton, Peter (2005) *Qualitative Research for the Information Professional: A Practical Hand Book*. 2nd Edition, Facet Publishing, London, 2.

Hadjichambis, Andreas Ch. y Reis, Pedro (2020). Introduction to the Conceptualisation of Environmental Citizenship for Twenty-First-Century Education. En Andreas Ch. Hadjichambis, Pedro Reis, Demetra Paraskeva, Jan Činčera, Jelle Boeve-de, Pauw Niklas Gericke y Marie-Christine Knippels (Editors). *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education*, Suiza, Springer.

Jiménez Bautista, Francisco (2011). *Racionalidad Pacífica. Una Introducción a los Estudios para la Paz*. Colección Paz y Conflictos, Madrid, Dykinson.

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

Jiménez Bautista, Francisco y Jiménez Aguilar, Francisco (2011). Una historia de la investigación para la Paz. *Historia Actual Online HAO*, nº 34, pp.149-162

Labrador, Carmen (2000). Educación para la paz y Cultura de Paz en documentos internacionales, *Contextos Educativos*, nº 3, pp.45-68

Lebrija Trejos, Annalinnette (2016). Investigación Acción en un Entorno Educativo: Programa Para Promover Creencias Positivas Hacia Una Cultura de Paz Y De Prevención A La Violencia, *European Scientific Journal, ESJ*, vol. 12, nº. 19, p.127. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n19p127>

López Berber, Irma y Gómez Collado, Martha Esthela (2020). La educación para la paz desde las perspectivas holística y sistémica. *Revista de Cultura de Paz*, vol. 4, pp. 173-194.

Lynch, Katheleen; Baker, John y Lyons, Maureen (2014). *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*, Madrid, Morata

Mayor Zaragoza, Federico (s/f). Historia de la Cultura de Paz. El desarrollo de la Cultura de Paz y no violencia. Tomado de <https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/03/Historia-de-la-Cultura-de-Paz.pdf>

Merma Molina, Gladys, Ávalos-Ramos, María Alejandra y Martínez-Ruiz, María Ángeles (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, vol. 37, nº 2, pp. 561-579. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>

Morin, Edgar (2015). *Enseñar a vivir*, Barcelona, Paidós.

Paraskeva, João y LaValle, Thad (2015). *Transformative Researchers and Educators for Democracy. Dartmouth Dialogues*, Róterdam/Boston/Taipei, Sense.

Rivas Flores, José Ignacio (2021). Transformar la investigación para transformar la educación, en José Ignacio Rivas Flores (ed.), *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo / Transformative and Inclusive Social and Educational Research*, Barcelona, Octaedro, pp. 13-36.

Rivas Flores, José Ignacio y Leite Méndez, Analía (2014). Comunidad, trabajo docente y democracia en los centros educativos, en Eduardo Vila, Víctor Solbes, María Teresa Castilla y Sierra José Eduardo (eds.), *Ética, educación y convivencia. Fundamentos teórico-prácticos*. Archidona (Málaga), Aljibe, pp. 90- 116

Rivas Flores, José Ignacio y Leite Méndez, Analía (2012). Investigación biográfica-narrativa y Cultura de Paz, en María Teresa Castilla Mesa, Víctor M. Martín Solbes y Eduardo S. Vila Merino (coords.), *Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos*. Granada, Editorial GEU, pp. 47-60.

Rivas Flores, José Ignacio; Cortés González, Pablo y Leite Méndez, Analía (2016). Nuevos contextos para la formación del profesorado: Colaboración, identidad y transformación social, en María Teresa Castilla Mesa, Juan José Leiva Olivencia, Víctor Martín Solbes y Eduardo Vila Merino (coord.), *Formación y perfil de los profesionales para la mejora de la convivencia en contextos sociales y educativos*, Madrid, Wolters Kluwer.

Rodríguez de Betancourt, Nahir Josefina (2018) La Cultura de Paz desde una Perspectiva Transdisciplinar. *Revista Científica*, vol. 13, nº 8, pp. 350-360

Rojas Crotte, Ignacio Roberto (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, nº. 12-24, pp. 277-297.

Sánchez Fernández, Sebastián (2018). La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la Cultura de Paz. Participación educativa. *Revista del consejo escolar del estado*, vol. 5, nº 8, pp. 57-68.

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.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia, Universidad de Antioquía.

Vila Merino, Eduardo (2012). Cultura de Paz, solidaridad, justicia y educación, en María Teresa Castilla Mesa, Víctor M. Martín Solbes y Eduardo S. Vila Merino (coords.), *Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos*. Granada, Editorial GEU, pp. 38-45

Yoc Pérez, Luis Rolando (2020). Cultura de Paz, soporte de formación de estudiantes del profesorado en Pedagogía, *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, Vol, 1, n° 1, pp. 66-80. DOI: <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v1i1.8>

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 15/09/2021 Aceptado: 23/02/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Cortés González, Pablo, Márquez, María Jesús, Leite Méndez, Analía E., Rivas Flores, José Ignacio (2021) Investigar en Cultura de Paz y resolución de conflictos. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 156-176.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Pablo Cortés González. Profesor Titular del Dpto. Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Miembro del grupo de investigación consolidado ProCIE. Tiene más de un centenar de artículos y capítulos de libro sobre identidad profesional docente, nuevas ecologías del aprendizaje, investigación narrativa y resiliencia. Actualmente participa en el proyecto I+D NOMADIS, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (España).

María Jesús Márquez. Profesora Contratada Doctora, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga. Ha participado en diversos proyectos de inclusión educativa y social con Comunidad Gitana y población Inmigrante desde una perspectiva mediadora. Es integrante del Grupo de Investigación ProCIE de la Universidad de Málaga desde el año 2006. Autora de numerosos trabajos en la línea de investigación narrativa, mediación intercultural, inclusión educativa, participación y formación del profesorado.

Analía E. Leite Méndez. Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Coordinadora del Grupo de Investigación ProCIE. Autora de numerosos trabajos sobre narrativas docentes, identidades, formación docente y comunidades de aprendizaje.

José Ignacio Rivas Flores. Miembro de REUNI+D. Doctor en Ciencias de la educación por la Universidad de Málaga. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Director del Instituto universitario emergente de investigación en formación de profesionales de la educación. Sus líneas de investigación han estado centradas en la etnografía educativa y en la investigación biográfica y narrativa.

Responsabilidad patrimonial del Estado por la Muerte Violenta de personas Desmovilizadas de Grupos Armados Ilegales en Colombia

Patrimonial Responsibility of the State for the Violent Death of Demobilized Persons from Illegal Armed Groups in Colombia

YANETH CONTRERAS RODRÍGUEZ

Universidad Pontificia Bolivariana
nydian.contreras@upb.edu.co

JAVIER LEONARDO VARGAS PIMIENTO

Universidad Pontificia Bolivariana
javier.vargas.2020@upb.edu.co

Resumen

Esta investigación pretende determinar en qué casos el Estado colombiano debe responder patrimonialmente por los actos violentos perpetrados por terceros, debido a la omisión en su deber de protección de las personas desmovilizadas durante los procesos de paz en Colombia y cuáles son los requisitos de procedencia y el alcance de dicha responsabilidad.

El aspecto central, que se aborda, radica en identificar la obligación constitucional y legal del deber de protección por parte del Estado sobre las personas desmovilizadas de grupos armados ilegales desde el año 2003 a la fecha. Desde esta perspectiva, además, determinar si ese hecho puede comprometer la responsabilidad patrimonial del Estado por estos hechos, revisando, cuál ha sido su evolución jurisprudencial, los títulos de imputación utilizados, las condiciones de procedencia y su alcance.

Se realizó una investigación con enfoque cualitativo fundamentado en la revisión documental, tanto de doctrina jurídica, así como libros, revistas científicas, tesis de investigación, artículos académicos y la jurisprudencia del Consejo de Estado.

De las conclusiones alcanzadas, se resalta la falla del servicio como el título de imputación que por excelencia que se debe de aplicar a los casos de responsabilidad patrimonial del Estado por muerte violenta de personas desmovilizadas..

Palabras claves: Responsabilidad, desmovilización, asesinato, daño

Abstract

This investigation aims to determine in which cases the Colombian State must respond patrimonially for the violent acts perpetrated by third parties, due to the omission in its duty to protect demobilized persons, the peace processes in Colombia and competent are the requirements of origin and the scope of said responsibility.

The central aspect, which is addressed, lies in identifying the constitutional and legal obligation of the duty of protection by the State on people demobilized from illegal armed groups from 2003 to date. From this perspective, in addition, determine if that fact can compromise the patrimonial responsibility of the State for these facts, reviewing what has been its jurisprudential evolution, the imputation titles used, the conditions of origin and its scope.

The investigation was carried out with a fundamental qualitative approach in the documentary review, both of legal doctrine, as well as books, scientific journals, research theses, academic articles and the jurisprudence of the Council of State.

From the conclusions reached, the failure of the service is highlighted as the imputation title that par excellence should be applied to cases of State patrimonial responsibility for the violent death of demobilized persons.

Keywords: responsibility, demobilization, murders, hurt

1. Introducción

Desde el año 2003, en Colombia, se vienen adelantando acuerdos de paz con grupos armados ilegales, comenzando con las ex AUC (Autodefensas Unidas de Colombia), este proceso logra extenderse a finales del año 2016 a las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia). El acuerdo con las FARC completa el proceso de paz que se desarrolla en la República de Colombia, el cual no sería posible sin este último convenio.

Con ocasión de los distintos acuerdos de paz, en Colombia, para el 30 de junio de 2020, contando desde el año 2003, han abandonado los grupos armados ilegales, 61.713 personas, en lo que se ha denominado desmovilización (ARN, 2020).

A pesar de la gran desmovilización generada, con ocasión de los distintos acuerdos suscritos para poner fin al conflicto y a los grupos armados ilegales existentes en Colombia, siguen surgiendo nuevos grupos armados ilegales, que amenazan tanto a las comunidades, como a las personas excombatientes que permanecen en ellas (Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, 2020).

En concordancia con lo anterior, en los últimos años, Colombia ha vivido un inusitado aumento de asesinatos a excombatientes, líderes sociales y defensores de derechos humanos. De las 51 362 personas que ingresaron al proceso de reintegración en virtud del acuerdo de paz con las FARC y las 13.934 personas que entraron en el proceso de reincorporación, se han presentado un total de

3.209 homicidios y 7.253 personas se encuentran en riesgo, por amenazas o atentados (ARN, 2020)¹. Como lo expresan los expertos, no puede olvidarse que la seguridad es un tema central para la continuidad del proceso de paz, desmovilización, desarme y reinserción (Valencia Agudelo & Alonso Espinal, 2008).

Por otra parte, la Sección Tercera del Consejo de Estado, ha analizado y se ha pronunciado sobre la responsabilidad del Estado y su obligación de responder patrimonialmente, en los casos en los que, grupos armados ilegales, por ajuste de cuentas, lucha por el territorio, delinquentes comunes, entre otros, son los autores materiales de esos crímenes. Es decir, se ha establecido que, el Estado colombiano de responder patrimonialmente por los actos ilícitos de terceros, cuando estos actos afecten a personas respecto de quienes existía un deber concreto de protección. El fundamento constitucional de esa postura se fundamenta, el art. 90 Constitución Política (1991), el cual indica: “El Estado responderá patrimonialmente por los daños antijurídicos que le sean imputables, causados por la acción o la omisión de las autoridades”, dando sustento a los pronunciamientos del Consejo de Estado.

Al respecto resulta apropiado identificar el desarrollo jurisprudencial que el Consejo de Estado ha realizado sobre el deber de protección frente a los ciudadanos y, de manera especial, frente a los desmovilizados derivados de los diferentes acuerdos de Paz, del cual es titular el Estado.

En este orden de ideas, esa corporación ha sostenido que el art. 2 inc. 2 de la

¹ El proceso de reintegración lo adelantan las personas que se desmovilizaron entre los años 2003 a la fecha de los diferentes grupos ilegales de forma individual y colectiva y su situación jurídica les permita recibir los beneficios socioeconómicos.

El proceso de Reincorporación lo adelantan las personas que conforme al acuerdo de paz con las FARC entregaron las armas.

Constitución Política, las autoridades están en la obligación de proteger a los habitantes de la República, en su vida y todos sus derechos y libertades.

Debe entenderse dentro de lo que normalmente se le puede exigir a la administración en el cumplimiento de sus obligaciones o dentro de lo que razonablemente se espera que hubiese sido su actuación o intervención acorde con las circunstancias tales como disposición del personal, medios a su alcance, capacidad de maniobra etc., para atender eficazmente la prestación del servicio que en un momento dado se requiera (Consejo de Estado, Radicado 22745, 2011).

Esto determina que las obligaciones a cargo del Estado deben ser evaluadas en cada caso concreto, en consideración de las circunstancias que llevaron a la producción del daño que se reclama como generador de responsabilidad, igualmente deberá analizarse la falla del servicio por parte del Estado. Ello es así, en cuanto lo que se exige al Estado es la utilización de todos los medios a su alcance y de una debida diligencia en su utilización. En consecuencia, la responsabilidad se generará en los casos en los que no se utilicen todos los medios disponibles o se utilicen de modo negligente, de lo contrario, no quedará comprometida la responsabilidad del Estado. (Consejo de Estado, Radicado 22745, 2011).

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es identificar los criterios para que el Estado deba asumir la responsabilidad patrimonial derivada de la muerte violenta de las personas desmovilizadas de grupos armados ilegales. Para ello, también se buscó describir los títulos de imputación de responsabilidad extracontractual del Estado

para estos casos y se analizó el protocolo de seguridad establecido para brindar protección a los desmovilizados según su nivel de riesgo.

El aspecto central de la cuestión radicó en establecer el contenido obligacional constitucional y legalmente establecido del deber de protección por parte del Estado a todos los ciudadanos. Desde esta perspectiva, además, se propone determinar si el incumplimiento de este deber puede comprometer la responsabilidad del Estado, cuál ha sido la evolución jurisprudencial respecto al tema, los títulos de imputación utilizados, las condiciones para que ello proceda y su alcance. Todo lo anterior, con el fin de confirmar o refutar la hipótesis de trabajo, es decir, el Estado es patrimonialmente responsable en los casos de muerte violenta de desmovilizados cuando se verifique una falla en el servicio por omisión del deber de cuidado.

Cabe resaltar que la responsabilidad patrimonial extracontractual del Estado en los casos de muerte violenta de personas desmovilizadas a manos de grupos armados ilegales resulta de incuestionable valor investigativo, por un lado, por la importancia que cobra su estudio en el contexto colombiano dentro del proceso que pretende construir una paz estable y duradera en todo el territorio nacional. Igualmente, es actual en tanto se encuentra en marcha el proceso de Reintegración y Reincorporación. Su relevancia radica igualmente, en que para este proceso de paz que atraviesa Colombia la ONU cuenta en el país con una Misión de Verificación que emite informes trimestrales de la situación.

Sentada la actualidad y la relevancia del proceso que busca poner fin al conflicto armado en el país debe destacarse la importancia de investigar cuál es la responsabilidad patrimonial del Estado en los

casos de muerte violenta de desmovilizados en manos de grupos armados ilegales.

En este orden de ideas, cabe precisar que después de indagar en la literatura existente en la materia, como repositorios de trabajos de investigación o artículos de investigación académica, encontramos que existen pocos estudios que aborden una revisión sistemática de la doctrina y la jurisprudencia de las altas cortes y del Consejo de Estado respecto a la responsabilidad del Estado Colombiano por la muerte violenta de Excombatientes. La presente investigación busca contribuir a sentar bases doctrinarias que permitan verificar la evolución jurisprudencial a la luz de la evolución histórica y legislativa en los procesos de reintegración y reincorporación social y económica de excombatientes,

Como fuente fundamental se estudió la jurisprudencia, ya que, es sabido que la esta puede ser ajena a la realidad social y mucho menos a la evolución legislativa, con lo cual dar cuenta de la evolución en los precedentes del Consejo de Estado y de la Corte Constitucional resultaron de suma importancia. La jurisprudencia, delimitó los títulos de imputación con los que normalmente se atribuye responsabilidad al Estado en estos casos, con el objetivo de contribuir al desarrollo de la teoría disponible al respecto.

Por otra parte, la revisión sistemática de la literatura y la jurisprudencia tiene un alcance práctico, en cuanto a la exposición de los resultados y las conclusiones, se buscó realizarlas en forma clara, usando un lenguaje asequible a todas las personas, con el objetivo de que los excombatientes conozcan sus derechos y en qué casos el Estado será responsable por actos de terceros en el contexto del Acuerdo que busca poner fin al conflicto armado y alcanzar un paz estable y duradera.

2. Diseño metodológico

Con el fin de dar respuesta al objetivo general de la investigación, es decir, determinar en qué casos el Estado colombiano debe responder patrimonialmente por los actos violentos perpetrados por terceros, debido a la omisión en su deber de protección de las personas desmovilizadas durante los procesos de paz, el desarrollo de este estudio tiene un enfoque analítico, cualitativo, fundamentado en una revisión documental, basado revisión sistemática de doctrina, legislación, jurisprudencia y la literatura existente en materia de responsabilidad extracontractual del Estado en el caso de muertes violentas de personas desmovilizadas.

A estos efectos, debe mencionarse que las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo, yendo de lo particular a lo general. (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014).

Los documentos estudiados, se seleccionaron con el fin de estudiar, describir, analizar e identificar, los elementos que permitan establecer en qué casos pueden asignarse responsabilidad patrimonial al Estado, a través de la sistematización y organización de la información recaudada a partir de la revisión documental, se realizó un catálogo la doctrina, el marco normativo interno y jurisprudencia.

Se utilizaron como fuentes primarias; la legislación, jurisprudencia del Consejo de Estado y de la Corte Constitucional y tesis de maestría, como fuentes secundarias, se tuvieron en cuenta artículos de investigación en revistas indexadas, libros académicos y algunos capítulos de estos. Todo ello abordado en base a una guía de análisis, en la cual se identificaron las siguientes categorías: responsabilidad, asesinatos, desmovilizados, daño, conflicto armado, elaborada con el

objetivo de cumplir con el propósito central de la investigación.

3. Marco Teórico

3.1. Deber estatal de protección a los desmovilizados

Se puede señalar desde ya que, dado que el objeto de esta investigación radica en determinar los criterios que configuran la responsabilidad del Estado por la omisión en el deber de proteger a las personas desmovilizadas con ocasión de los procesos de paz celebrados. Se ubica conceptualmente en el ámbito de la falla del servicio -punto sobre el cual se volverá más adelante-. En este orden de ideas, para determinar si existe la posibilidad de atribuir al Estado un daño derivado de la conducta de terceros violentos ajenos al servicio del Estado, se debe identificar el alcance del contenido obligacional en la materia, en tal virtud, en el siguiente acápite se hará una breve exposición de los antecedentes de los acuerdos de paz con el fin de conocer los procesos de desmovilización y concluir acerca de la identificación de ese contenido obligacional.

3.2. Antecedentes de los procesos de paz 2003 - 2021

El informe titulado “Verdad, Justicia y Reparación” (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2013) realiza un recorrido no sólo legal sino social sobre el estado de la desmovilización en Colombia, permitiendo contrastar en esta investigación el panorama desde lo nacional hasta lo internacional, a través de la información aportada por parte del seno mismo de un organismo de esa naturaleza.

A su vez, la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN), actualiza en su página web de forma semanal las cifras pertinentes al proceso de desmovilización, tales como: el cuadro histórico de personas desmovilizadas; el estado de las unidades de negocio; las condiciones de seguridad; la población vinculada o certificada en acciones de servicio social por líneas de acción; entre otras cuestiones. Todo ello contribuyó a la selección de datos estadísticos para el análisis de datos, en aquello que resultó pertinente.

Teniendo en cuenta que la presente investigación versa sobre la responsabilidad del Estado por la muerte violenta de Desmovilizados de grupos armados ilegales de los años 2003 a la fecha, procedemos a realizar un recuento de los acuerdos de Paz adelantados en Colombia desde la fecha referida.

Desde la década de los años 90 se han realizado distintos intentos de lograr la paz por parte de sucesivos gobiernos, uno de ellos comenzó con la promulgación de la Ley 418 de 1997, otro durante la presidencia de Álvaro Uribe Vélez en agosto de 2002, en este caso líderes de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) realizaron declaraciones respecto de su intención de negociar la desmovilización. Este hecho generó en diciembre de 2002 el cese unilateral de hostilidades. Para julio de 2003, las partes alcanzaron un convenio preliminar denominado Acuerdo de Santa Fe Ralito para contribuir a la construcción de Paz de Colombia (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2013).

Durante este proceso, se fijaron metas de desmovilización para el 31 de diciembre de 2005, a cambio de una resolución inhibitoria emitida por la Fiscalía que impidiera acusar a los desmovilizados simplemente por su pertenencia a un grupo armado ilegal, y la

promesa de establecer penas alternativas para aquellos que hubieren delinuido más allá de su mera pertenencia a dichos grupos. En el mes de junio de 2005, el Congreso de la República adoptó una serie de beneficios penales a través de los mecanismos de justicia transicional establecidos en la Ley 975 de 2005 (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2013: 47-48).

Este proceso de desmovilización se llevó a cabo en cuatro fases o períodos. El primero se desarrolló entre los años 2003 al 2006, comprendiendo la desmovilización del Bloque Cacique Nutibara y el grupo Autodefensas Campesinas de Ortega. El segundo, entre finales de 2004 y 2005, consistiendo en la desmovilización de los bloques Catatumbo y Autodefensas de Córdoba. El tercer período se dio desde junio de 2005, con la desmovilización de los bloques Héroes de Tolová, Héroes de Granada y Pacífico de Chocó. La última fase se inició a finales de 2005 y culminó en agosto de 2006, consistiendo en la desmovilización del Bloque Elmer Cárdenas (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2013).

Estas desmovilizaciones en su mayoría se adelantaron de forma colectiva ante la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, donde los comandantes de los diferentes bloques enviaron el listado de las personas pertenecientes a la estructura armada ilegal y el Alto comisionado para la paz los certificó como desmovilizados; De forma individual se desmovilizaron otras personas ante el Ministerio de Defensa por medio del Comité Operativo para la dejación de las armas CODA, quien posterior a la verificación los certificaron.

De otra parte las personas que fueron comandantes, determinadores o perpetradores de delitos de lesa humanidad se acogieron a la Ley 975 de 2005 o ley de Justicia y Paz y por

contribución a la verdad, justicia, reparación y no repetición se benefician de penas alternativas. Desde el año 2003 a la fecha, se vienen desmovilizando de forma individual de los diferentes grupos armados ilegales, personas que en la medida que su situación jurídica lo permita pueden hacerse acreedores de los beneficios socioeconómicos que otorga el Estado, conforme al Decreto 128 de 2003.

Las personas abandonan los grupos armados ilegales y se presentan a una guarnición militar y son acogidos por el Grupo de Atención Humanitaria al Desmovilizado GAHD del Ministerio de defensa, son llevadas a un hogar de paz y luego de realizar las validaciones correspondientes son certificados o no como desmovilizados.

Dentro de los diferentes acuerdos de paz o desmovilizaciones que se han dado en Colombia un número importante que personas que abandonan estos grupos armados ilegales son menores de edad y en este caso son acogidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, quien hace un proceso de restitución de derechos y al cumplir la mayoría de edad ingresan al proceso de Reintegración o Reincorporación regentado por la Agencia para la Reincorporación y la Normalización ARN.

De igual manera desde el año 2003 a la fecha, se vienen desmovilizando de forma individual de los diferentes grupos armados ilegales, personas que en la medida que su situación jurídica lo permita pueden hacerse acreedores de los beneficios socioeconómicos que otorga el Estado, conforme al Decreto 128 de 2003.

Por su parte, entre los años 2010 y 2012 se llevó a cabo una fase exploratoria, tras la cual delegados del gobierno nacional y de las FARC iniciaron conversaciones para dar por terminado el conflicto armado (Angulo Cuero & Olea Salamanca, 2019).

En noviembre de 2012, la mesa de diálogo se trasladó a La Habana, Cuba, culminando en agosto de 2016 con la suscripción de un acuerdo final “para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”. Durante la duración de la mesa de diálogo, tanto Noruega como Cuba fueron garantes de los diálogos de paz, mientras “otros países como Venezuela y Chile ofrecieron ayuda de ser necesaria. Las Naciones Unidas como organización supranacional actuó como observador y vigilante del proceso de paz” (Angulo Cuero & Olea Salamanca, 2019: 71).

Durante este proceso, fue necesario que el Gobierno adoptara ciertas medidas que garantizaran la seguridad jurídica a los entonces combatientes. En este contexto, en septiembre de 2015 se acordó la creación de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) a la que se le otorgaron tanto funciones judiciales como investigativas. Su objetivo principal es “investigar, esclarecer, perseguir, juzgar y sancionar las graves violaciones a los Derechos Humanos y las graves infracciones al Derecho Internacional Humanitario que tuvieron lugar en el contexto y en razón del conflicto armado” (Angulo Cuero & Olea Salamanca, 2019: 81).

En igual sentido se expidió la ley 1820 de 2016, la cual contiene disposiciones de amnistías, indultos y tratamientos penales especiales, junto con otras disposiciones. Ahora bien, tanto la JEP como la Ley 1820 dejan fuera de las materias que contemplan aquellos delitos vinculados al narcotráfico (Angulo Cuero & Olea Salamanca, 2019).

En concordancia con lo expuesto, cabe resaltar que el Gobierno de Santos se comprometió con los combatientes a proteger su integridad física y moral (Angulo Cuero & Olea Salamanca, 2019). Este es un tema resulta relevante en cuanto guarda íntima relación con el objeto de estudio de la presente

investigación, en tanto que de este compromiso asumido por el Estado es posible que se genere responsabilidad patrimonial en los casos de muertes violentas de desmovilizados.

Respecto a ello, cabe cuestionarse si la firma del acuerdo de paz generó un riesgo para los desmovilizados, entre otras razones debido a que no todos los integrantes de los grupos armados se adherieron al proceso, convirtiéndolos en blanco de sus ex compañeros de batalla, además del riesgo que corren de ser víctimas de grupos armados ilegales de derecha o por miembros del Estado. Lo cierto es que se redujo considerablemente el número de potenciales víctimas. Ello por cuanto ya no es la totalidad de la sociedad quien está en riesgo o en situación de potencial víctima. A su vez, se han creado mecanismos de denuncia para solicitar medidas de protección.

La inadecuada aplicación de la protección por parte del Estado, es lo que da lugar a la presente investigación, que busca determinar si el Estado es responsable patrimonialmente por la muerte de desmovilizados. Lo cierto es que no puede atribuírsele al Estado la creación de un riesgo por suscribir un acuerdo de paz que ponga fin al conflicto armado existente en Colombia, pero sí puede imputársele la falta de protección o ineficiente protección a los desmovilizados.

Como vemos en acápites precedentes, el proceso de desmovilización generó la creación de nuevos grupos armados ilegales, conformados por disidentes del proceso de paz. Ello trae como consecuencia que ex combatientes sean víctimas de delitos a manos de estos grupos armados ilegales en razón de la dejación de armas.

3.3. Identificación del contenido obligacional

Por contenido obligacional debe entenderse aquello a lo cual las personas públicas están obligadas o, dicho de otro modo, las reglas de comportamiento que deben seguir en el ejercicio de su función. Así, para determinar si existe o no la falla en el servicio, debe definirse, previamente, el alcance de la obligación incumplida o inadecuadamente cumplida (Henaó, 2003).

De ello se desprende que “el juez debe siempre indagar por qué la actuación administrativa ha contravenido la obligación que, en el caso concreto, regulaba la actuación estatal” (Henaó, 2003: 68).

En consecuencia, para determinar el contenido obligacional de la responsabilidad del Estado por muertes violentas de desmovilizados, deberá evaluarse, en primer lugar, si existe o no obligación por parte del Estado de protección. En segundo lugar, deberá determinarse si existe obligación por parte del Estado de reparar por los daños causados por terceros.

El art. 113 de la Constitución Política (1991) determina que son ramas del poder público la legislativa, la ejecutiva y la judicial, las cuales tienen funciones separadas, pero colaboran armónicamente para la realización de los fines esenciales del Estado. El derecho a la vida debe ser garantizado por el Estado colombiano a través de las instituciones que tienen a cargo el deber de protección de los ciudadanos, en general, y específicamente de aquellas poblaciones que dadas sus condiciones o calidades particulares requieren medidas de protección.

En relación con los parámetros institucionales que orientan las labores de protección y prevención en seguridad de la población objeto de la Agencia para la

Reincorporación y la Normalización (ARN), al analizar las circunstancias de seguridad y protección personal de los individuos en proceso de reintegración la Honorable Corte Constitucional en sentencia T-719, señaló:

El derecho a la seguridad personal de los individuos reinsertados no puede tomarse a la ligera por parte de las autoridades: dado su especial nivel de riesgo, consustancial a su condición en el marco del conflicto interno, son merecedores de una especial protección por parte del Estado, tendiente a garantizar las condiciones básicas de su seguridad personal. Esta protección, dado el mandato consagrado en el artículo 42 de la Carta, debe hacerse extensiva a quienes conformen, junto con el individuo reinsertado, un núcleo familiar (2003).

En la misma línea, al efectuar la valoración de los aspectos fácticos y de contexto que rodean a las personas desmovilizadas dicha corporación concluyó que la población reinsertada son catalogados como sujetos de especial protección, y por ende, es deber del Estado promover la provisión de condiciones básicas de seguridad física “Las autoridades deben obrar frente a estos sujetos de manera especialmente diligente, interpretando el alcance de sus propias funciones con un criterio eminentemente protectorio, que busque preservar, ante todo, el goce de sus derechos fundamentales” (Corte Constitucional, Sentencia T -719, 2003).

De otra parte, para el Gobierno Nacional la seguridad de la población que ha dejado las armas comporta especial atención, toda vez que alcanzar condiciones de seguridad para dichas personas contribuye a la reconciliación del

país, la consecución de la paz, la convivencia y la seguridad.

Para dar cumplimiento a las medidas de protección y seguridad para la población en ruta de reincorporación, el Decreto 299 de 2017 en su artículo 2.4.1.4.1 creó el Programa de Protección Especializada de Seguridad y Protección, cuyo objeto se centra en:

Crear el Programa de Protección Especializada de Seguridad y Protección, en virtud del cual la Unidad Nacional de Protección, el Ministerio del Interior y demás entidades, dentro del ámbito de sus competencias, incluirán como población objeto de protección, a las y los integrantes, del nuevo movimiento o partido político que surja del tránsito de las FARC-EP a la actividad política legal, sus actividades y sedes, a las y los antiguos integrantes de las FARC-EP que se reincorporen a la vida civil, así como a las familias de todos los anteriores de acuerdo con el nivel de riesgo (Agencia para la Reincorporación y la Normalización, 2020).

Respecto de la gestión para la protección y seguridad de las personas en proceso de reintegración (PPR) y personas en Proceso de Reintegración Especial de Justicia y Paz (PPR-E), el art. 2.3.2.1.4.4. del Decreto 1081 de 2015 dispuso lo siguiente:

Beneficios de protección y seguridad. El Ministerio de Defensa Nacional o la Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos Alzados en armas, según corresponda, coordinarán con la Unidad Nacional de Protección y la Policía Nacional, las medidas necesarias para brindar seguridad tanto al desmovilizado o reincorporado² como a su grupo familiar, en los casos en que esto último fuese necesario (Agencia para la Reincorporación y la Normalización, 2020).

Para solicitar la evaluación de riesgo ante la Unidad Nacional de Protección UNP se requieren los siguientes documentos diligenciados:

- Formulario de la Unidad Nacional de Protección.
- El “Formato de Orientación y Apoyo para el Traslado por Riesgo”, de la ARN.
- Fotocopia de la cédula de ciudadanía.

Así mismo, la Fiscalía General de la Nación y a la Policía Nacional, sin perjuicio de otras entidades como la Procuraduría General de la Nación, la Defensoría del Pueblo o las Personerías municipales o distritales, deben prestar asesoría a las personas objeto de atención de la ARN, de la importancia de informar a las autoridades competentes sobre los hechos constitutivos de amenaza, principalmente, a. Cuando los hechos que reporta en su contra constituyan una conducta delictiva, conforme a lo previsto en el artículo 66 de la Ley 906 de 2004, se deberá informar a

² El proceso de reintegración lo adelantan las personas que se desmovilizaron entre los años 2003 a la fecha de los diferentes grupos ilegales de forma individual y colectiva y su situación jurídica les permita recibir los beneficios socioeconómicos.

El proceso de Reincorporación lo adelantan las personas que conforme al acuerdo de paz con las FARC entregaron las armas.

la Seccional correspondiente de la Fiscalía General de la Nación (Agencia para la Reincorporación y la Normalización, 2020).

3.4 Deber de protección en cabeza del Estado

Tal como ha sido señalado por Henao (2003), el Consejo de Estado derivó del art. 16 de la Constitución de 1886 ciertos deberes sociales del Estado, entre los cuales se encuentra la obligación de establecer obediencia a la ley, de conservar el orden público y de prestar eficazmente los servicios públicos, en consecuencia:

El Estado deberá reparación de los perjuicios sufridos por los administrados cuando quiera que incumpla total o parcialmente con los fundamentales deberes consagrados en la Constitución, en especial aquellos del artículo 16, que impone a las autoridades la obligación de proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra y bienes (Consejo de Estado, Radicado 4274, 1986).

En la Constitución Política de 1991, la obligación de protección surge tanto del preámbulo como del art. 2. El primero de ellos dispone como deber general del Estado “asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz” (Constitución Política 1991).

Por su parte, el art. 2 establece que:

Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y

deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo.

Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares.

En atención a la disposición precitada, se ha señalado, que el primer párrafo impone al Estado respetar los derechos de los particulares, así como también hacer que terceras personas los respeten, en virtud de la obligación de protegerlos (Pezzotti Toloza, 2019).

A su vez, la protección constitucional a la vida y a la integridad personal, así como de otros derechos, reafirman este deber de protección en cabeza del Estado. Y en mayor medida, las obligaciones internacionales adquiridas por el Estado en virtud de los tratados y convenciones internacionales de derechos humanos, tales como Convención Americana de Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, entre otros, también reafirman el deber de protección radicada en cabeza del Estado. Como si ello no fuera suficiente, también hay cuerpos normativos dispersos que refuerzan este deber (Pezzotti Toloza, 2019).

Dentro de la legislación existente en la materia objeto de estudio, la más relevante es el Decreto 4065 de 2011, mediante el cual se crea una unidad administrativa especial

nacional, denominada Unidad Nacional de Protección (UNP), el cual expone en su art. 3 su objetivo:

Articular, coordinar y ejecutar la prestación del servicio de protección a quienes determine el Gobierno Nacional que por virtud de sus actividades, condiciones o situaciones políticas, públicas, sociales, humanitarias, culturales, étnicas, de género, de su calidad de víctima de la violencia, desplazado, activista de derechos humanos, se encuentren en situación de riesgo extraordinario o extremo de sufrir daños contra su vida, integridad, libertad y seguridad personal o en razón al ejercicio de un cargo público u otras actividades que pueden generar riesgo extraordinario, como el liderazgo sindical, de ONG, y de grupos de personas desplazadas, y garantizar la oportunidad, eficiencia e idoneidad de las medidas que se otorgan (Decreto 4065, 2011).

Entre sus funciones se encuentran las de articular y coordinar la prestación del servicio de protección con entidades competentes; definir las medidas de protección que sean oportuna, eficaces e idóneas en función de los niveles de riesgo identificados; implementar programas de protección que determine el Gobierno Nacional; hacer seguimiento y evaluación de las medidas de protección implementadas; brindar especial protección a las poblaciones en situación de riesgo extraordinario o extremo; realizar evaluaciones de riesgo y diagnósticos de riesgo; entre otras (art. 4, Decreto 4065, 2011).

Los desmovilizados cuando son víctimas de amenazas o atentados deben interponer la denuncia ante la Fiscalía General de la Nación

y solicitar a la Unidad Nacional de Protección UNP el estudio de nivel de riesgo, cuyo resultado puede ser ordinario, extraordinario o extremo.

Ahora bien, la obligación del Estado de proteger y vigilar a los ciudadanos no es absoluta, sino relativa, “pues su cumplimiento está condicionado a la existencia de los medios económicos, técnicos y humanos suficientes” (Galindo Sanchez, 2002: 101). Sin perjuicio de ello, debemos afirmar que el Estado no podría liberarse de su deber de protección, so pretexto de no contar con tales medios.

3.5. El reconocimiento doctrinal de la situación

Es importante resaltar que parte de la doctrina jurídica se ha centrado en aclarar la cuestión objeto de estudio, es así que, León Lozada (2016) aborda en forma directa la responsabilidad del Estado por los daños causados frente a actos terroristas perpetrados por terceros. Después de analizar la responsabilidad subjetiva por falla de servicio, aborda la responsabilidad estatal objetiva a título de daño especial y de riesgo excepcional. Entre sus principales conclusiones se encuentra que, la Constitución Política de 1991 introduce un cambio drástico en materia de responsabilidad estatal, en tanto incorpora a la omisión como fuente de responsabilidad del Estado. En este contexto, señala este autor que la falla en el servicio, como título de imputación, resultaba insuficiente ya que obstaculizó la indemnización del daño antijurídico, poniendo énfasis en el autor del daño pero no en la víctima, aclarando que:

Mientras en la responsabilidad por culpa, recae en el agente dañador la obligación de reaparar; cuando la acción que causa el daño es incorrecta o en el

campo de la omisión cuando infringe un deber de cuidado notable y sólo así la víctima tiene derecho a ser indemnizada, la responsabilidad objetiva no exige nada de eso (León Lozada, 2016: 63-64).

Este trabajo contribuye al análisis del problema de investigación en cuanto integra el estudio de los títulos de imputación. Sin embargo, cabe anotar que sus conclusiones no son del todo correctas, ya que, antes de la Constitución Política de 1991 también se condenaba por omisión, a través de la falla de servicio. A partir de esa fecha, se modificó la asunción por parte del Estado de responsabilidad por el hecho de terceros en el marco del conflicto armado, aun cuando ello no provenga expresamente en estos términos de la Carta Magna.

En el mismo orden de ideas, Galindo Sánchez (2002) permite identificar la insuficiencia del título de imputación de “falla en el servicio”, sugiriendo que, cuando sea pertinente, la jurisprudencia avance también sobre el título de daño especial, sobre todo en los casos en que la falla en el servicio no se encuentre debidamente acreditada. Así, la una de las principales contribuciones que brindan estos estudios es la de ampliar el campo de análisis en cuanto a los títulos de imputación, debiendo evaluar, a la luz de sus conclusiones, también el título de daño excepcional.

Galindo Sánchez (2002) también hace especial énfasis en que, el marco en el que se desarrolle el hecho violento, en definitiva, poco hace a la justicia contenciosa-administrativa a los fines de determinar la responsabilidad del Estado. Esto por cuanto no existe en Colombia un régimen jurídico especial para determinar la responsabilidad estatal en casos de actos terroristas (por ejemplo). La delimitación del

hecho causal de responsabilidad encuadrado como un acto terrorista sí puede contribuir a la sociedad para no presentar demandas que resulten infructuosas, concluye, pero no para determinar la responsabilidad del Estado. En este sentido, el aporte a la presente investigación consiste en evaluar, a la hora de exponer las conclusiones finales, cuánta relevancia real tiene para la justicia contencioso-administrativa la determinación de que las víctimas de los hechos violentos sean personas desmovilizadas.

Respecto a la evolución histórica de la responsabilidad extracontractual del Estado en virtud de la reforma de la Constitución de 1991, se analizó la revisión sistemática llevada a cabo por Armenta Ariza (2009). En ella refleja cómo la Constitución sienta las bases para determinar una responsabilidad objetiva del Estado, sin perjuicio de las tesis anteriormente consideradas con base en los títulos de imputación, las cuales continúan utilizándose, en forma simultánea.

Adicionalmente a lo ya mencionado, Morales Ordoñez (2019) llevó a cabo un estudio sobre la responsabilidad estatal derivada de la omisión en la adopción de medidas de protección a víctimas del conflicto armado. Este estudio permitió contrastar las bases de la responsabilidad del Estado por hechos cometidos en virtud del conflicto armado, para analizar la posibilidad de una aplicación analógica a las personas desmovilizadas, víctimas de violencia armada. Esto por cuanto las personas desmovilizadas que son asesinadas en virtud de la dejación de armas o de sus actividades previas a la misma, podrían ser consideradas víctimas, especialmente con ocasión del surgimiento de nuevos grupos armados ilegales producto del contexto que generó el proceso de paz.

3.6. Introducción a los supuestos de responsabilidad extracontractual del Estado por la omisión en el deber de protección

Este trabajo de investigación parte de la hipótesis de que, en este caso, podría proceder la declaratoria de responsabilidad del Estado por falla del servicio, sin embargo, para poder aclarar ese punto se requiere revisar los elementos de la responsabilidad del Estado, en particular, los títulos de imputación.

3.6.1. Elementos de la responsabilidad patrimonial del Estado en el derecho colombiano

Hasta la Constitución Política de 1991, existía un vacío normativo en el derecho positivo en cuanto a la responsabilidad extracontractual del Estado. Es por ello que, aun enmarcado en un sistema jurídico netamente positivista, este tema tuvo que ser desarrollado, tanto en sus fundamentos como en sus principios por la Jurisdicción Contencioso Administrativa (Armenta Ariza, 2009). Merece la pena mencionar que la jurisprudencia respecto a este tema se encuentra tan desarrollada que, después de casi 30 años de haber sido sancionada la Constitución Política, este continúa siendo un tema de aplicación principalmente jurisprudencial.

Así, en sus orígenes, se osciló desde una responsabilidad indirecta hasta una directa y subjetiva por parte de la Corte Suprema de Justicia, culminando con el Consejo de Estado quien elaboró una tesis de responsabilidad objetiva basada en el art. 33 de la Constitución Política de 1886 (Armenta Ariza, 2009). Es importante mencionar que, esta interpretación elaborada por el Consejo de Estado no consignaba ningún tipo de régimen de responsabilidad del Estado, ni tampoco sugería

que el Estado pudiera ser responsable patrimonialmente.

Ahora bien, estas teorías fueron respaldadas con títulos de imputación que imponían la verificación de ciertos requisitos para que se configurara la responsabilidad extracontractual del Estado, en efecto:

Un régimen de responsabilidad es un sistema, dotado de un conjunto de normas, mediante el cual se determina la responsabilidad. En Colombia, la jurisprudencia, ha establecido dos regímenes para atribuirle responsabilidad al Estado, el primero de ellos es el régimen de responsabilidad subjetiva en el cual la falla de la administración es el elemento definitivo para obtener la indemnización (...) En cuanto al segundo régimen de responsabilidad (...), esto es el de responsabilidad objetiva (Prato Ramírez, 2015: 51-52).

Así, el primer enfoque que se dio consistió en la falla del servicio, como título de imputación de una responsabilidad estatal subjetiva, fundamentado en el art. 16 de la Carta Magna de 1886.

Para que se configure la falla en el servicio, deben concurrir tres elementos, a saber: 1) una falla o falta del servicio de la administración, sea por omisión, retardo, irregularidad, ineficiencia o ausencia de servicio; 2) un daño (lesión o perturbación de un bien tutelado por el derecho administrativo); y 3) una relación de causalidad entre los dos anteriores, sin la cual, aun cuando se den los dos anteriores, no habrá lugar a indemnización. Sin perjuicio de ello, frente a hechos de terceros, fuerza mayor o caso fortuito, el Estado podía resultar exonerado (Armenta Ariza, 2009).

De otro lado Celis y Rojas sostienen que, la falla en el servicio podía (y puede) ser probada o presunta. Es probada cuando el demandante debe demostrar la existencia de la falla o falta, el daño y la relación causal y es presunta cuando el demandante no está obligado a demostrar la falla o falta, pero sí la conducta estatal, invirtiéndose la carga de la prueba, pudiendo el Estado exonerarse si demuestra la licitud de su conducta (Celis Celis & Rojas Roa, 2017).

Complementado la explicación anterior Rivera explica que, a diferencia del régimen de responsabilidad subjetivo, el objetivo no requiere que el Estado haya incurrido en una falla o falta de servicio. El fundamento de este régimen está dado en el desequilibrio de las cargas públicas, “que se presenta cuando un afiliado asume cargas mayores a las que le corresponden”, debiendo entender que se aplica para una persona o grupo determinado, ya que si se presentara ante la totalidad de los administrados, estaríamos frente a una carga que están en deber de soportar, no existiendo tal desequilibrio (Rivera Villegas, 2003).

En este contexto, son dos los títulos de imputación relevantes para el presente trabajo de investigación. Por un lado, el riesgo excepcional y por el otro el daño especial. El primero, ha sido definido por el Consejo de Estado en los siguientes términos:

Según la teoría de la responsabilidad por riesgo excepcional, el Estado compromete su responsabilidad cuando quiera que en la construcción de una obra o la prestación de un servicio, desarrollados en beneficio de la comunidad, emplea medios o utilice recursos que colocan a los administrados, bien sus personas o sus patrimonios, en situación de quedar expuestos a un ‘riesgo de naturaleza

excepcional’ que, dada su particular gravedad, excede notoriamente las cargas que normalmente han de soportar los administrados como contrapartida de los beneficios que derivan de la ejecución de la obra o el servicio (Consejo de Estado, Radicado 4655, 1989).

Con énfasis en “la prestación de un servicio”, esta teoría de riesgo excepcional no se circunscribió a la construcción de obras, sino que se amplió a todos aquellos casos en los cuales la actividad estatal fuera catalogada como peligrosa (Armenta Ariza, 2009).

Por su parte, el daño especial exige la concurrencia de ciertos requisitos que tipifican el régimen de responsabilidad, a saber:

- Que se desarrolle una actividad legítima de la Administración;
- La actividad debe tener como consecuencia el menoscabo del derecho de una persona;
- El menoscabo del derecho debe tener origen en el rompimiento del principio de la igualdad frente a la ley a las cargas públicas;
- El rompimiento de esa igualdad debe causar un daño grave y especial, en cuanto recae solo sobre alguno o algunos de los administrados;
- Debe existir un nexo causal entre la actividad legítima de la administración y el daño causado; y
- El caso concreto no puede ser susceptible de ser encasillado dentro de otro de los regímenes de responsabilidad de la Administración (Celis Celis & Rojas Roa, 2017: 20).

Vemos entonces cómo en el caso de daño especial se vislumbra con mayor claridad el fin de equilibrar las cargas públicas que tiene el régimen objetivo de responsabilidad.

La Constitución Política incorpora en el art. 90 a la actividad del Estado como generadora de responsabilidad patrimonial, en tanto dispone expresamente que:

El Estado responderá patrimonialmente por los daños antijurídicos que le sean imputables, causados por la acción o la omisión de las autoridades. En el evento de ser condenado el Estado a la reparación patrimonial de uno de tales daños, que haya sido consecuencia de la conducta dolosa o gravemente culposa de un agente suyo, aquel deberá repetir contra éste (1991).

De la lectura del artículo anterior se desprende que son dos los requisitos para que el Estado sea responsable patrimonialmente 1) que exista un daño antijurídico; y 2) que aquél sea imputable al Estado por acción u omisión.

Pare comprender mejor la figura Navia Arroyo (2000) explica que el daño antijurídico es, “aquel que resulta del incumplimiento de un deber jurídico por parte del Estado, o aquel que debe asumir la víctima debido a su propia actuación frente a los acontecimientos que produjeron el daño (agresión injusta o su consentimiento)” (p. 229).

En primer lugar, es importante anotar que la norma constitucional no distingue entre la responsabilidad contractual o extracontractual. En este sentido lo entendió el Consejo de Estado, en cuanto determinó del análisis que hizo del art. 90 de la Carta magna que:

La fuente de la responsabilidad no dice si es contractual o avenida extracontractual, o con ocasión de un acto administrativo; en forma genérica indica que puede surgir de la acción o la omisión de las autoridades, con la cual se causa un daño antijurídico y

esa acción u omisión de puede presentar con ocasión de un contrato, o por fuera de él, como en el caso del que ahora se ocupa la Sala, o con la expedición de un acto administrativo. De cualquiera de esas causas puede surgir el daño antijurídico que acarrea la responsabilidad patrimonial del Estado (Consejo de Estado Radicado 13977, 1997).

En segundo lugar, los títulos de imputación en virtud de los regímenes expuestos en el acápite anterior, continuaron utilizándose. En efecto, el art. 90 de la Constitución Política (1991) fue objeto de diferentes interpretaciones por parte del Consejo de Estado, la primera interpretación que se desprende de la jurisprudencia de esta Corporación es que el art. 90 sentaba una responsabilidad objetiva. Luego, como corrección de esa primera tendencia, consideró, como regla general, a la responsabilidad del Estado como objetiva pero admitiendo casos de falla en el servicio. Y, en una tercera postura, regresó a los regímenes de responsabilidad creados jurisprudencialmente previo a la Constitución de 1991 (Armenta Ariza, 2009).

En virtud expuesto hasta aquí, podemos afirmar que la Carta Magna (1991) aun cuando incorporó la responsabilidad patrimonial del Estado como mandato constitucional, no fue un instituto novedoso, sino que vino a plasmar en el derecho positivo, en cierta medida, lo que ya se había desarrollado en forma jurisprudencial. Y referimos “en cierta medida” ya que, como se ha visto, la norma no se encuentra exenta de debates debido a su amplitud, habiendo generado que las teorías aplicadas con anterioridad a su existencia continúen utilizándose.

3.7. Las personas desmovilizadas como víctimas de situaciones de violencia en razón de su condición de excombatientes

La doctrina jurídica ha entendido que el concepto víctima comprende, “toda persona que directa o indirectamente y mediata o inmediatamente sufre las consecuencias lesivas, patrimoniales, físicas o morales, del hecho delictivo” (Morales Ordoñez, 2019: 9).

Teniendo presente anterior, cabe analizar si las personas desmovilizadas están cobijadas dentro de la definición de víctima a la luz de la Ley 1448 de 2011, conocida como Ley de Víctimas, la cual establece:

Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (art.3).

Frente a esta definición brindada por la Ley 1448, queda abierta la pregunta respecto a si las personas desmovilizadas quedarían comprendidas en su ámbito de aplicación, especialmente porque el parágrafo 2^a del art. 3 dispone que las personas pertenecientes a grupos armados ilegales no serán consideradas víctimas dentro de los términos de esta.

En consecuencia, la Corte Constitucional, ha sido categórica al afirmar que no es inconstitucional considerar a las personas desmovilizadas como víctimas, sin embargo, quedan excluidas del ámbito de aplicación de la Ley 1448, en la medida que:

(i) no implica negar, de manera general, la condición de víctimas que pueden tener los integrantes de esos grupos como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de graves violaciones de las normas internacionales de Derechos Humanos en el marco del conflicto armado interno; por consiguiente, (ii) no los priva de la posibilidad de acceder, con la plenitud de las garantías, a las instancias ordinarias que el ordenamiento jurídico ha previsto para garantizar los derechos a la verdad, la justicia y la reparación; ni, (iii) los sustrae del marco de protección previsto en el DIH y el DIDH y (iv) comporta, únicamente, su exclusión de un conjunto especial de medidas de protección, complementarias y de apoyo, que se han previsto en la ley en beneficio de quienes, encontrándose dentro de la legalidad han sido víctimas de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de graves violaciones de las normas internacionales de Derechos Humanos en el marco del conflicto armado interno (Sentencia C-253A/12, 2012).

De la cita precedente surgen de manifiesto dos cuestiones, por un lado, no cabe considerar a las personas desmovilizadas como víctimas en los términos de la Ley 1448 a los fines de su ámbito de aplicación. Sin perjuicio de lo anterior, la Corte reconoce la eventual condición de víctimas que las personas desmovilizadas puedan llegar a tener, aun cuando pueda parecer contradictorio. Estas conclusiones se deducen directamente del párrafo transcrito en cuanto la Corte entiende, con acierto desde nuestro punto de vista, que la

Ley 1448 establece medidas especiales para la reparación, única y exclusivamente, de las víctimas que se han mantenido dentro de la condición de legalidad durante la existencia del conflicto armado, sin embargo, no excluye ni desconoce la eventual calidad de víctimas de las personas desmovilizados, sin entenderlos o considerarlos como sujetos de reparación en los términos de la Ley de Víctimas.

3.8. El deber de reparar del Estado por hechos de terceros

La Constitución Política de 1991 reforzó el contenido obligacional de las autoridades de Colombia. Hecho que se ve reforzado en el artículo 2 y el artículo 189, numeral 4º, el cual impuso al poder ejecutivo el deber de conservar el orden público en todo el territorio, a la vez del deber de reestablecerlo en aquellas zonas donde fuere perturbado. Por su parte, los artículos 303 y 315, numeral 2º, instituyeron a los alcaldes y gobernadores en la misma función que el ejecutivo nacional sobre la conservación y restauración del orden público (León Lozada, 2016).

Adicionalmente y en mayor medida, el artículo 217 asigna a las fuerzas militares el deber primordial de defender la soberanía, la independencia, la integridad del territorio nacional y del orden constitucional. A su vez, le endilgó a la Policía Nacional el mantenimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos civiles de los ciudadanos, las libertades públicas y la convivencia en paz (León Lozada, 2016).

Además de las responsabilidades antes descritas, el ya mencionado art. 90 dispuso expresamente que: “El Estado responderá patrimonialmente por los daños antijurídicos que le sean imputables, causados por la acción o la omisión de las autoridades” (resaltado fuera del texto). Es decir, la omisión de los

deberes precitados genera responsabilidad patrimonial del Estado.

En este orden de ideas, cabe preguntar cuál es la responsabilidad del Estado por hechos de terceros en los casos de muertes violentas de personas desmovilizadas, ya que quienes son los responsables, en términos de proceso penal, de dichas muertes, son terceros ajenos al Estado. Frente a ello, la jurisprudencia contenciosa ha considerado que para que se presente la figura del hecho del tercero como causal de exoneración de responsabilidad, es necesario que confluyan los siguientes elementos:

- Debe ser un hecho único exclusivo y determinante del daño producido
- Debe ser un hecho producido por circunstancias imprevisibles e irresistibles para quien lo alega (Patiño, 2011; 386).

De lo expuesto se deduce que el Estado no puede alegar el hecho de un tercero como causal de exoneración en los casos de muertes violentas de desmovilizados, ya que estamos frente a casos donde tiene un doble deber. Por un lado, velar por la seguridad de los ciudadanos y mantener el orden público. Por el otro, pesa sobre el Estado el deber de protección en función del proceso de desmovilización y paz, tal como se ha venido exponiendo hasta ahora.

3.9. El reconocimiento jurisprudencial de la responsabilidad por la omisión en el deber de protección

En virtud del marco teórico expuesto, se procede a abordar y exponer finalmente el desarrollo jurisprudencial que ha dado el Consejo de Estado, sobre el tema objeto de estudio.

En primer término, respecto del contenido obligacional, el Consejo de Estado ha sido enfático al reconocer -Radicado 13253

(2002)- que el art. 2 de la Constitución exhorta a las autoridades de la República a proteger a todos los residentes en Colombia. Este deber es general y abstracto, pero se puede particularizar cuando un ciudadano invoque la protección de las autoridades competentes, sea porque se halle en especiales circunstancias de riesgo o sea por la notoriedad pública del inminente peligro que corre su vida, siendo forzosa la actividad del Estado en este sentido.

El Consejo de Estado, en este sentido, afirmó que:

Cuando el Estado emplea la fuerza legítimamente, aunque en principio no sabría tenerse como responsable, lo será si el daño que causa es antijurídico. De otro lado, si el Estado omite el empleo de la fuerza –hombre y armas– con carácter disuasivo o para proteger o para reaccionar, también será responsable en la medida en que el juzgador encuentre falencia en sus deberes, cuenta tenida de la relatividad del servicio y de las circunstancias propias del evento sub júdice (Consejo de Estado Radicado 13253,2002).

Posteriormente, el Consejo de Estado sostuvo que el mandato que surge del artículo 2 de la Carta Magna, no es absoluto, quedando sujeto a lo que normalmente se le puede exigir a la administración en el cumplimiento de sus obligaciones o, en su defecto, dentro de como razonablemente se espera que actúe en consideración a las circunstancias (Consejo de Estado Radicado 22745, 2011).

Adicionalmente, ha de entenderse que las obligaciones a cargo del Estado:

Han de mirarse en concreto frente al caso particular que se juzga, teniendo en consideración las circunstancias que

rodearon la producción del daño que se reclama, su mayor o menor previsibilidad y los medios de que disponían las autoridades para contrarrestarlo. Se le exige al Estado la utilización adecuada de todos los medios de que está provisto, en orden a cumplir el cometido constitucional en el caso concreto; si el daño se produce por su incuria en el empleo de tales medios, surgirá su obligación resarcitoria; por el contrario, si el daño ocurre pese a su diligencia no podrá quedar comprometida su responsabilidad (Consejo de Estado, Radicado 22745,2011).

La obligación a cargo del Estado se torna relevante en cuanto esta Corporación tiene dicho que la falla del servicio:

Se presenta cuando hay una violación al contenido obligacional que se impone al Estado, y que puede ser infringido ya sea porque así se deduce nítidamente de una norma que estatuye con precisión aquello a lo cual está obligado el Estado (...), ya sea porque así se deduce de la función genérica del Estado (Consejo de Estado, Radicado 37356, 2017).

De lo anteriormente expuesto, se puede colegir que el Consejo de Estado ha entendido que pesa sobre el Estado el deber de protección, el cual no es absoluto, sino que queda limitado a los recursos disponibles. Sin embargo, la insuficiencia de los recursos no es eximente de responsabilidad cuando el Estado no haya actuado conforme debía o era esperable de acuerdo a las circunstancias del caso en concreto. Así, delimitado el contenido obligacional del Estado, si éste se ve

vulnerado, existirá un título de imputación como falla del servicio, la cual deberá ser verificada en cada caso en concreto.

Así lo entendió y explicó el Consejo de Estado (2018) al afirmar que:

Las obligaciones que están a cargo del Estado –y por tanto la falla del servicio que constituye su transgresión–, han de mirarse en concreto frente al caso particular que se juzga, teniendo en consideración las circunstancias que rodearon la producción del daño que se reclama, su mayor o menor previsibilidad y los medios de que disponían las autoridades para contrarrestarlo (Radicado 44826).

Además de las sentencias antes referidas, cabe resaltar también la sentencia del Consejo de Estado en el que sostuvo que:

Es imputable la responsabilidad patrimonial a las entidades demandadas, pese a que en los hechos haya intervenido un tercero (grupo armado insurgente), ya que no fue esta la causa determinante o capaz de enervar la sustancia fenomenológica y fáctica, que sigue residiendo en el resultado mismo achacable al Estado, que no sólo está llamado a enfrentar a la delincuencia, a los grupos irregulares, sino que también está obligado principalmente a adoptar las medidas de precaución, prevención y contención adecuadas para enfrentar todas las manifestaciones del delito (Consejo de Estado Radicado 19195, 2018 citado por Pimiento E., 2016: 22) (Resaltado fuera del texto).

La pertinencia del argumento precitado se encuentra en el reconocimiento por parte del Consejo de Estado del deber de mantener el orden público que pesa sobre el Estado. Esto con particular énfasis en el resaltado, en cuanto el deber es frente a todas las manifestaciones del delito, con lo cual quedan comprendidas e incluidas las muertes violentas de personas desmovilizadas.

De igual manera el Consejo de Estado sentó su posición frente al caso de la responsabilidad del Estado por los daños ocasionados a una persona desmovilizada de las FARC. Específicamente en los hechos relacionados con la demanda presentada el 24 de diciembre del 2010, por parte una persona desmovilizada del frente 48 de las FARC, grupo que se hallaba bajo el mando del dirigente Raúl Reyes, quien fue víctima de un atentado que, generó secuelas físicas de gravedad al desmovilizado.

Los hechos narrados tuvieron lugar, debido a que, en desarrollo de la operación militar “Fénix”, adelantada por las fuerzas militares con el propósito de capturar al mencionado dirigente de la organización subversiva, el demandante brindó información a las autoridades competentes acerca de su paradero. A cambio, el estamento público le costeó al informante los gastos de alojamiento, alimentación y traslado al lugar de ubicación del cabecilla para facilitar su aprehensión. Gracias a la información brindada por el exguerrillero, las autoridades dieron de baja al líder revolucionario.

El demandante, en ejercicio de la acción de reparación directa buscaba que se declarara administrativamente responsable a la Nación – Ministerio de Defensa - Policía Nacional, por los perjuicios causados con ocasión de las lesiones sufridas como resultado de un atentado del que fue víctima y que, según se narra, fue producto de la omisión de las

autoridades en su obligación de brindar la protección debida al afectado, quien se encontraba inscrito en el programa de protección en su condición de desmovilizado de las FARC.

Como se aprecia, la postura imperante respecto del régimen de responsabilidad y el título de imputación que ha servido como orientación para la resolución de casos análogos al que ocupa la atención de la Sala ha privilegiado la aplicación del régimen subjetivo bajo el título de falla del servicio por omisión en la posición de garante del Estado, cristalizada en el incumplimiento del deber de protección y cuidado sobre personas que requieren la adopción de medidas especiales de seguridad, en consideración a la situación de peligro al que se exponen en condición de desmovilizados de grupos subversivos o paramilitares que abandonan las actividades ilegales ejecutadas al interior de estos grupos y se entregan voluntariamente ante las autoridades oficiales (Radicado 44177, 2018).

De lo anterior se deduce y surge en evidencia entonces, que el título de imputación que corresponde utilizar es el de falla del servicio.

Frente a un caso de muerte violenta de un desmovilizado, el Consejo de Estado entendió que la falla relativa por omisión del deber de cuidado también tiene relevancia, en tanto determinó que

Esta actuación de manera alguna denota diligencia por parte de la Policía nacional en la labor de protección que la víctima había demandado antes de su deceso, al

contrario, pese a conocer de la inminencia y alto nivel de riesgo que enfrentaba la víctima, no adoptó medidas eficaces y serias de cara a evitar la concreción de la amenaza que sobre él se cernía (Radicado 28223, 2017).

Estas imputaciones son adecuadas justamente por lo expuesto anteriormente en cuanto debe estarse a cada caso en concreto para verificar la falla del servicio o la falla relativa por la omisión al deber de cuidado.

De lo dicho hasta este punto, se puede señalar que, en virtud del proceso de paz, adoptado por las autoridades del país, existe un deber constitucional y legal de brindar protección y seguridad jurídica a quienes los suscriben. De allí que el Consejo de Estado, a la luz de lo expuesto a lo largo de la investigación precedente, haya reconocido la responsabilidad patrimonial del Estado por la muerte violenta de desmovilizados, aun cuando se constituya por hechos de terceros.

La responsabilidad, entonces, se le atribuirá al Estado o a la dependencia correspondiente, en virtud de falla del servicio o falla relativa por omisión del deber de cuidado, según corresponda a la luz del análisis de cada caso en concreto.

4. Resultados y Conclusiones

Una vez terminado el proceso investigativo se pudieron evidenciar los siguientes resultados y conclusiones:

Es fundamental para el proceso de paz por el cual transita actualmente el país que el Estado se comprometa a brindar protección y seguridad jurídica, real y efectiva, a quienes han firmado un compromiso de paz y se han adherido de manera voluntaria.

Se logró identificar, a la luz de lo expuesto a lo largo de la investigación precedente, que el Consejo de Estado reconocido la responsabilidad patrimonial del Estado por la muerte violenta de personas desmovilizadas, aun cuando se constituya por hechos de terceros. La responsabilidad, entonces, se le atribuirá al Estado o a la dependencia correspondiente, en virtud de falla del servicio o falla relativa por omisión del deber de cuidado, según corresponda a la luz del análisis de cada caso en concreto.

Se identificaron las condiciones de procedencia de la responsabilidad patrimonial del Estado en el caso de muertes violentas de desmovilizados. Así, luego de analizar el proceso de paz y desmovilización, y de evaluar la responsabilidad patrimonial del Estado a la luz de la Constitución de 1991 y de los títulos de imputación que se utilizaban previos a la sanción de esta. Se determinó el contenido obligacional del Estado en su deber de reparar, el deber de éste de brindar protección y cuándo es responsable frente al hecho de terceros.

De todo lo expuesto e investigado, no queda más que concluir que el Estado es responsable por el hecho de muertes violentas de personas desmovilizadas. Ello encuentra múltiples fundamentos. En primer lugar, las normas constitucionales precedentemente referidas, las cuales no dejan lugar a dudas del deber que pesa sobre el Estado de dar protección a toda la ciudadanía.

En segundo lugar, es el propio Estado quien propicia, en sus diferentes instancias, los procesos de desmovilización y de paz, a los fines de poner fin al conflicto armado existente en Colombia. Para ello toma, entre otras medidas, la creación de instituciones, la celebración de acuerdos y la sanción de normas a los efectos de que el proceso se lleve a cabo de forma pacífica y mitigando la mayor cantidad de riesgos posibles.

En tercer lugar, las declaraciones de distintos funcionarios del Estado a lo largo de estos procesos reafirman el deber de protección en cabeza del Estado.

Se estableció que respecto del título de imputación que corresponde aplicar, no queda más que coincidir con el Consejo de Estado en cuanto entendió, tal como se ha determinado a lo largo del marco teórico, que la falla del servicio es el título jurídico por excelencia para endilgar responsabilidad al Estado.

Además, se concluyó que la falla en el servicio se erige como el mecanismo idóneo para atribuirle responsabilidad al Estado, en los casos de muerte violenta de desmovilizados, en virtud del incumplimiento del deber de protección, sin que resulte aplicable el hecho de terceros como eximente de responsabilidad.

También se aplicará la falla relativa por omisión del deber de cuidado, cuando ello resulte pertinente. Sobre todo, en consideración que se han creado mecanismos de denuncia específicos para las personas desmovilizadas, para que gocen de la protección necesaria en su condición de tales. Especialmente teniendo en cuenta que no todas las personas pertenecientes de los grupos armados pretenden el buen fin del proceso de paz, generando diversas situaciones de riesgo para quienes sí se adhieren a la desmovilización.

Se concluye además que, la desmovilización es un componente fundamental e imprescindible para el proceso de paz que busca ponerle fin a las distintas manifestaciones del conflicto armado existente en Colombia. Sin embargo, en este contexto, las personas desmovilizadas son víctimas de violentos delitos y ataques contra su persona, en su carácter de tales, entre otras razones debido a que el proceso de paz y desmovilización no cuenta con la aprobación de la totalidad de los miembros de los grupos armados..

Referencias bibliográficas

Agencia para la Reincorporación y la Normalización. (2020). *La paz con legalidad es de todos. Cuadro 11: Condiciones de Seguridad (Homicidios y Reincidencia Probada)*. Obtenido de ARN: <https://bit.ly/32bLuwl>

Agencia para la Reincorporación y la Normalización. (2020). Instructivo para la orientación y apoyo por riesgo de seguridad contra la vida e integridad física de la población objeto de la ARN.

Agencia para la Reincorporación y la Normalización. (30 de Junio de 2020). *La paz con legalidad es de todos. Cuadro 1: Histórico de Personas Desmovilizadas*. Obtenido de ARN (Agencia para la Reincorporación y la Normalización): <https://bit.ly/30z4nJ4>

Armenta Ariza, Angélica María (2009). *El régimen de la responsabilidad patrimonial del Estado en Colombia: El título jurídico de la imputación*. Via Iuris, no. 6, 88-112.

Celis Celis, Rafael Eduardo & Rojas Roa, Marta Carolina (2017). *Titulos de imputación en materia de responsabilidad del Estado por privación injusta de la libertad. Tratamiento jurisprudencial en el Consejo de Estado (período 1991-2016)*. Tesis de Maestría, Universidad Libre.

Centro de Investigación y Educación Popular CINEP (2015). OIM (Organización Internacional para las Migraciones). *Aprendizajes para la reconciliación: experiencias de reconciliación entre excombatientes y comunidades receptoras*. Bogotá: CINEP; OIM.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2004). *Informe de la CIDH sobre el proceso de desmovilización de las AUC de Colombia*. Obtenido de Comisión Interamericana de Derechos Humanos: <https://cidh.oas.org/countryrep/Colombia04sp/indice.htm>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2013). *Verdad, justicia y reparación: Cuarto informe sobre la situación de derechos humanos en Colombia*. OEA.

Consejo de Seguridad de Naciones Unidas. (2020). *Informe del Secretario General. Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia*. ONU.

Consejo de Estado (1989). Sección Tercera, Sala de lo Contencioso administrativo Expediente 4655.

Consejo de Estado (1997). Sección Tercera, Sala de lo Contencioso Administrativo. Expediente 13977.

Consejo de Estado (2002). Sección Tercera, Radicado 13253.

Consejo de Estado (2011). Sección Tercera, Radicado 22745.

Consejo de Estado (2017). Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Tercera Radicado 28223.

Consejo de Estado (2017). Sección Tercera, Radicado 37356.

Consejo de Estado (2018). Sección Tercera, Radicado 44177.

Consejo de Estado (2018). Sección Tercera, Radicado 44826.

Corte Constitucional (2012). Sentencia C-253A/12.

Corte Constitucional (2003) Sentencia T- 719.

Correa, Nestor Raúl. (2007). *Reinserción y reparación*. Revista Vniversitas. Bogotá, no. 114, 251-290.

Echeverría Acuña, Mario Armando (2011). *Responsabilidad del Estado por acción u omisión de las fuerzas militares*. Tesis de Maestría, Universidad del Norte. Barranquilla.

Galindo Sanchez, Richard. (2002). *Los títulos jurídicos de imputación en la Responsabilidad extracontractual del Estado por actos terroristas*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

González Chavarría, Alexander. (2010). *Justicia transicional y reparación a las víctimas en Colombia*. Revista Mexicana de Sociología, vol. 72, no. 4, 629-658.

Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Henao, Juan Carlos. (2003). *La noción de falla del servicio como violación del contenido obligatorio a cargo de una persona pública en el derecho colombiano y el derecho francés*. En *Estudios de Derecho Civil. Obligaciones y Contratos*. Libro homenaje a Fernando Hinestrosa. 40 años de rectoría 1963-2003 (págs. 57-114). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta Ed. Mc Graw-Hill.

Lefkaditis, Patrick & Ordóñez Gómez, Freddy (2014). *El derecho a la reparación integral en justicia y paz: el caso Mampuján, Las Brisas y veredas de San Cayetano*. Bogotá: ILSA (Instituto para una Sociedad y un Derecho Alternativos).

León Lozada, Diana Lizzeth (2016). *Responsabilidad del Estado colombiano por los daños ocasionados con actos terroristas perpetuados por terceros*. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Morales Ordoñez, Wendy Johanna (2019). *Responsabilidad estatal derivada de la omisión en la adopción de Medidas de Protección a las víctimas del Conflicto Armado Colombiano*. Tesis de Maestría, Universidad Católica de Colombia.

Navia Arroyo, Felipe (2000). *La responsabilidad extracontractual del Estado a la luz del Artículo 90 de la Constitución Política*. Revista de Derecho Privado, no. 6, 211-232.

Olasolo, Héctor & Canosa, Jannluck (2018). *La Responsabilidad del Superior en el Acuerdo de Paz en Colombia a la luz del Derecho Internacional*. Polít. crim, vol. 13, no. 25, 444-500.

Patiño, Héctor (2011). *Las causales exonerativas de la responsabilidad extracontractual. ¿Por qué y cómo impiden la declaratoria de responsabilidad? Aproximación a la jurisprudencia del Consejo de Estado*. Revista de Derecho Privado, no. 20, 371-398.

Pezzotti Toloza, María Fernanda (2019). *Responsabilidad del Estado por omisión del deber de protección*. Tesis de Maestría en Derecho. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Pimiento, Julián Andrés (2016). *Responsabilidad o solidaridad. El fundamento del deber de reparar en el ámbito de la responsabilidad extracontractual del Estado*. Rev. Derecho Público, no. 36, 1-43.

Prato Ramírez, Luisa Jackeline (2015). *La responsabilidad del Estado por la privación injusta de la libertad en Colombia*. Tesis de Maestría. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

Ríos, Jerónimo (2017). *El Acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC: o cuando una paz imperfecta es mejor que una guerra perfecta*. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, vol. 19, no. 38.

Rivera Villegas, Ana María (2003). *Responsabilidad extracontractual del Estado: Análisis del daño fisiológico o a la vida de relación (Tesis)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Valencia Agudelo, Germán Dario & Alonso Espinal, Manuel Alberto (2008). *Balance del proceso de desmovilización, desarme y reinserción (DDR) de los bloques Cacique Nutibara y Héroes de Granada en la ciudad de Medellín*. Revista Estudios Políticos, no. 33, 11-34.

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 20/01/2021 Aceptado: 20/04/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Contreras Rodríguez, Yaneth, Vargas Pimiento, Javier (2021) Responsabilidad patrimonial del Estado por la Muerte Violenta de personas Desmovilizadas de Grupos Armados Ilegales en Colombia. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 178-202.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Nydian Yaneth Contreras Rodríguez es Doctora en Sociología de Universidad de Granada, abogada investigadora en temas de Paz y Resolución de Conflictos, miembro del grupo de investigación Cipjuris de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga.

Javier Leonardo Pimiento Vargas es Abogado, Magister en Derecho de la Universidad Pontificia Bolivariana, profesional especializado de la Agencia para la Reincorporación y la Normalización.

Da contenção à resolução? A MINUSCA e o processo de paz na República Centro-Africana

From containment to resolution? MINUSCA and the peace process in the Central African Republic

¿De la contención a la resolución? MINUSCA y el proceso de paz en República Centroafricana

LETÍCIA CARVALHO

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
leticiacarvalho@pucminas.br

GERALDINE MARCELLE MOREIRA BRAGA ROSAS DUARTE

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
geraldine@pucminas.br

MARIA EUGÊNIA NOGUEIRA JONES

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
maria.eugenia@sga.pucminas.br

Resumo

O artigo pretende investigar o papel desempenhado pela Organização das Nações Unidas (ONU) na resolução do conflito na República Centro-Africana (RCA). Especificamente, procuraremos responder à seguinte pergunta: como o caráter de estabilização da MINUSCA tem contribuído para o processo de paz na RCA? Nossa hipótese é que o caráter de estabilização da operação e o uso robusto da força tem contribuído para o sucesso do processo de paz em termos de contenção do conflito, mas não exatamente no sentido de promover sua resolução e o estabelecimento da paz no longo prazo, já que a missão não tem atuado no enfrentamento das causas mais profundas do conflito. Metodologicamente, o artigo será baseado na análise do mandato da missão e de relatórios sobre seu desempenho, incluindo dados sobre orçamento, contribuições financeiras e envio de pessoal. Além disso, exploraremos um conjunto de dados sobre a incidência de conflitos armados e episódios violentos envolvendo civis no período de 2014 a 2020.

Palavras-chave: operações de paz, estabilização, resolução de conflitos, MINUSCA, República Centro-Africana

Abstract

The article aims to investigate the role played by the United Nations (UN) in conflict resolution in the Central African Republic (CAR). Specifically, we will seek to answer the following question: how has the stabilization character of MINUSCA contributed to the peace process in the CAR? Our hypothesis is that the stabilization character of the operation and the robust use of force have contributed to the success of the peace process in terms of containing conflict, but not exactly in the sense of promoting its resolution and the establishment of long-term peace since the mission has not focused on addressing the deeper causes of the conflict. Methodologically, the article will be based on the analysis of the mission mandate and reports on its performance, as well as data on budget, financial contributions, and personnel. Also, it will explore a set of data on the incidence of armed conflict and violent episodes involving civilians from 2014 to 2020.

Key words: Peace Operations, Stabilization, Conflict Resolution, MINUSCA, Central African Republic

Resumen

El artículo pretende investigar el papel desempeñado por las Naciones Unidas en la resolución del conflicto de la República Centroafricana (RCA). En concreto, trataremos de responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo el carácter estabilizador de la MINUSCA ha contribuido al proceso de paz en la RCA? Nuestra hipótesis es que el carácter estabilizador de la operación y el uso contundente de la fuerza ha contribuido al éxito del proceso de paz en términos de contención del conflicto, pero no exactamente en el sentido de promover su resolución y el establecimiento de la paz a largo plazo, ya que la misión no ha actuado para abordar las causas más profundas del conflicto. Metodológicamente, el artículo se basará en un análisis del mandato de la misión y de los informes sobre su desempeño, incluyendo datos sobre el presupuesto, las contribuciones financieras y el despliegue del personal. Además, exploraremos un conjunto de datos sobre la incidencia de los conflictos armados y los episodios violentos en los que están implicados civiles en el período comprendido entre 2014 y 2020.

Palabras clave: operaciones de paz, estabilización, resolución de conflictos, MINUSCA, República Centroafricana

1. Introdução¹

Apesar de geralmente ocupar lugar periférico na lista de prioridades de analistas e organizações internacionais, a República Centro-Africana (RCA) é peça fundamental do complexo quebra-cabeças da região onde se encontra. Cercada de vizinhos marcados por crises políticas e conflitos, como República Democrática do Congo (RDC), Sudão, Sudão do Sul e Chade, a RCA tem convivido com os desdobramentos de turbulências regionais que, somadas a uma herança colonial complicada e a uma série de motins, rebeliões, golpes de Estado e intervenções, a transformaram em terreno de teste para iniciativas de construção da paz (Carayannis e Lombard, 2015).

Nos últimos anos, a RCA foi palco de uma sucessão de intervenções militares, missões políticas especiais e operações de paz lideradas por seus vizinhos, sua antiga metrópole, organizações regionais e pela própria ONU. O principal traço comum dessas iniciativas parece ter sido a falha em solucionar a crise e construir uma paz duradoura, interpretando de maneira equivocada as divergências entre as partes conflitantes (Carayannis e Lombard, 2015; Abdenur e Kuele, 2017).

Desde 2014, uma nova iniciativa, liderada pela ONU, tem buscado solucionar a crise na RCA. A Missão Multidimensional Integrada das Nações Unidas para a Estabilização da República Centro-Africana (MINUSCA) conta com um contingente de cerca de 13.000 civis, militares e policiais (UN Peacekeeping, 2020b) e um orçamento anual

de quase 1 bilhão de dólares (UN, 2019a). De acordo com seu mandato, teria como principais tarefas a proteção de civis, o suporte ao processo de transição, a promoção e proteção dos direitos humanos, e o suporte à justiça e ao primado da lei (UN, 2014a). O objetivo deste artigo é investigar os resultados da operação e discutir o papel desempenhado pela ONU na resolução do conflito.

Especificamente, procuraremos responder à seguinte pergunta: como o caráter de estabilização da MINUSCA tem contribuído para o processo de paz na RCA? Nossa hipótese é que o caráter de estabilização da operação e o uso robusto da força têm contribuído para o sucesso do processo de paz em termos de contenção do conflito, mas não exatamente no sentido de promover sua resolução e o estabelecimento da paz no longo prazo, já que a missão não tem atuado no enfrentamento das causas mais profundas do conflito. Metodologicamente, a pesquisa será baseada na análise do mandato da missão e de relatórios sobre seu desempenho, incluindo dados sobre orçamento, contribuições financeiras e envio de pessoal no período de 2014 a 2020. Além disso, exploraremos um conjunto de dados sobre a incidência de conflitos armados e episódios violentos envolvendo civis no mesmo período.

O artigo foi organizado em três seções, além desta introdução e das conclusões. Na primeira, discutiremos os lineamentos das operações de paz contemporâneas e os parâmetros para avaliar sua efetividade, propondo uma diferenciação entre contenção e resolução dos conflitos armados. Na segunda

¹ A pesquisa que deu origem a este artigo foi realizada com financiamento de Fundo de Incentivo à Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (FIP-2020/24714-1S). Ela foi desenvolvida como parte das atividades do Grupo de Trabalho “Missões de Paz e Ajuda Humanitária”, que integra o Observatório de Cooperação Internacional (OCI) mantido pelo Departamento de Relações Internacionais da PUC Minas.

seção, retomaremos, de forma breve, disputas, instabilidade política e as sucessivas intervenções que procuraram estabelecer a paz na RCA. Finalmente, analisaremos a atuação da MINUSCA e sua contribuição para o processo de paz, pensado tanto em termos da contenção quanto da resolução do conflito.

2. Operações de paz no século XXI: efetividade na contenção e na resolução do conflito?

Avaliar a efetividade das operações de paz é um grande desafio tanto para acadêmicos quanto para tomadores de decisão não há uma definição consensual sobre o sucesso de uma missão. Especialmente no meio acadêmico, autores utilizam parâmetros distintos que variam, dentre outros aspectos, com o recorte temporal utilizado para avaliar a durabilidade dos resultados (Peter, 2016).

Um dos primeiros esforços na tentativa de refletir sobre a efetividade das operações de paz, amplamente reconhecido na literatura, é o trabalho de Paul Diehl (1988), que aponta como elemento central a capacidade de limitar o conflito armado e prevenir seu ressurgimento. Um aspecto secundário estaria relacionado à capacidade de estimular as partes a estabelecerem um acordo de paz. Numa crítica ao trabalho de Diehl, Robert Johansen (1994) aponta para o risco de avaliar o sucesso de uma operação tendo em vista uma noção ideal de paz e propõe uma análise baseada no “e se”, que deveria levar em conta os resultados obtidos em face do cenário alternativo, produzido, hipoteticamente, pela ausência dos peacekeepers.

Se assemelhando à visão de Diehl (1988), Marjorie Ann Brown (1993), introduziu uma importante dimensão a ser considerada na análise acerca do sucesso de uma operação: o cumprimento do mandato,

além da capacidade de reduzir o conflito armado e contribuir para sua resolução. Em que pese as dificuldades de se avaliar o desempenho das missões no estabelecimento dos mandatos, dado que estes são muitas vezes vagos e até mesmo pouco realísticos (Peter, 2016), esta é uma tarefa necessária em virtude dos objetivos variáveis que podem caracterizar as operações de paz. Como apontam Di Salvatore e Ruggeri (2017), o debate sobre a efetividade das operações de paz tem se centrado numa dimensão principal, a saber, a sobrevivência da paz.

Contudo, é natural que os caminhos para se avaliar a sobrevivência ou mesmo a construção da paz sejam também diversos e abarquem diferentes possibilidades de interpretação, caso se deseje discutir os efeitos de curto ou longo prazo das operações. Numa análise que avalie o sucesso de curto prazo, a literatura aponta parâmetros tais como: limitação da violência; durabilidade do conflito, no sentido de facilitar arranjos que promovam o fim da violência direta; diminuição da intensidade da violência; proteção de civis; contenção do transbordamento do conflito para o âmbito regional (spill over), dentre outros (Di Salvatore e Ruggeri, 2017).

Já uma análise que considere os efeitos de longo prazo, de um modo geral, se alinha a uma perspectiva de paz positiva, que pode envolver resultados diretamente associados ao conflito e tantos outros que extrapolam essa dimensão. As ênfases variam entre autores, mas podem abranger questões como: desenvolvimento econômico, democratização, promoção e proteção de direitos humanos e

desenvolvimento social, sempre correlacionados à ideia de peacebuilding².

Algumas análises buscam superar o desafio de enfatizar aspectos de curto ou de longo prazo, bem como escolher entre indicadores quantitativos ou qualitativos, tentando conjugar essas possibilidades. Exemplo disso é o trabalho de Darya Pushkina (2006), que propõe que o sucesso das operações de paz seja analisado a partir de quatro critérios capazes de ampliar a compreensão acerca da contribuição das intervenções para a promoção da segurança internacional e redução do sofrimento humano.

O primeiro critério considera a limitação do conflito armado e utiliza indicadores de redução da violência, manutenção de acordos de cessar-fogo, redução das mortes produzidas pelos enfrentamentos e progresso do desarmamento e da desmobilização. O segundo critério envolve a redução do sofrimento humano e se baseia em estimativas da redução de abusos aos direitos humanos e do alcance da missão no reassentamento de refugiados. Em terceiro lugar, a autora estabelece como medida de sucesso a prevenção do transbordamento do conflito, de modo a garantir a segurança regional. Por último, tem-se a promoção da resolução do conflito, que avalia o papel das operações de paz na criação de um ambiente que inibe a violência futura. Utilizando esses critérios, a autora analisa 17 operações de paz da ONU entre 1945 e 1998 e discute 12 hipóteses sobre o sucesso das missões (Pushkina, 2006).

Bem mais recentemente, vem se destacando no estudo acerca da efetividade das operações de paz o esforço da rede de pesquisa Effectiveness of Peace Operations Network

(EPON), fruto da iniciativa do Norwegian Institute of International Affairs (NUPI), em parceria com inúmeras outras instituições internacionais. O aparato metodológico desenvolvido pelo grupo se baseia numa reflexão sobre a congruência e a relevância das operações de paz contemporâneas. A congruência diz respeito à relação entre recursos, capacidades, atividades e práticas que caracterizam as missões e os objetivos estabelecidos nos mandatos, permitindo avaliar em que medida uma operação de paz tem sido capaz de cumprir as tarefas idealizadas com os recursos e capacidades disponíveis. Já a relevância permite compreender o impacto da operação nas dinâmicas políticas e de segurança no Estado receptor e no sistema regional no qual o conflito ocorre, especialmente para a população mais afetada pela violência (Van der Lijn et al., 2019).

Uma leitura interessante e bastante arrojada é trazida por Lise Howard (2019), que esclarece que, de modo geral, as pesquisas quantitativas sobre as operações de paz tendem a concluir que elas são, majoritariamente, efetivas e, tudo o mais constante, produzem resultados construtivos. Já as abordagens mais qualitativas, usualmente, se concentram em apontar os fracassos e efeitos negativos produzidos pelas missões. A autora propõe, assim, estudar como as operações alcançam seus objetivos em campo e argumenta que isso ocorre por meio de três formas de exercício de poder: persuasão, indução e coerção.

Na tipologia estabelecida por Howard (2019), a persuasão se manifesta por meio da mediação, do constrangimento (shame), de demonstrações simbólicas, do diálogo com a comunidade e disseminação de informação,

² O termo peacebuilding se refere à construção da paz sustentável e envolve iniciativas diversas que apoiem os Estados na transição da guerra para a paz, e no desenvolvimento, visando evitar o ressurgimento de conflitos armados (UN, 2020).

bem como de programas de educação e treinamento. A efetividade desses métodos depende da consistência da mensagem transmitida e do comprometimento dos peacekeepers nesse processo. Já a indução financeira e institucional é expressa através de ajuda, projetos de impacto rápido (QIPs) e fundos fiduciários; sanções e restrições de mercado; reconstrução institucional; e o impacto econômico gerado pela própria presença da missão no local. Naturalmente, essa forma de exercer poder pode ser necessária naqueles casos em que a persuasão não produza os efeitos desejados. Por fim, a coerção, sempre utilizada de modo a minimizar o uso da força, envolve estratégias como compelência, deterrência, defesa, vigilância e monitoramento, e prisões.

Um ponto que merece destaque é o argumento de que, em virtude da natureza diferenciada das operações de paz (imparciais, consensuais e que limitam o uso da força), o uso robusto da força deve ficar a cargo de forças militares tradicionais, numa espécie de nova divisão internacional do trabalho. Nesse caso, os capacetes azuis se concentrariam nas estratégias de persuasão, indução e coerção, enquanto outras forças militares estariam encarregadas de prover segurança, utilizando a compelência de maneira mais enfática (Howard, 2019). A despeito de algumas questões que não são aprofundadas, como a legitimidade dessas forças, esse é o caminho, segundo a autora, para potencializar o sucesso das operações de paz.

Fato é que as operações mais recentes, aparentemente, têm caminhado na direção oposta à defendida por Howard (2019). Como discutem Karlsrud (2018), Howard e Dayal (2017), e Peter (2015), elas têm assumido um caráter de estabilização, apoiando governos dos Estados em conflito a combaterem grupos insurgentes e retomarem o controle territorial.

As operações cujos mandatos preveem a estabilização, como a MINUSMA (Mali), a MONUSCO (Congo) e a MINUSCA (República Centro-Africana), contam com grande contingente militar, autorizado a utilizar a força em defesa do mandato. Na prática, o peacekeeping tem se assemelhado ao peace-enforcement e parece, muitas vezes, se confundir com iniciativas de combate ao terrorismo e ao extremismo violento. Em alguns casos, não há exatamente uma paz a ser mantida, ou a que existe é extremamente frágil, fazendo com que a operação se distancie dos princípios basilares de imparcialidade, consentimento das partes e uso mínimo da força.

Essa realidade, de operações de paz que parecem ir à guerra (Duarte et.al, 2019), reflete o argumento de Mateja Peter (2019), que propõe que o peacekeeping surgiu como uma ferramenta de gestão de conflito, se tornou um instrumento de resolução, a partir de meados da década de 1990, e parece, atualmente, ter retornado ao ponto inicial, funcionando como estratégia de gestão e contenção dos conflitos armados. Como ela explica, ao longo da Guerra Fria, as operações de paz visavam claramente impedir a escalada dos conflitos, evitando que eles envolvessem diretamente as superpotências. Para tanto, as missões eram incumbidas de tarefas de monitoramento e não se engajavam nas questões internas dos Estados. Sua função era, portanto, gerir as crises e não as resolver. Contudo, após experiências profundamente negativas no início dos anos 1990, reformas normativas e operacionais culminaram em operações que visavam apoiar os Estados a resolverem os conflitos armados, levando as partes conflitantes a estabelecerem acordos voluntários para lidar com suas incompatibilidades, cessar a violência e tratar suas causas, visando, assim, a construção de

uma convivência pacífica (Wallensteen, 2002). Dessa forma, os mandatos das novas missões, agora multidimensionais, previam o apoio a processos de reconstrução política, econômica, infraestrutural e de segurança, contribuindo para a implementação de acordos de paz compreensivos³ e para a construção da paz positiva. Por pressupor que instituições estáveis são uma pré-condição para a paz, o peacekeeping foi se tornando uma peça na agenda ampla e liberal do statebuilding. Já as missões mais recentes, robustas militarmente e alinhadas aos governos dos Estados,

geralmente contestados, parecem ter abandonado a pretensão de resolver os conflitos, centrando-se na ideia de estabilização e funcionando como instrumento de contenção (Peter, 2019).

Sendo assim, partindo das ideias aqui discutidas, pretende-se analisar a efetividade da MINUSCA, tanto em termos de contenção, quanto em termos de resolução do conflito. A análise que se seguirá estará assentada num conjunto variado de elementos, tal como indicado no quadro abaixo.

QUADRO 1: CONTENÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Contenção do Conflito (Implementação do Mandato)	Resolução do Conflito (Adequação do Mandato)
Limitação do conflito armado e da violência	Favorecer o estabelecimento de acordo de paz compreensivo
Estabilização da situação de segurança	DDRR
Monitoramento de fronteiras e zonas de segurança	Reforma do setor de segurança
Limitação do contágio (transbordamento regional do conflito)	Reconstrução da infraestrutura
Assistência humanitária	Eleições
Proteção de civis	Reconstrução institucional
Suporte ao processo de transição	Justiça, lei e ordem
	Apoio a processos de reconciliação nacional
	Refugiados e Deslocados Internos
	Promoção e proteção dos Direitos Humanos
	Desenvolvimento econômico

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, BASEADA EM DI SALVATORE E RUGGERI, 2017; PUSHKINA, 2006; VAN DER LIJN ET AL., 2019; HOWARD, 2019; PETER, 2019

3. República Centro-Africana: um histórico de disputas e instabilidade

A República Centro Africana (RCA), assim como outros países da região, convive com

reflexos políticos, econômicos e sociais de seu passado colonial e de um processo de independência turbulento, marcado pelo surgimento de grupos que recorrem frequentemente à violência e pela instabilidade

³ Um acordo de paz compreensivo inclui, de forma abrangente, os principais atores envolvidos no conflito armado e que prevê caminhos para tratar as incompatibilidades entre eles, promovendo, efetivamente, a resolução das causas profundas do conflito (DeRouen, 2015).

das instituições governamentais. Durante a colonização francesa, a exploração da principal riqueza natural da região, o diamante, enriqueceu os grupos provenientes da metrópole e resultou no aumento da desigualdade e em disputas entre as cerca de 80 etnias que compunham a população nativa e não contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da região. Com a independência, em 1960, a ausência de um aparato coeso de administração pública e o crescimento de facções de contrabando alavancaram divergências e atritos (Abdenur e Kuele, 2017).

Nesse período, a capital, Bangui, região de maior densidade demográfica, concentrou a elite política e econômica local, que passou a controlar as instituições públicas de forma a atender aos seus próprios interesses. O caráter oligárquico do governo, que restringia o acesso à terra, principalmente nas regiões norte e nordeste do país, gerava intensa insatisfação popular (Carayannis e Fowlis, 2017). A concentração de renda, somada à falta de investimento local e estrangeiro para o desenvolvimento da indústria e a um setor agropecuário incipiente, contribuiu para a estagnação do crescimento (Abdenur e Kuele, 2017). Ademais, a França continuou exercendo forte influência sobre a economia e a política da República Centro-Africana, de modo que a exploração de seus recursos naturais ainda favorecia os interesses de empresas e investidores franceses.

Nos anos seguintes, o progressivo desinteresse da França pelas antigas colônias africanas contribuiu para o aumento das disputas internas e da instabilidade política na RCA. A vitória de Ange-Félix Patassé nas eleições presidenciais de 1993 consolidou a rivalidade entre o norte/nordeste e o sul do país, diante das alegações de que o presidente favorecia o grupo nortenho em função de laços

étnicos. As disputas entre as regiões alimentaram uma crescente insatisfação popular contra o governo, processo que atingiu o ápice com a descoberta, por parte das Forças Armadas Centro-Africanas (FACA), de que, em torno do presidente, se formava uma força militar paralela à nacional. As duas frentes armadas passaram a se enfrentar frequentemente, o que, além de aprofundar a insatisfação popular, contribuiu para a desagregação das instituições políticas, minou a capacidade do Estado de sustentar o monopólio da violência organizada e levou a uma situação de decrescimento econômico – uma conjuntura favorável a uma guerra civil (Carayannis e Fowlis, 2017).

Já no início de 1996, a RCA estava dividida entre três grupos armados que se enfrentavam sistematicamente. A tentativa de pôr fim à crise foi marcada pelo envolvimento internacional, principalmente dos países vizinhos, e orquestrada pelo presidente Patassé em conjunto com a França (Carayannis e Fowlis, 2017). Foi criado um comitê para o monitoramento da crise que congregou os chefes de Estado do Gabão, Burkina Faso, Chade e Mali e, a partir das negociações, ficou acertado que seria necessário estabelecer uma operação de paz para monitorar a implementação do Acordo de Bangui (Mbadinga, 2001). Assim, a Missão para monitoramento da Implementação dos Acordos de Bangui (MISAB), uma coalizão formada por países africanos, com o apoio logístico e financeiro da França, realizou-se em consonância com o princípio do consentimento e obteve autorização do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (CSNU). Ela foi estabelecida em fevereiro de 1997 e chegou ao fim em abril de 1998, quando a França descontinuou a ajuda por entender que o processo de implementação do

acordo de paz estava ocorrendo de forma efetiva (ROP, 2020a).

Em seguida, visando garantir a estabilização da crise, o CSNU estabeleceu a Missão das Nações Unidas na República Centro-Africana (MINURCA), que atuou entre 1998 e 2000. Seu grande diferencial foi garantir a realização de eleições e apoiar um conjunto de reformas no país sem depender da presença francesa, coordenadas pelo Escritório de apoio das Nações Unidas para a Construção da Paz na RCA (BONUCA). Na avaliação da ONU, a MINURCA foi considerada uma missão bem-sucedida, que estabeleceu bases para a construção de instituições políticas mais estáveis.

Apesar disso, a primeira década dos anos 2000 foi bastante turbulenta, marcada pela ampliação da capacidade militar e de articulação política dos principais grupos rebeldes: Exército Popular para a Restauração da República e da Democracia, da sigla em francês (APRD); União das Forças Democráticas pela União (UFDR); e a Frente Democrática do Povo Centro Africano (FDPC). O fortalecimento desses grupos fragilizou ainda mais as Forças Armadas, cuja estrutura já era precária em termos tanto logísticos quanto de pessoal (Spitaels e Hilgert, 2009). Em 2003, o general François Bozizé tomou a capital,

dissolveu a Assembleia Nacional e autoproclamou-se chefe de Estado. Durante o governo de Bozizé, marcado por denúncias de corrupção e nepotismo, o processo de fragilização institucional da RCA foi agravado, ao passo que grupos rebeldes fortaleceram seu controle sobre partes significativas do território, especialmente no norte (Carayannis e Lombard, 2015).

Várias operações internacionais foram autorizadas na tentativa de conter a crise: Força Multinacional dos Estados da África Central (FOMUC)⁴, Missão para a Consolidação da Paz na República Centro Africana (MICOPAX)⁵, e Missão das Nações Unidas na República Centro Africana e Chade (MINURCAT)⁶. Todavia, os mandatos dessas missões eram demasiadamente simples em relação ao que a complexidade do cenário exigia e não obtiveram muito êxito (Carayannis e Fowlis, 2017).

A degradação do cenário político e a presença de vários grupos rebeldes culminou na tomada de Bangui, em 2012, pelo UFDR (milícia conhecida também como Séléka), que tinha combatentes de países vizinhos e foi extremamente violento contra a população civil. Durante o mandato da MICOPAX, as partes conflitantes assinaram o Acordo de Libreville (2013), comprometendo-se a realizar

⁴ A FOMUC atuou entre 2002 e 2008, composta, principalmente, por soldados do Congo, Gabão e Chad, e contou com financiamento da União Europeia (ROP, 2020b).

⁵ Estabelecida pela Comunidade Econômica dos Estados da África Central (CEEAC), a MICOPAX atuou entre 2008 e 2013, substituindo oficialmente a FOMUC (ROP, 2020c).

⁶ A MINURCAT foi estabelecida em 25 de setembro de 2007 e completou seu mandato em 31 de dezembro de 2010. Seus principais objetivos eram contribuir para a proteção de civis, promoção dos direitos humanos, do primado da lei e para o estabelecimento da paz na região (UN Peacekeeping, 2020a).

eleições legislativas democráticas (Carayannis e Lombard, 2015). Porém, com o fim do mandato, as ondas de violência e corrupção retornaram. Até o fim de 2013, a União Africana esteve pouco envolvida com a situação e quando o presidente Bozizé foi substituído, num golpe, por Michel Djotodia (líder muçulmano do Séléka), em março desse ano, o suporte regional (envolvimento do Chade e do Sudão), perdeu força. A essa altura, a França, que já estava operando no Mali, entrou em cena⁷ e, em seguida, o CSNU estabeleceu a Missão Internacional de apoio à República Centro-Africana (MISCA) (Carayannis e Fowlis, 2017).

A ascensão de Djotodia ao poder e a consequente suspensão da Constituição e dissolução do Parlamento levaram à completa deterioração da situação política na RCA, com o surgimento da insurgência conhecida como Anti-Balaka, formada por milícias cristãs. O mês de dezembro de 2013 foi marcado por inúmeros atentados, manifestações e tiroteios, orquestrados pelos Anti-Balaka, que demandavam uma postura mais assertiva da MISCA e das tropas francesas no desarmamento e desmobilização dos ex-Séléka, agora no poder. Apenas neste mês, mais de mil pessoas morreram e cerca de 100 mil foram deslocadas (BBC News, 2018).

Com a progressão cada vez mais violenta do conflito e o agravamento da crise no país, o CSNU estabeleceu, em abril de 2014, por meio da resolução 2149, a Missão das Nações Unidas para a Estabilização da República Centro-Africana (MINUSCA)⁸, visando retomar a ordem e a segurança.

4. A efetividade da MINUSCA

O primeiro mandato da MINUSCA tinha como objetivo as seguintes tarefas: proteção da população civil; suporte e implementação de processo de transição, incluindo esforços para promover a autoridade do Estado e a integridade territorial; assistência humanitária; proteção do aparato designado pelas Nações Unidas; promoção e proteção dos direitos humanos; suporte para a justiça nacional e internacional e para a manutenção do Estado de direito; desarmamento, desmobilização, reintegração social; e repatriação (UN, 2014a).

Para tanto, a operação de paz teria que contar com um contingente expressivo, capaz de estabilizar o país e conter a violência. Autorizada a utilizar todos os meios necessários para garantir a consecução do mandato, a MINUSCA se caracterizou, desde o seu início, como uma operação robusta, como se evidencia na tabela abaixo:

⁷ Em dezembro de 2013, o presidente francês autorizou o início da Operação Sangaris, visando evitar uma catástrofe humanitária na RCA. Entre dezembro de 2013 e março de 2016, a França manteve cerca de 2 mil soldados no território centro-africano. A operação foi cancelada pelo CSNU por meio da resolução 2127 (France, 2016).

⁸ Antes disso, em fevereiro de 2014, o CSNU autorizou que tropas europeias, cerca de 700 soldados, fossem enviados à República Centro-Africana. A EUFOR RCA atuou principalmente na região de Bangui, priorizando a proteção de civis e buscando viabilizar a assistência humanitária. A missão permaneceu no território até março de 2015 (European Union, 2020).

TABELA 1: TROPAS, PESSOAL E ORÇAMENTO DA MINUSCA

Ano	Tropas	Pessoal total	Orçamento (aprox.)
2014	7.469	8.685	US\$ 630 milhões
2015	10.220	12.361	US\$ 840 milhões
2016	10.032	12.135	US\$ 920 milhões
2017	10.246	12.703	US\$ 900 milhões
2018	11.177	13.677	US\$ 930 milhões
2019	10.837	13.312	US\$ 910 milhões
2020	10.981	13.432	US\$ 970 milhões

FONTE: UN PEACEKEEPING, 2020B

O plano de implementação da missão foi dividido em três fases, sendo a primeira (do início do mandato a setembro de 2014) referente à transição entre a MISCA e a MINUSCA e a integração com o BINUCA. A segunda fase (setembro de 2014 a abril de 2015) previa o alcance da capacidade total de operação e integração dos escritórios e repartições. E a terceira fase (maio de 2015 a junho de 2015) visava a retomada da coesão da autoridade do Estado, a organização dos preparativos e metas para as eleições e o retorno dos programas de desmobilização e desarmamento (UN, 2014b).

4.1. A MINUSCA e a contenção do conflito na RCA

Considerando os aspectos discutidos anteriormente, acerca da efetividade das operações de paz, pode-se dizer que a MINUSCA não obteve grande sucesso no seu primeiro ano de mandato, nem no que tange à contenção do conflito, nem no que tange à resolução. Em relação à limitação do conflito armado e da violência, de acordo com dados do The Armed Conflict Location & Event Data Project (2020), a violência aumentou no território centro-africano. Foram registradas

3.217 mortes relacionadas ao conflito, em 2014, em comparação a 2.060 fatalidades ocorridas no ano anterior (ACLED, 2020). Num relatório produzido pelo Painel de Especialistas na República Centro Africana, estabelecido pela resolução 2127 do CSNU, foi constatado que as hostilidades entre os grupos rebeldes anti-Balaka e ex-Séléka não foram amenizadas (UN, 2014c).

Em relação às questões de segurança e à necessidade de estabilizar o território, o relatório apontou que as zonas de influência dos grupos rebeldes se expandiram. O Acordo de Libreville (2013) passou a ser contestado e, em julho de 2014, foi organizado um Fórum visando encontrar caminhos para recuperar a estabilidade e favorecer o processo de transição. O Fórum acentuou o descontentamento dos grupos rebeldes, principalmente os ex-Séléka, que não puderam tomar parte nas discussões, já que suas atividades eram consideradas ilegítimas. Foi estabelecido um cessar-fogo que durou pouco e os enfrentamentos entre ex-Séléka e Anti-Balaka se acentuaram, expandindo a violência, antes concentrada no centro-oeste do país, até a porção norte do território (UN, 2014c).

Essa difusão da violência trouxe implicações tanto para a questão do

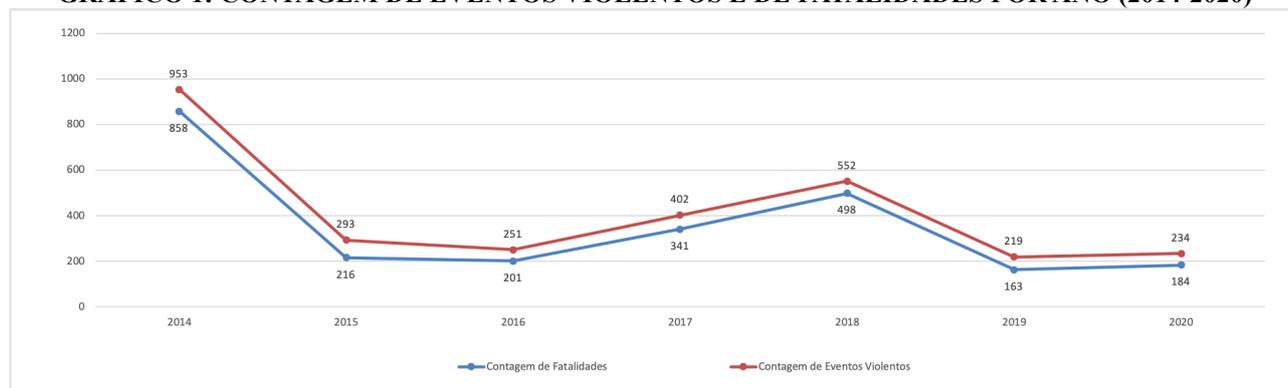
transbordamento regional, quanto para a capacidade de garantir a assistência humanitária. O tráfico de diamantes, praticado pelas milícias utilizando a República Democrática do Congo como rota de contrabando, e o tráfico de armas, principalmente de pequeno porte, viabilizado através do Chade, foram efeitos colaterais do conflito identificados pelo Painel de Especialistas. O relatório também apontou a dificuldade de prover assistência humanitária, tanto em razão da falta de comprometimento do governo, quanto em função do aumento da violência e do estabelecimento, pelos insurgentes, de bloqueios em rodovias essenciais.

Considerando esse apoio relativamente limitado fornecido pela presença da

MINUSCA ao processo de transição na RCA, o Conselho de Segurança recomendou, para o ano seguinte da operação de paz, a expansão das tropas e intensificação das patrulhas aéreas, particularmente nas fronteiras com o Chade, Sudão e Sudão do Sul, além da disponibilização de equipamentos aéreos, incluindo drones, para monitorar atividades transfronteiriças (UN, 2014c).

Como evidenciado anteriormente, o contingente da MINUSCA, para os anos de 2015, foi ampliado, na esperança de alcançar melhores resultados. Em termos de redução da violência, o progresso foi de fato significativo, com um saldo anual de 329 mortos, um número dez vezes menor que o do ano anterior (ACLED, 2020), como mostra o Gráfico 1.

GRÁFICO 1: CONTAGEM DE EVENTOS VIOLENTOS E DE FATALIDADES POR ANO (2014-2020)

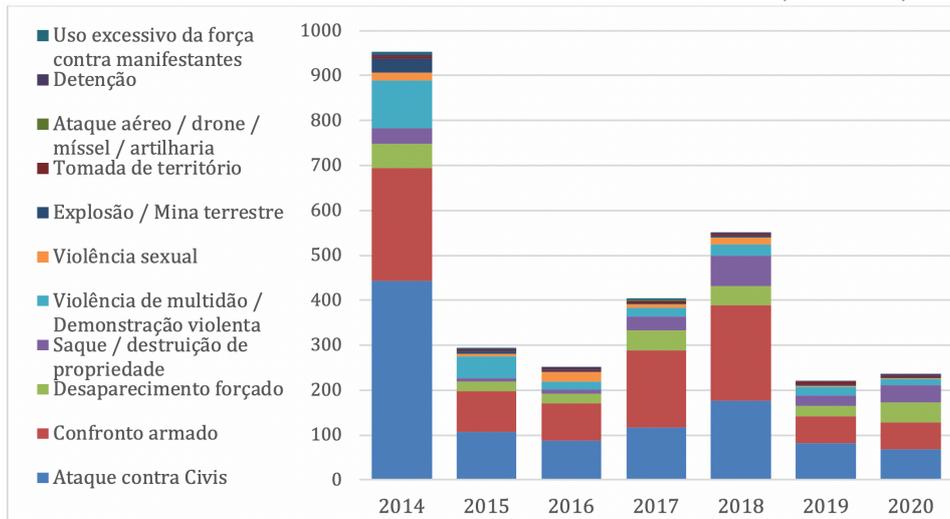


FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, BASEADA NOS DADOS DE ACLED (2020)

Nesse período, a operação também parece ter contribuído para uma mudança no perfil dos eventos violentos, como indica a expressiva

diminuição nos casos de ataques e confrontos armados, apresentada no Gráfico 2.

GRÁFICO 2: TIPOS DE EVENTOS VIOLENTOS POR ANO (2014-2020)

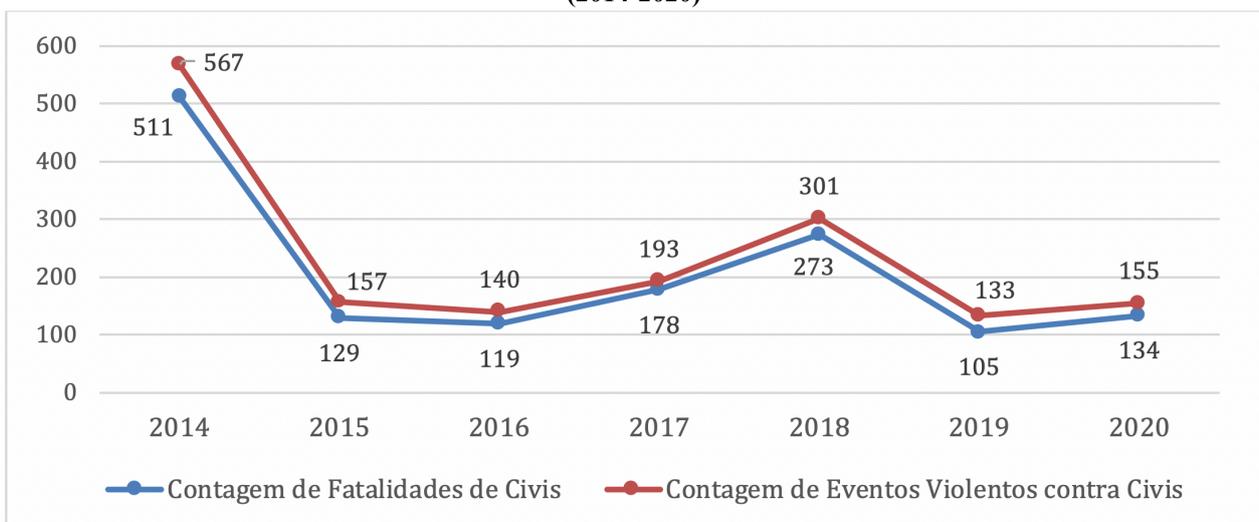


FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, BASEADA NOS DADOS DE ACLED (2020)

É importante notar que, conforme indicam os gráficos 1 e 2, o progresso em termos de redução da violência sofreu um revés nos anos de 2017 e 2018. Neste período, o número de mortos aumentou de forma expressiva (ver Gráfico 1), como resultado do crescimento, principalmente, dos confrontos armados e ataques contra civis (ver Gráfico 2), possivelmente em virtude do encerramento da Operação Sangaris.

O objetivo de proteger a população civil, especificamente, um dos principais elementos do mandato da MINUSCA, também parece ter avançado desde o estabelecimento da operação de paz, como mostra o Gráfico 3. Logo no início, em 2015, foram registrados 157 eventos violentos contra civis, resultando em 129 fatalidades, uma redução expressiva se comparados aos 567 eventos e 511 fatalidades registrados em 2014 (ACLED, 2020).

GRÁFICO 3: CONTAGEM DE EVENTOS VIOLENTOS E FATALIDADES CONTRA CIVIS POR ANO (2014-2020)

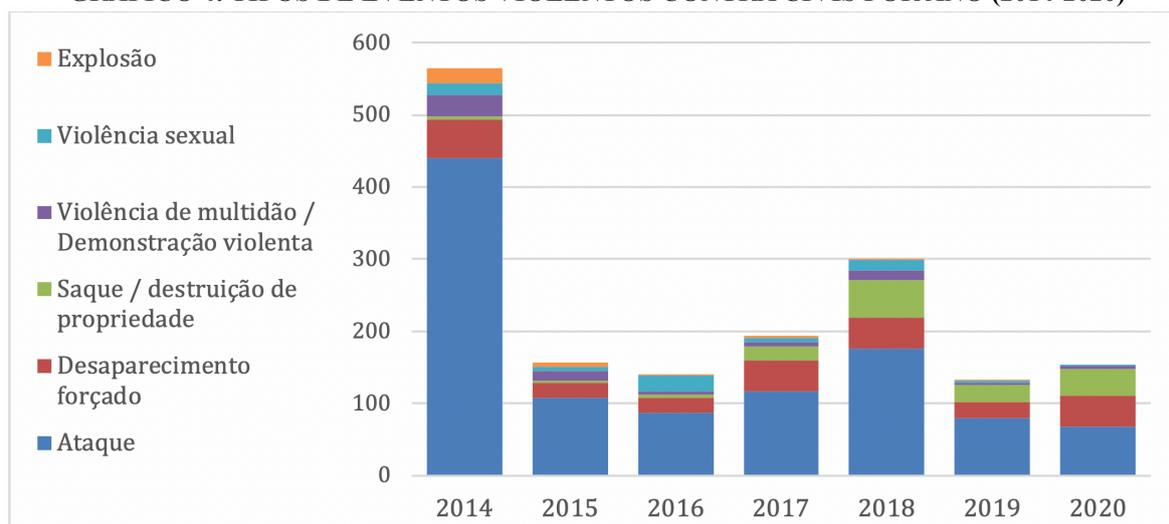


FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, BASEADA NOS DADOS DE ACLED (2020)

Em relação ao tipo de eventos violentos contra civis, é possível notar, até 2016, a redução expressiva do número de ataques e, ainda que menos significativa, de desaparecimentos forçados, como mostra o Gráfico 4. Em 2017 e

2018, também acompanhando a tendência da violência geral, a violência contra civis volta a crescer, incluindo saques e destruição de propriedade.

GRÁFICO 4: TIPOS DE EVENTOS VIOLENTOS CONTRA CIVIS POR ANO (2014-2020)



FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA, BASEADA NOS DADOS DE ACLED (2020)

A despeito do avanço na limitação da violência, uma resolução do CSNU, de março de 2015, alertou para a crise humanitária na RCA e para a vulnerabilidade dos 435.000 deslocados internos e 450.000 refugiados, sobrecarregando os países vizinhos - Chade, Camarões e República Democrática do Congo (UN, 2015a). Nesse sentido, tanto no que tange à limitação do contágio, quanto ao monitoramento de fronteiras e zonas de segurança, a efetividade da MINUSCA se mostrou baixa. Um relatório elaborado pela missão, em conjunto com o Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos, apontou que se verificava pouco progresso na reconstituição de forças legítimas de segurança, sua presença e capacidade limitada no país, além do controle de determinadas áreas por grupos armados (MINUSCA e OHCHR, 2016). O território nacional estava cada vez mais dividido entre zonas de influência desses grupos, com os

Anti-Balaka mais presentes na região oeste e os ex-Séléka nas regiões norte e leste. A porção oeste, de acordo com o relatório do CSNU, era a mais desafiadora, principalmente em decorrência da ocupação da zona de fronteira com Camarões e Chade (UN, 2015a).

De toda maneira, atuando no território em parceria com a Operação Sangaris e com a EUFOR RCA, a MINUSCA foi capaz de estabilizar minimamente o país e contribuir para o processo de transição política. Como afirma Howard (2019), a operação de paz exerceu a coerção de forma efetiva nas áreas de defesa, vigilância e prisões, mas, enquanto as tropas francesas estavam presentes no território, cabia a elas o uso da força visando dissuasão e compêlencia. Em um episódio, em fevereiro de 2015, por exemplo, na região de Bria, dois grupos armados estavam ameaçando os civis que o oponente dizia proteger. Os soldados da MINUSCA tentaram dialogar com eles e dissuadi-los, mas a

situação permaneceu inalterada. Utilizando informações obtidas por meio de patrulhamento e outras formas de vigilância, as tropas da Operação Sangaris desarmaram os combatentes forçadamente, enquanto os capacetes azuis se encarregaram das prisões.

Essa parceria permitiu a relativa estabilização do conflito e a MINUSCA desempenhou papel decisivo na organização do Fórum de Bangui, o processo de paz iniciado em maio de 2015. Ele resultou em eleições e nova Constituição, em dezembro do mesmo ano, e, em janeiro de 2016 se iniciou o governo de Faustin-Archange Touadéra, eleito pelo voto popular (Howard, 2019). O Fórum de Bangui priorizou a inclusão de diversos segmentos sociais, incluindo grupos étnicos e religiosos, comunidades de diáspora, mulheres e, aproximadamente, 600 representantes da sociedade civil. O objetivo foi debater o desenvolvimento econômico, governança, justiça e, principalmente, reconciliação nacional. A MINUSCA foi essencial para a arquitetura logística do Fórum, tornando possível o comparecimento de várias partes essenciais para o bom andamento das negociações e garantindo a segurança dos envolvidos. (UN, 2015b).

O ano de 2016, marcado pelo início do governo de Touadéra, sinalizou o fim do processo de transição e início do peacebuilding na RCA. O mandato da MINUSCA foi adaptado no sentido de priorizar a proteção de civis, a salvaguarda da assistência humanitária, retorno e reassentamento de refugiados e deslocados, além de avançar na redução da

presença de grupos armados por meio de uma “abordagem compreensiva” (UN 2016). Contudo, como aponta Howard (2019), não foi isso o que ocorreu. A prática que vinha sendo adotada anteriormente, de manter os militares submetidos ao comando dos policiais da MINUSCA, uma inovação importante no combate à violência na RCA, deixou de ser utilizada. Policiais e militares voltaram a obedecer a cadeias de comando separadas. Além disso, a pedido do presidente, a MINUSCA começou a ajudar o novo governo a prender proeminentes líderes ex-Séléka, o que indica um movimento no sentido de favorecer o governo, colocando em xeque os princípios de imparcialidade e consentimento das operações de paz.

Com o encerramento da Operação Sangaris e a retirada das tropas da EUFOR RCA, em setembro, os peacekeepers da ONU passaram a utilizar estratégias de coerção baseadas no uso da força, inclusive se envolvendo em batalhas urbanas, em algumas circunstâncias. O escândalo dos abusos sexuais cometidos pelos capacetes azuis⁹ também veio à tona nesse período, comprometendo a imagem da missão e a mensagem de paz, justiça e reconciliação que a MINUSCA vinha transmitindo à sociedade. Um relatório independente, encomendado pelo CSNU, atestou “massivo fracasso institucional” no trato da ONU com a questão, em que pese as tentativas do Secretário-Geral de defender a melhoria da performance das tropas e a política de tolerância zero da organização em relação à exploração e abuso sexual (Karlsrud, 2018).

⁹ Como explica Howard (2019), foram os soldados franceses, operando numa cadeia de comando independente da ONU, os acusados de praticarem repetidos atos de violência sexual nos arredores de campos de deslocados e de abusarem sexualmente de crianças em troca de água e comida. Contudo, as notícias veiculadas nas publicações de língua inglesa culpavam as tropas da ONU pelas violações e abusos. Como é perceptível no gráfico 4, os casos de violência sexual se destacam em 2016, em comparação com os anos anteriores.

A atuação limitada da MINUSCA na contenção da violência e a crescente insatisfação dos grupos armados com o governo de Touadéra levaram ao ressurgimento da violência, principalmente a partir de setembro de 2016. O total de refugiados, nesse período, girava em torno de 670 mil pessoas, provocando grande impacto para os países vizinhos, principalmente Camarões, República Democrática do Congo e Chade (UNHCR, 2020). No final daquele ano e na primeira metade de 2017, os enfrentamentos entre os diversos grupos insurgentes, ex-Séléka e Anti-Balaka, lutando entre si e uns contra os outros, provocou o deslocamento de mais de 100 mil pessoas e a morte de mais de 300, apenas nos primeiros meses do ano. A violência se propagou pelas regiões sul, central, noroeste e leste do país, apesar de tentativas de avançar no processo de DDR e na promoção da justiça (International Crisis Group, 2020).

Um relatório da ONU sobre a RCA, publicado em junho de 2017, apontou que, apesar da atuação da MINUSCA ser considerada bem-sucedida no controle e estabilização da segurança na capital, as regiões mais afastadas padeciam com a violência. Os ex-Selèka continuavam sendo os maiores perpetradores de violência nas áreas sob seu domínio e incrementaram suas ações de controle político e militar na região norte e leste a partir de disputas pelo comando das prefeituras (UN, 2017).

Por isso, Touadéra convocou um Comitê Consultivo sobre Desmobilização e Desarmamento, no intuito de reunir os líderes dos quatorze grupos armados principais para negociar um cessar-fogo. Os países vizinhos, a União Africana, a CECA e a MINUSCA foram essenciais para que os líderes pudessem se reunir e garantir, durante as negociações, que a ordem e a segurança fossem mantidas. Contudo, ainda foi extremamente difícil para a

MINUSCA manter a segurança e a proteção da população civil, havendo retrocesso nas questões humanitárias (UN, 2017).

Enquanto a atenção do governo estava voltada para a desmobilização e desarmamento, a MINUSCA optou por buscar novos mecanismos de controle sobre a região norte e suplantou as atividades dos ex-Séléka. A cidade de Bambari, especificamente, foi alvo da Operação Bekpa, que, utilizando de vários recursos de enforcement – helicópteros, soldados fortemente equipados e armamentos – buscou restaurar o estado de direito e a autoridade estatal na cidade. As ações foram consideradas bem-sucedidas, já que a MINUSCA garantiu que o controle da prefeitura local voltasse para aqueles que haviam sido eleitos e, apesar dos insurgentes continuarem presentes na região, eles não pareciam ser mais uma ameaça iminente para a segurança da cidade (UN, 2017).

Já em relação aos anti-Balaka, a situação se tornou grave em maio de 2017, em decorrência de ataques sistemáticos por parte destes a comunidades islâmicas na região oeste. A MINUSCA precisou alocar mais peacekeepers na região, entretanto o número de mortes de civis durante os ataques foi bastante elevado e os deslocados internos foram mais de 30 mil. Houve dias de fogo cruzado entre a MINUSCA e os rebeldes, o que agravou a crise humanitária (UN, 2017).

Os primeiros meses de 2018 apresentaram alguma melhora no quadro político, com relativa recuperação da autoridade do Estado, manifesta, por exemplo, na retomada do controle de, aproximadamente, 80% das prefeituras (UN, 2018a). O embargo de armas, estabelecido desde 2013, foi interrompido pelo CSNU e a Rússia recebeu autorização para vender armas para a RCA e equipar as forças armadas. Contudo, a situação do conflito se agravou a partir de abril, como é

possível constatar nos gráficos acima, em função de inúmeros confrontos entre os grupos armados e as forças nacionais e internacionais, e dos diversos ataques à população civil (International Crisis Group, 2020).

Como Howard (2019) explica, a relação da MINUSCA com a população se deteriorou a partir de então. Um episódio ocorrido em 8 de abril de 2018 é revelador. Residentes do bairro PK5, um enclave muçulmano na capital Bangui, majoritariamente cristã, solicitaram aos peacekeepers que prendessem ou desarmassem grupos armados muçulmanos que vinham taxando ilegalmente e abusando de seus vizinhos. Os capacetes azuis, junto com as forças armadas centro-africanas, entraram no bairro e foram recebidos por centenas de jovens civis armados que atacaram as tropas, removeram barricadas e queimaram uma estação policial. Um tiroteio de 4 horas resultou em 30 mortos e 100 feridos. Num gesto simbólico de protesto contra o ocorrido, os residentes do bairro colocaram 17 corpos deitados em fila em frente aos portões da base principal da MINUSCA.

Ao longo do ano, diversos picos de violência coexistiram com acordos de cessar-fogo pouco duradouros e difíceis de serem monitorados pela MINUSCA, e duas tentativas de negociar um acordo de paz: uma mediada pela União Africana e outra mediada por Rússia e Sudão. A crise humanitária se agravou e o contingente de deslocados internos e refugiados sofreu um aumento de 70% no intervalo de um ano. Os programas de reconciliação nacional e DDR continuaram, porém, o aumento da violência ofuscou qualquer avanço nessa área. A MINUSCA continuou apoiando o governo, muito embora ele só conseguisse controlar, de fato, a capital e seus arredores (UN, 2018b).

Finalmente, em 2019, os processos de mediação conseguiram promover a assinatura

do Acordo Político para Paz e Reconciliação, encabeçado pela União Africana. O acordo, assinado pelo governo e por 14 grupos armados, previa um governo mais inclusivo, incorporando lideranças dos grupos insurgentes; maior descentralização, inclusive no tocante à gestão de recursos naturais; amplo desarmamento; criação de unidades de segurança mistas, compreendendo soldados, combatentes e peacekeepers; e o estabelecimento de uma Comissão da Verdade, Justiça, Reparação e Reconciliação, dentre outros aspectos (International Crisis Group, 2020).

A despeito da expectativa positiva trazida pelo acordo de paz, conforme aponta o relatório da ONU sobre o período, na prática, o status da segurança nacional não sofreu grandes alterações em comparação com o ano anterior. Houve expansão do controle da MINUSCA em áreas onde o acesso era precário; todavia, o cenário político sofreu com turbulências na medida em que a preparação para as eleições no ano seguinte se intensificou. Apenas um mês após a assinatura do Acordo, metade dos grupos armados integrantes já havia demonstrado insatisfação, alegando que o Primeiro Ministro, recém indicado pelo presidente, não estava verdadeiramente comprometido com o processo de paz (UN, 2019b).

De toda maneira, a MINUSCA foi fundamental na garantia de suporte técnico para a preparação eleitoral. Para incentivar a maior adesão popular, com o objetivo de criar um ambiente favorável para a integração política e eleições pacíficas, o pessoal da operação de paz, em conjunto com a Union pour la paix en Centrafrique, empreendeu ações de diálogos comunitários e intercomunitários, porém, a resistência foi maior do que o esperado e em alguns locais houve o reacendimento de práticas violentas e

de isolamento político-social. A missão conduziu, no decorrer de 2019, sete operações robustas na extensão do território que foram consideradas bem-sucedidas em termos de melhoria do alcance da missão, construção de bases de apoio militar operacional, treinamento de soldados e melhoria nas atividades de inteligência e monitoramento. Ademais, A MINUSCA ofereceu suporte técnico e militar para o recrutamento de soldados, para o desenvolvimento do plano de defesa nacional, além de ter sido ativa no treinamento das tropas (UN, 2019b).

Os meses de setembro e dezembro foram marcados por picos de violência, inclusive atingindo a capital, resultando em cerca de 95 mil novos deslocados internos (IDMC, 2020) muito embora o nível de violência, expresso pelo número de mortes, tenha reduzido substancialmente, em comparação com o ano anterior (ACLED, 2020). O ano de 2020 se iniciou em meio a tímidos avanços na implementação do acordo de paz, notadamente no que tange ao processo de DDR, intercalados com ondas de violência nas diversas regiões. Na região oeste, em particular, um grupo armado conhecido como R3 (Return, Reclamation et Rehabilitation) avançou declaradamente contra a MINUSCA, exigindo

a retirada da operação de paz. Nas demais regiões, esse e outros grupos insurgentes promoveram diversos ataques na tentativa de boicotar o processo eleitoral, realizado em dezembro em meio a um cenário de violência e instabilidade (International Crisis Group, 2020). O início de 2021 foi caracterizado por violência pós-eleitoral, pelo deslocamento de centenas de pessoas e pelo comprometimento da assistência humanitária, num momento em que se estima que cerca de 57% da população da RCA necessite de ajuda humanitária e proteção, tanto em função do conflito, quanto em virtude da pandemia de Covid-19 (UN News, 2021).

Como é possível perceber, a MINUSCA tem demonstrado efetividade variável ao longo dos anos. Considerando os critérios estabelecidos anteriormente e sintetizados no quadro abaixo, baseados na capacidade da operação de implementar o mandato, percebe-se que o sucesso da missão só é constante no que tange à proteção de civis, mesmo que limitadamente, e ao suporte ao processo de transição. Nos demais aspectos, os resultados oscilaram, apresentando, de modo geral, baixa efetividade nos primeiros anos, avanços em 2016, alguns retrocessos em 2017 e 2018, e um quadro mais positivo a partir de 2019.

QUADRO 2: CONTENÇÃO DO CONFLITO (IMPLEMENTAÇÃO DO MANDATO)

Contenção do Conflito (Implementação do Mandato)	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Limitação do conflito armado e da violência	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✓
Estabilização da situação de segurança	✗	<i>Limitado</i>	<i>Limitado</i>	✗	✗	<i>Limitado</i>	<i>Limitado</i>
Monitoramento de fronteiras e zonas de segurança	✗	✗	<i>Limitado</i>	✗	✗	<i>Limitado</i>	<i>Limitado</i>
Limitação do contágio (transbordamento regional do conflito)	✗	✗	✗	<i>Limitado</i>	<i>Limitado</i>	<i>Limitado</i>	<i>Limitado</i>
Assistência humanitária	✗	✗	<i>Limitado</i>	<i>Limitado</i>	<i>Limitado</i>	✓	✓

Proteção de civis	X	Limi- tado	Limi- tado	Limi- tado	Limi- tado	Limi- tado	Limi- tado
Suporte ao processo de transição	Limi- tado	✓	✓	✓	✓	✓	✓

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

4.2. O papel da MINUSCA na resolução do conflito

Conforme discutido na primeira seção, a efetividade de uma operação de paz em relação à resolução de um conflito armado envolve sua capacidade de contribuir para a construção da paz positiva. Nesse sentido, é necessário analisar se o mandato é adequado no sentido de promover e auxiliar na implementação de um acordo de paz compreensivo.

Como Howard (2019) explica, até mesmo verificar essa adequação pode ser uma tarefa difícil. O mandato da MINUSCA é longo (o maior de todos) e complicado. São inúmeras tarefas designadas e diversas excepcionalidades, tais como a interação com a operação Sangaris e a possibilidade de utilizar “medidas temporárias urgentes”, o que, muitas vezes, torna difícil estabelecer prioridades. Contudo, como a autora afirma, desde o início os líderes da missão escolheram focar funções de policiamento como um caminho para auxiliar o país no processo de transição. Após as eleições, em 2016, e com a retirada das tropas francesas, a ênfase passou a ser a proteção de civis e a redução da presença dos grupos armados.

Nitidamente, nos primeiros anos, a presença dos capacetes azuis, em conjunto com as tropas francesas e europeias, contribuiu para estabilizar o território e criar um ambiente mais favorável para um processo de paz, como o Fórum de Bangui, em 2015. Além disso, a MINUSCA conduziu centenas de treinamentos sobre mediação e práticas de resolução de conflitos, monitoramento de direitos humanos, direitos dos prisioneiros, eleições, além de promover uma ampla campanha em prol da paz

e da coesão social. Estima-se que mais de 2.500 pessoas, membros da sociedade civil, tenham se envolvido nessas atividades (UN, 2015b). Entretanto, a partir de 2016, os treinamentos começaram a se destinar mais às forças policiais centro-africanas. Essa mudança de ênfase, associada aos escândalos relativos aos abusos sexuais e à postura mais ofensiva dos peacekeepers pode ter comprometido a capacidade da missão de transmitir uma mensagem coerente de paz e reconciliação (Howard, 2019).

É possível questionar se a atuação da MINUSCA, a partir de 2016, claramente orientada para apoiar o governo e reduzir a atuação dos grupos rebeldes, recuperando a autoridade estatal, de fato contribuiu para o estabelecimento de um acordo de paz compreensivo. Muito embora o acordo assinado em 2019 seja abrangente e apresente caminhos promissores para a construção da paz de longo prazo, é difícil avaliar o nível de satisfação e comprometimento dos grupos armados com ele, especialmente quando o apoio da MINUSCA ao governo altera o jogo de forças do conflito.

Como afirma Pangburn (2020), mais de um ano depois de se comprometerem com o acordo de paz, tanto o governo quanto os insurgentes parecem não estar dispostos a fazer todas as concessões necessárias para a sua devida implementação. Apenas entre outubro de 2019 e fevereiro de 2020 foram contabilizadas mais de 590 violações ao acordo. O tráfico de armas continua intenso, cerca de 50% a 70% do território centro-africano permanece controlado pelos grupos armados e a principal iniciativa de

compartilhamento de poder e provisão de segurança estabelecida pelo acordo, as unidades mistas de segurança, vem sendo implementada de forma morosa e parcial.

Em relação ao processo de desmobilização, desarmamento e reintegração, um aspecto bastante valorizado no mandato da MINUSCA, pode-se dizer que a operação obteve um sucesso limitado ao longo dos anos. Entre 2015 e 2017, foi desenvolvido um programa inovador, Pre-DDR, que preparou o terreno para o lançamento do programa oficial de desarmamento, a partir de agosto de 2017. O Pre-DDR buscou oferecer alternativas para os combatentes que voluntariamente entregassem as armas e participassem de atividades comunitárias, recebendo pelo trabalho exercido (cash-for-work). No período em que vigorou, o programa envolveu 4.324 combatentes, embora a expectativa fosse desmobilizar cerca de 7 mil integrantes de grupos armados. De 2017 em diante o Programa Nacional de DDR vem desenvolvendo outros projetos que buscam promover a geração de renda no longo-prazo (MINUSCA, 2020).

Em parceria com o Banco Mundial, por exemplo, apenas em 2015, foi estipulada a quantia de 28.5 milhões de dólares para início do Pre-DDR e mais 20 milhões de dólares para a implementação de um programa de redução da violência comunitária e repatriação de refugiados (UN, 2015b). A MINUSCA atuou na criação de dezenas de projetos de geração de renda para jovens em situação de risco em comunidades afetadas pela presença de grupos armados. Estima-se que, apenas naquele ano, mais de 12 mil jovens tenham se beneficiado dessa iniciativa (Howard, 2019).

Contudo, o saldo não é totalmente positivo. Durante a campanha eleitoral, Toudéra prometeu que os combatentes ex-Séléka seriam incorporados às forças armadas

e ao governo centro-africano. Essa promessa não foi cumprida e a insatisfação com o novo governo aumentou substantivamente, prejudicando o processo de desmobilização e desarmamento e contribuindo para o retorno da violência (Murray e Mangan, 2017). De lá pra cá, pouco progresso tem sido feito, em relação a essa questão, apesar da expansão do Programa Nacional para outras regiões do país, além da central (UN, 2019b).

Em relação à reforma do setor de segurança, o papel da MINUSCA tem sido importante no treinamento das forças policiais, como afirmado anteriormente. As forças armadas vêm sendo treinadas pelos europeus, muito embora, desde 2018, a Rússia esteja se destacando no fornecimento de equipamentos militares para a RCA (Howard, 2019). Fato é que, a reforma que importa, prevista no Acordo Político para a Paz e a Reconciliação, que estabelece as unidades mistas de segurança, compostas por 60% de insurgentes e 40% de soldados das forças armadas, vem sendo implementada muito lentamente. Essa medida é importante, pois busca promover confiança entre as partes e proteção adequada para todos os segmentos da população, fortalecendo a ordem pública (Pangburn, 2020).

O papel da MINUSCA foi decisivo na realização das eleições, em dezembro de 2015. Foi por influência da operação de paz que o pleito, antes previsto para agosto, foi adiado para dezembro, já que era necessário garantir a segurança do processo, inclusive na fase de registro dos candidatos. Esse foi o momento mais delicado, haja vista o aparecimento de spoilers, mais especificamente, o interesse do ex-presidente François Bozizé em se candidatar, independentemente das alegações de crimes contra a humanidade cometidos por ele. Essa atitude poderia abrir uma brecha para que outros líderes se engajassem na disputa eleitoral, o que poderia ser nevrálgico para a

manutenção da segurança e controle de movimentos de oposição não pacíficos. As três fases das eleições transcorreram sem grandes dificuldades, em virtude do apoio logístico e de segurança fornecido pela MINUSCA. Também foi notório o trabalho dos peacekeepers, em conjunto com a Operação Sangaris, União Africana e países vizinhos na articulação da integração de seções eleitorais nos países com grande volume de refugiados centro-africanos, para que eles pudessem participar do processo (Murray e Mangan, 2017).

Nas eleições realizadas em dezembro de 2020, o papel da MINUSCA permaneceu sendo central, muito embora a atuação da operação de paz não tenha sido capaz de impedir ataques e o aumento da violência, praticada, principalmente, por grupos armados aliados a Bozizé. Além disso, como apontado pelo Comitê de Coordenação das ONGs na RCA, existia grande receio de que o foco da missão nos preparativos para as eleições pudesse diminuir sua capacidade de proteger os civis, dado o acúmulo de tarefas (CCO, 2020).

Na questão da promoção da justiça, da lei e da ordem, a MINUSCA desempenhou um papel bastante significativo, contribuindo para o estabelecimento do Tribunal Criminal Especial, criado em 2015 por uma lei aprovada pelo Parlamento. O objetivo do tribunal é julgar crimes de guerra, crimes contra a humanidade e genocídio. A missão de paz foi pioneira na alocação da equipe especializada nesses tipos de casos e na concessão de financiamento para o início do trabalho na corte (UN, 2015b). O Tribunal é composto por juízes e procuradores centro-africanos e estrangeiros e aplica normas domésticas e internacionais, possuindo um status superior aos demais tribunais do país. Ele começou a funcionar, de fato, em 2018 e registra, atualmente, 15 casos em exame preliminar, 8

sob investigação e 8 nos quais as investigações já foram concluídas (Davi, 2020).

Ainda na dimensão jurídica, a MINUSCA, em parceria com o PNUD, financiou a reabilitação de outras 23 cortes de justiça na República Centro-Africana, contribuindo para restaurar a justiça e a ordem no país e reduzindo a impunidade. Segundo o relatório do CSNU, de 2016, a maior dificuldade nesse campo é a insegurança sentida pelos juízes, que alegam não conseguir desenvolver um trabalho adequado em certas áreas do país devido ao elevado risco imposto pelos grupos armados (UN, 2016). Com o reaquecimento da violência, a partir de 2017, essa realidade se tornou ainda mais crítica.

A MINUSCA, desde o seu estabelecimento, se esforça também para apoiar os processos de reconciliação nacional previstos nas iniciativas de paz implementadas nos últimos anos. Em 2015, por exemplo, de acordo com o relatório do CSNU, a operação de paz deu suporte para a implementação da Estratégia de Reconciliação Nacional, atuando junto com outras agências internacionais e locais na promoção do diálogo entre comunidades e na realocação voluntária de ex-Séléka, de seus campos em Bangui para suas comunidades de origem ou outros locais de escolha (UN, 2015b). A MINUSCA vem apoiando diversas iniciativas de diálogo local, incluindo membros da sociedade civil, para abordar temas variados relacionados ao conflito, como o retorno de deslocados internos e refugiados e ameaças feitas às comunidades por grupos armados. Os peacekeepers também promovem e dão suporte à criação de comitês de paz locais, destinados à promoção da coexistência entre as diferentes comunidades.

Nesse sentido, o passo mais importante foi dado com o Acordo de Paz de 2019, que previa o estabelecimento de uma comissão de verdade e reconciliação. Embora o prazo

estipulado não tenha sido cumprido, a lei de criação da Truth, Justice, Reconciliation and Reparation Commission foi finalizada em janeiro de 2020. Ela é resultante de consultas populares realizadas em 7 regiões do país, nas quais quase 2 mil representantes da sociedade civil (minorias, grupos religiosos, partidos políticos) foram ouvidos. O papel de apoio da MINUSCA nesse processo foi fundamental e, certamente, continuará sendo durante a atuação da Comissão, que possui o audacioso objetivo de investigar, apontar a verdade e situar a responsabilidade por eventos nacionais importantes ocorridos de março de 1959 a dezembro de 2019 (Leberger, 2020).

Em relação à reconstrução institucional e infraestrutural, pode-se dizer que o papel da MINUSCA não tem se mostrado relevante, com exceção, talvez, da participação na (re)construção de centros penitenciários e outras instalações de segurança. Como esses não são aspectos prioritários no mandato, os relatórios do CSNU exploram de forma muito periférica essa questão. Já a promoção e

proteção dos Direitos Humanos, sem dúvidas, foi beneficiada pela presença da MINUSCA no território. Contudo, ainda são muitas as fragilidades nessa área, em virtude da violência e de problemas estruturais agravados pelo conflito. O desenvolvimento econômico, como mencionado anteriormente, também não foi foco do mandato da operação de paz, que privilegiou a estabilização e a proteção de civis. Os indicadores ‘declínio econômico’, ‘desenvolvimento econômico desigual’ e ‘direitos humanos e estado de direito’, avaliados pelo Fragile States Index, sinalizam poucas mudanças na realidade da República Centro-Africana desde o início da atuação da MINUSCA. No quadro abaixo, pode-se observar a ausência de progresso nessas dimensões, quando se compara o ano de 2013, anterior ao início da missão, com os anos seguintes. De acordo com a metodologia utilizada pelo Fragile States Index, quanto mais perto de 10,0, pior é a situação do país em cada aspecto analisado.

QUADRO 3: INDICADORES ECONÔMICOS E DIREITOS HUMANOS NA RCA (FRAGILE STATES INDEX)

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Declínio Econômico	7,7	7,8	8,3	8,6	9,1	8,8	8,7	8,4
Desenvolvimento Econômico Desigual	9,2	9,4	9,7	9,9	10,0	9,8	9,9	9,9
Direitos Humanos e Estado de Direito	8,6	9,5	10,0	9,9	9,7	9,4	9,5	9,2

FONTE: FUND FOR PEACE, 2020

Por fim, acerca do apoio ao processo de repatriação e reassentamento de refugiados e deslocados internos, o papel da MINUSCA vem sendo importante, muito embora limitado pela situação do conflito. Após a assinatura do Acordo de Paz, em 2019, foram dados passos maiores na direção de trazer de volta refugiados, localizados principalmente em Camarões. Em junho de 2019 foi assinado um

acordo entre a RCA, Camarões, a RDC e o ACNUR, visando acelerar esse processo. Em outubro, cerca de 4 mil refugiados retornaram a Bangui, iniciando o programa de repatriação. Contudo, cerca de 600 mil refugiados centro-africanos ainda permaneciam nos países vizinhos (UNHCR, 2019).

Como o quadro abaixo sinaliza, em termos de promover a resolução do conflito, o

papel da MINUSCA tem sido limitado, em que pese o fato de que, em linhas gerais, a missão

cumpra o que prevê o mandato.

QUADRO 4: RESOLUÇÃO DO CONFLITO (ADEQUAÇÃO DO MANDATO)

Resolução do Conflito (Adequação do Mandato)	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Favorecer o estabelecimento de um acordo de paz compreensivo	X	✓ (Fórum de Bangui)	Limitado	Limitado	Limitado	✓ (Acordo Político para Paz e Reconciliação)	✓
DDRR	X	Limitado (Pré-DDR)	Limitado (Pré-DDR)	Limitado (Pré-DDR)	Limitado	Limitado	Limitado
Reforma do setor de segurança	X	X	Limitado	Limitado	Limitado	Limitado	Limitado
Reconstrução da infraestrutura	X	X	X	X	X	X	X
Eleições	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Reconstrução institucional	X	X	X	X	X	X	X
Justiça, lei e ordem	X	Limitado	Limitado	Limitado	Limitado	Limitado	Limitado
Apoio a processos de reconciliação nacional	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Refugiados e Deslocados Internos	X	Limitado	Limitado	Limitado	Limitado	Limitado	Limitado
Promoção e proteção dos Direitos Humanos	X	X	X	X	X	X	X
Desenvolvimento econômico	X	X	X	X	X	X	X

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Talvez a grande questão seja, de fato, a adequação do mandato e a pertinência de uma operação de paz enviada para estabilizar o país e apoiar o governo, quando a paz alcançada no território ainda é tão frágil.

5. Considerações Finais

Este artigo pretendeu investigar o papel desempenhado pela ONU na resolução do conflito na República Centro-Africana e avaliar as contribuições da MINUSCA para o processo

de paz. Com base na análise do mandato da missão, dos relatórios sobre seu desempenho e de dados sobre a incidência de conflitos armados e de episódios violentos envolvendo civis no período de 2014 a 2020, é possível concluir que, em termos de contenção do conflito e da violência, o papel da MINUSCA tem sido, num cômputo geral, limitado, a despeito do progresso relevante em relação à diminuição de fatalidades, à proteção de civis e ao apoio ao processo de transição. Por outro lado, como suposto pela hipótese que norteou

essa investigação, no que tange à contribuição da operação para a resolução do conflito na RCA e para a construção da paz de longo prazo, seu desempenho pode ser considerado pouco efetivo.

Sem dúvidas, essa limitada efetividade se deve não exatamente à incapacidade da operação de paz de cumprir o mandato estabelecido pelo CSNU, haja vista que se trata de uma missão robusta, dispendiosa e que conta com milhares de efetivos. Nosso argumento é que ela pode ser explicada pelas próprias características do mandato da MINUSCA, especialmente por seu caráter de estabilização e ênfase no uso robusto da força, especialmente a partir do fim da Operação Sangaris. A proposta de estabilização resulta em uma operação marcada pelo envolvimento dos capacetes azuis em situações de violência que, muitas vezes, fortalecem a posição relativa dos grupos que estão no poder e minam sua capacidade de estabelecer diálogo com outros, cujo envolvimento no processo de paz seria fundamental para seu sucesso. Além disso, boa parte dos recursos da operação é empregada para sustentar essa postura mais ofensiva, e não para alavancar, por exemplo, o processo de reconstrução institucional e da infraestrutura do Estado ou projetos de desenvolvimento econômico, como pretendiam as operações multidimensionais autorizadas pela ONU no início dos anos 2000. Essas características limitam a ação da MINUSCA no sentido do enfrentamento das causas mais

profundas do conflito na RCA – ligadas a um passado violento, fragilidade institucional e à própria inserção regional e internacional do país – e parecem comprometer sua capacidade de transmitir uma mensagem coerente de paz e reconciliação, bem como sua credibilidade junto à população local. Nossa conclusão, portanto, é que a estabilização do conflito ocorre, em larga medida, em detrimento do processo político de construção da paz.

Isso, é claro, não significa dizer que as operações de paz, de forma geral, tenham se tornado instrumentos menos importantes para promover a segurança internacional, ou que a MINUSCA, especificamente, não seja importante ou necessária para enfrentar a crise na RCA. Para as pessoas que são vítimas de um conflito como esse, a presença de uma operação de paz na região pode significar, literalmente, a diferença entre a vida e a morte, e ajudar, como tem acontecido, a conter a violência e dar início a um processo de transição. Assim, análises como a apresentada aqui têm o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de estudos sobre as operações de paz apresentando críticas com potencial construtivo, de modo que a ONU e os demais atores internacionais envolvidos tenham mais elementos para pensar a adequação e a efetividade de suas ações, e imaginar caminhos que possam levar da contenção à resolução dos conflitos armados e à construção de uma paz duradoura em países como a República Centro-Africana.

Referências Bibliográficas

Abdenur, A., e Kuele, G. (2017) (Rep.). República Centro Africana: raízes históricas e causas imediatas do conflito. [Online]. *Igarape Institute*. <https://igarape.org.br/en/republica-centro-africana-raizes-historicas-e-causas-imediatas-do-conflito/> [Consultado em 26 de agosto de 2020].

ACLED (2020) Central African Republic. Events 2014-2020. [Online]. <https://acleddata.com/data-export-tool/> [Consultado em 25 de outubro de 2020].

BBC News (2018) Central African Republic Timeline. [Online]. Jan. 08. <https://www.bbc.com/news/world-africa-13150044> [Consultado em 23 de outubro de 2020].

Brown, Marjorie Ann. (1993) United Nations Peacekeeping: historical overview and current issues. *Congressional Research Service*, Washington, D. C.

Carayannis, Tatiana e Fowlis, Mignonne (2017) Lessons from African-United Nations cooperation in peace operations in Central African Republic. *African Security Review*, v. 26, n. 2, pp. 220-236. <https://doi.org/10.1080/10246029.2017.1302707> [Consultado em 26 de agosto de 2020].

Carayannis, Tatiana e Lombard, Louisa (2015) Making sense of CAR. *An Introduction*. In Carayannis, Tatiana; Lombard, Louisa (Eds.). *Making sense of the Central African Republic*, London: Zed Books.

CCO (2020) CCO statement on MINUSCA's mandate and the priority of protection of civilians. [Online]. Jan. 31. https://civiliansinconflict.org/wp-content/uploads/2020/02/CCO-statement-on-MINUSCA-and-POC_Jan-2020-1.pdf [Consultado em 19 de outubro de 2020].

Davi, Tetevi (2020) The Special Criminal Court in the Central African Republic. An Update, *Oxford Human Rights Hub Blog*, setembro de 2020. <http://ohrh.law.ox.ac.uk/the-special-criminal-court-in-the-central-african-republic-an-update/> [Consultado em 19 de outubro de 2020].

DeRouen, Karl (2015) *An introduction to civil wars*, Los Angeles, Sage Publications.

Di Salvatore, J. e Ruggeri, A. (2017). Effectiveness of Peacekeeping Operations. *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. <https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-586> [Consultado em 18 de setembro de 2020].

Diehl, Paul F. (1988) Peacekeeping Operations and the quest for peace. *Political Science Quarterly*, v. 103, n. 3, pp. 485-507. <https://www.jstor.org/stable/2150760?seq=1> [Consultado em 22 de setembro de 2020].

Duarte, G. M. M. B. R., Andrade, L. C. de S., Souza, M. de A. C., e Balestrini, A. (2019) "It may look like war, but it's peacekeeping": a MINUSMA e o Processo de Paz no Mali. *Conjuntura Internacional*, v. 16, n. 1, pp. 28-40. <https://doi.org/10.5752/P.1809-6182.2019v16n1p28> [Consultado em 18 de setembro de 2020].

European Union (2020) Missions and operations. EUFOR RCA. [Online]. https://eeas.europa.eu/archives/csdp/missions-and-operations/eufor-rca/index_en.htm [Consultado em 10 de outubro de 2020].

France (2016) Ministère de la Défense, *Dossier de Presse: Opération Sangaris*. [Online]. <https://www.defense.gouv.fr/operations/actualites2/dossier-de-presse-sangaris-de-l-intervention-en-urgence-a-l-appui-a-la-communaute-internationale> [Consultado em 22 de setembro de 2020].

Fund for Peace (2020) Fragile States Index. Country Dashboard: Central African Republic. [Online]. The Fund for Peace, Washington, D. C. <https://fragilestatesindex.org/country-data/> [Consultado em 01 de outubro de 2020].

Howard, L. M. (2019) *Power in Peacekeeping*, Cambridge, Cambridge University Press.

Howard, Lise Morjé e Dayal, Anjali Kaushlesh (2017) The use of force in UN Peacekeeping, *The International Organization Foundation*, v. 71, n. 1, pp. 71-101. <https://doi.org/10.1017/S0020818317000431> [Consultado em 26 de agosto de 2020].

IDMC (2020) Global Internal Displacement Database: Central African Republic. International Displacement Monitoring Centre. [Online]. <https://www.internal-displacement.org/database/displacement-data> [Consultado em 18 de outubro de 2020].

International Crisis Group (2020) Crisis Watch Database: Central African Republic. [Online]. https://www.crisisgroup.org/crisiswatch/database?location%5B%5D=5&date_range=custom&from_month=01&from_year=2017&to_month=10&to_year=2020 [Consultado em 10 de outubro de 2020].

Johansen, Robert C. (1994) UN Peacekeeping: how should we measure success? *Mershon International Studies*, v. 38, n. 2, pp. 307-310. <https://doi.org/10.2307/222731> [Consultado em 22 de setembro de 2020].

Karlsrud, John (2018) *The UN at War: Peace Operations in a New Era*, Cham: Palgrave Macmillan.

Leberger, G. (2020) Central African Republic: ambitious truth commission plans, *Justice Info*, fevereiro de 2020. <https://www.justiceinfo.net/en/truth-commissions/43733-central-african-republic-ambitious-truth-commission-plans.html> [Consultado em 19 de outubro de 2020].

Mbadinga, Moussounga Itsouhou (2001) The Inter-African mission to monitor the implementation of the Bangui agreements (MISAB), *International Peacekeeping*, v. 8, n. 4, pp. 21-37. <https://doi.org/10.1080/13533310108413918> [Consultado em 26 de agosto de 2020].

MINUSCA (2020) Disarmament Demobilization Reintegration. [Online]. https://minusca.unmissions.org/en/DDR_En [Consultado em 18 de outubro de 2020].

MINUSCA e OHCHR (2016) Report on the situation of human rights in the Central African Republic (CAR) from 1 June 2015 to 31 March 2016. [Online]. https://www.ohchr.org/Documents/Countries/CF/CAR1June2015To31Mar2016_en.pdf [Consultado em 20 de outubro de 2020].

Murray, Elizabeth e Mangan, Fiona (2017) The 2015-2016 Central African Republic Elections, a look back: peaceful process belies serious risks, *United Nations Institute of Peace*. <https://www.usip.org/publications/2017/05/2015-2016-central-african-republic-elections-look-back> [Consultado em 24 de outubro de 2020].

Pangburn, Aaron (2020) One Year After CAR Peace Agreement, Looming Elections Distract from Current Dangers, *IPI Global Observatory*, março de 2020. <https://theglobalobservatory.org/2020/03/one-year-after-car-peace-agreement-elections-distract-from-current-dangers/> [Consultado em 18 de outubro de 2020].

Peter, Mateja (2015) Between Doctrine and Practice: the U.N. Peacekeeping Dilemma, *Global Governance: A Review of Multilateralism and International Organizations*, v. 21, n. 3, pp. 351-370. doi:<https://doi.org/10.1163/19426720-02103002> [Consultado em 18 de outubro de 2020].

Peter, Mateja (2016) Measuring the success of peace operations: directions in academic literature, NUPI Working Paper 862. <https://effectivepeaceops.net/publication/measuring-the-success-of-peace-operations-directions-in-academic-literature/> [Consultado em 11 de setembro de 2020].

Peter, Mateja (2019) Peacekeeping: resilience of an idea. In: De Coning, C. e Peter, M. (Eds.) *United Nations peace operations in a changing global order*, Cham, Palgrave Macmillan.

Pushkina, Darya (2006) A recipe for success? Ingredients of a successful peacekeeping mission, *International Peacekeeping*, v. 13, n. 2, pp.133-149. <https://doi.org/10.1080/13533310500436508> [Consultado em 15 de agosto de 2020].

ROP (2020a) MISAB. [Online]. <http://www.operationspaix.net/99-operation-misab.html> [Consultado em 15 de setembro de 2020].

ROP (2020b) FOMUC. [Online]. <http://www.operationspaix.net/42-historique-fomuc.html>. [Consultado em 15 de setembro de 2020].

ROP (2020c) MICOPAX. [Online]. <http://www.operationspaix.net/77-operation-micopax.html> [Consultado em 15 de setembro de 2020].

Spittaels, Steven e Hilgert, Phillip (2009) Mapping Conflict Motives: Central African Republic, *International Peace Information Service*. <https://ipisresearch.be/publication/mapping-conflict-motives-central-african-republic-2/> [Consultado em 26 de agosto de 2020].

UN (2014a) Resolution 2149 (2014), S/RES/2149 (2014). [Online]. United Nations, New York, Apr. 10. [https://undocs.org/S/RES/2149\(2014\)](https://undocs.org/S/RES/2149(2014)) [Consultado em 01 de outubro de 2020].

UN (2014b) Budget for the United Nations Multidimensional Integrated Stabilization Mission in the Central African Republic for the period from 1 July 2014 to 30 June 2015, A/69/557 (2014). [Online]. United Nations, New York, Oct. 31. <https://undocs.org/en/A/69/557> [Consultado em 01 de outubro de 2020].

UN (2014c) Report of the Secretary-General on the situation in the Central African Republic, S/2014/762. [Online]. United Nations, New York, Oct 29. <https://undocs.org/en/S/2014/762> [Consultado em 01 de outubro de 2020].

UN (2015a) Resolution 2217 (2015), S/RES/2217 (2015). [Online]. United Nations, New York, Apr. 28. [https://undocs.org/S/RES/2217\(2015\)](https://undocs.org/S/RES/2217(2015)) [Consultado em 01 de outubro de 2020].

UN (2015b) Report of the Secretary-General on the situation in the Central African Republic, S/2015/576. [Online]. United Nations, New York, Jul. 29. <https://undocs.org/S/2015/576> [Consultado em 01 de outubro de 2020].

UN (2016) Special Report of the Secretary-General on the strategic review of the United Nations Multidimensional Integrated Stabilization Mission in the Central African Republic, S/2016/565. [Online]. United Nations, New York, Jun. 22. <https://undocs.org/S/2016/565> [Consultado em 01 de outubro de 2020].

UN (2017) Report of the Secretary-General on the Central African Republic, S/2017/437. [Online]. United Nations, New York, Jun. 2. <https://undocs.org/en/S/2017/437> [Consultado em 01 de outubro de 2020].

UN (2018a) Report of the Secretary-General on the Central African Republic, S/2018/125. [Online]. United Nations, New York, Feb. 15. <https://undocs.org/S/2018/125> [Consultado em 01 de outubro de 2020].

UN (2018b) Situation in the Central African Republic Report of the Secretary-General, S/2018/611. [Online]. United Nations, New York, Jun. 18 <https://undocs.org/en/S/2018/611> [Consultado em 01 de outubro de 2020].

UN (2019a) Financing of the United Nations Multidimensional Integrated Stabilization Mission in the Central African Republic, A/RES/73/312. [Online]. United Nations, New York. <https://digitallibrary.un.org/record/3812673?ln=en> [Consultado em 01 de outubro de 2020].

UN (2019b) Central African Republic Report of the Secretary-General, S/2019/147. [Online]. United Nations, New York, Feb. 15. <https://undocs.org/en/S/2019/147> [Consultado em 01 de outubro de 2020].

UN (2020) Peacebuilding. [Online]. United Nations, New York. <https://www.un.org/peacebuilding/> [Consultado em 08 de setembro de 2020].

UN News (2021) Central African Republic: Respect final results of the election, UN and partners urge. [Online]. Jan. 05. <https://news.un.org/en/story/2021/01/1081362> [Consultado em 16 de março de 2021].

UN Peacekeeping (2020a) MINURCAT. Mission Fact Sheet. [Online]. United Nations, New York. <https://peacekeeping.un.org/en/mission/past/minurcat/> [Consultado em 29 de setembro de 2020].

UN Peacekeeping (2020b) MINUSCA. Mission Fact Sheet. [Online]. United Nations, New York. https://peacekeeping.un.org/sites/default/files/minusca_aug20.pdf [Consultado em 29 de setembro de 2020].

UNHCR (2019) Thousands of Central African refugees to return home from DRC. [Online]. UNHCR, New York, Nov. 22. <https://www.unhcr.org/news/briefing/2019/11/5dd7a6477/thousands-central-african-refugees-return-home-drc.html> [Consultado em 19 de outubro de 2020].

UNHCR (2020) Refugees from the Central African Republic. [Online]. UNHCR, New York. <https://data2.unhcr.org/en/situations/car> [Consultado em 19 de outubro de 2020].

Van der Linj et al. (2019) Assessing the effectiveness of the United Nations Mission in Mali/MINUSMA, *EPON Report, NUPI*, abril de 2019. <https://www.nupi.no/en/Publications/CRISTin-Pub/Assessing-the-Effectiveness-of-the-United-Nations-Mission-in-Mali-MINUSMA> [Consultado em 15 de setembro de 2020].

Wallensteen, Peter (2002) *Understanding conflict resolution. war, peace and the global system*, London, SAGE Publications.

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 16/04/2021 Aceptado: 13/05/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Carvalho, Leticia, Duarte, Geraldine Marcelle Moreira Braga Rosas, Jones, Maria Eugênia Nogueira (2021) Da contenção à resolução? A MINUSCA e o processo de paz na República Centro-Africana. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 204-231.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Geraldine Marcelle Moreira Braga Rosas Duarte é doutora em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atualmente é professora do Departamento de Relações Internacionais e pesquisadora do Observatório de Cooperação Internacional (OCI) da PUC Minas.

Leticia Carvalho é doutora em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente é professora do Departamento de Relações Internacionais e pesquisadora do Observatório de Cooperação Internacional (OCI) da PUC Minas.

Maria Eugênia Nogueira Jones é graduanda em Relações Internacionais e pesquisadora do Observatório de Cooperação Internacional (OCI) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

PhD and Master Dissertation Summaries

La formación de la Cultura de Paz en la Educación Superior **The formation of the Culture of Peace in Higher Education**

DANAYSI SANTANA GONZÁLEZ

Universidad de Cienfuegos
danaysi.sg@nauta.cu

NORCABY PÉREZ GÓMEZ

Universidad de Cienfuegos
nperezg@ucf.edu.cu

DIOSMERY MORALES GARCÍA

Universidad de Cienfuegos
dmorales@ucf.edu.cu

Resumen

La globalización neoliberal amenaza la cultura de los pueblos y pretende acabar con los más genuinos valores y tradiciones de las naciones, imponiendo, a través de guerras y conflictos, sus códigos y estereotipos que destruyen nuestro planeta. Es por ello, que la formación de la Cultura de Paz se hace necesaria en las nuevas generaciones para que incorporen un sistema de valores, actitudes y estilos de vida que les permita asumir de manera consciente sus responsabilidades como ciudadanos y los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente, colocando al ser humano como centro, en su relación con los demás, la naturaleza y consigo mismo.

El trabajo refiere una experiencia docente en la universidad sobre la formación de la Cultura de Paz, desde un espacio de vital importancia: la clase, pues no siempre se aprovecha para este fin favorecer la formación de la Cultura de Paz. Para este fin. La propuesta surgida de la experiencia de los autores asume los fundamentos teóricos metodológicos necesarios para la determinación de los núcleos conceptuales para y el tratamiento de la formación de la Cultura de Paz como contenido educativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje, que permita articular la estructuración teórica y metodológica y su funcionalidad práctica. La formación enseñanza de en la Cultura de Paz contribuye a la formación de personas con capacidad para la formación y toma de decisiones, la suficiente capacidad para solucionar conflictos sobre la base del respeto a los derechos humanos, la equidad de género y la protección al medio ambiente.

Palabras Clave: Cultura de paz, formación, medio ambiente

Abstract

Neoliberal globalization threatens the culture of peoples and seeks to destroy the most genuine values and traditions of nations, imposing, through wars and conflicts, its codes and stereotypes that destroy our planet. That is why the formation of the culture of peace is necessary in the new generations so that they incorporate a system of values, attitudes and lifestyles that allows them to consciously assume their responsibilities as citizens and the efforts to satisfy the needs of development and protection of the environment placing the human being as the center, in his

relationship with others, nature and himself. The work refers to a teaching experience at the university on the formation of the Culture of Peace, from a vitally important space: the class, since it is not always used to promote the formation of the Culture of Peace. The proposal arising from the experience of the authors assumes the methodological theoretical foundations necessary for the determination of the conceptual nuclei for the treatment of the formation of the Culture of Peace as educational content in the teaching-learning process, which allows articulating the theoretical and methodological and its practical functionality. The formation of the Culture of Peace contributes to the formation of people with the capacity for criticism and decision-making, sufficient capacity to solve conflicts on the basis of respect for human rights, gender equity and protection of the Environment.

Keywords: Culture of peace, formation, environment

1. Introducción

Es una tarea de primer orden la formación de una sociedad de hombres y mujeres con altos valores humanos. Esta premisa cobra mayor importancia en tanto que existe en la actualidad una situación internacional caracterizada por la violencia, el no cumplimiento de los derechos humanos, la discriminación y el daño al medio ambiente. Se impone por tanto. Por tanto, se debe lograr una Cultura de Paz como contenido esencial en la formación de las nuevas generaciones, empeño en el que la educación tiene un papel definitorio.

La educación superior tiene como misión lograr la formación integral de los futuros profesionales, dotándolos de cualidades de alto significado humano, capaces de comprender que deben poner sus conocimientos en función de la sociedad,

ello supone no sólo garantizar determinados conocimientos y habilidades. Conjuntamente con ello, y de manera esencial, es necesario incorporar a este proceso la formación de convicciones en los estudiantes, a partir de la determinación de un sistema de valores dirigido a asegurar su pleno desempeño como profesional en la sociedad (Horruitiner, 2011: 59).

Los futuros profesionales deben tener una preparación encaminada a potenciar su creatividad, independencia y valores. En este sentido, no se trata de darles solo los conocimientos esenciales, o sea de instruirlos, sino también de que incorporen un sistema de valores que les permita asumir de manera consciente sus responsabilidades como ciudadanos. De ahí que la universidad deba materializar, desde todos sus espacios, la formación integral de sus estudiantes.

La formación de la Cultura de Paz es una necesidad para las sociedades que se empeñan en fomentar nuevos valores, actitudes y comportamientos que se sustenten en el principio básico de la dignidad de todo ser humano. Se deben promover actitudes como la comprensión y el respeto a la libertad, la justicia, la democracia, los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad, la solidaridad; lo que implica y el rechazo a la violencia.

Aun cuando en Cuba se trabaja en función con los objetivos de mantener la justicia social, el bienestar individual y colectivo, la solidaridad humana y el desarrollo integral de la personalidad -derechos refrendados jurídicamente y que la sociedad trabaja para garantizar-, en la práctica el fenómeno de la violencia y de actitudes y valores contrarios a la paz están presentes. Aunque no con la magnitud en que se manifiesta en otros contextos.

De ahí que constituya una tarea pedagógica de primer orden la participación de las universidades en la preparación de las nuevas generaciones para una convivencia civilizada y la corrección de las deficiencias que portan los estudiantes, adquiridas en sus hogares y en la comunidad y atendiendo a las manifestaciones que atentan contra el proyecto socialista cubano.

A partir de la práctica pedagógica mediante la revisión de varias investigaciones sobre el tema, observaciones y entrevistas, se detectó que los futuros profesionales no están preparados para identificar las formas de violencia, que no cuentan con capacidad para solucionar conflictos, que no reconocen los códigos sexistas y violentos que regulan las relaciones, y otras manifestaciones contrarias a la Cultura de Paz. Además, los estudiantes coexisten en escenarios sociales donde prevalecen los desacuerdos, las tensiones y los

enfrentamientos, lo que daña la convivencia y la salud humana.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo mostrar una propuesta sobre la formación de la Cultura de Paz, que se basa en la experiencia docente en la universidad, desde un espacio de vital importancia: la clase, pues no siempre se aprovecha para favorecer la formación de la Cultura de Paz y desarrollar los valores, actitudes, puntos de vistas y comportamientos que la conforman. La propuesta contribuirá a la formación de una Cultura de Paz en los futuros profesionales en tanto se orienta a dotar de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores a los sujetos implicados para que expresen con mayor integralidad su capacidad reflexiva en el análisis y el enfrentamiento a los problemas del contexto profesional y social que le permita adecuar el comportamiento en correspondencia con los presupuestos teóricos, metodológicos y actitudinales de la formación de una Cultura de Paz en que se desarrolle una vez egresado.

2. Metodología

La metodología de la investigación que se ha empleado para realizar esta investigación, parte de la dialéctica materialista como metodología general y su aparato categorial aporta los métodos para revelar la realidad objetiva a estudiar. Además, se utiliza el análisis histórico y tendencial desde la concatenación universal para definir la contradicción interna en el estudio. La dialéctica materialista permite operar la metodología cualitativa y de este, con la investigación acción-participativa por las ventajas del papel activo de los sujetos a partir de la vinculación de los procesos de investigación, desarrollo y formación profesional. La investigación acción participativa valora el proceso de colaboración, que hunde sus raíces en la tradición cultural de

la gente convirtiéndose en un acto genuinamente democrático. De esta forma, el diálogo se constituye en una herramienta fundamental. (Rodríguez, 1996)

En cuanto a los Métodos de la investigación del nivel teórico, se aplica el histórico-lógico, con el objetivo de analizar los antecedentes históricos sobre los fundamentos del Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Historia de la Filosofía y el devenir de la Cultura de Paz. Además, también se ha empleado el método analítico-sintético para la sistematización de la información en los textos de carácter científico y pedagógico, documentos normativos de la disciplina Historia de la Filosofía y para la formación de la Cultura de Paz. En tercer lugar, el inductivo-deductivo para procesar la información e identificar los contenidos de la Cultura de Paz, las categorías y subcategorías de análisis, los componentes y elementos de la concepción. Y por último, el sistémico-estructural para la construcción del sistema, la determinación de nexos y jerarquía entre los componentes y elementos en su contenido intrínseco, las relaciones de dependencia, secuencia y sistematicidad. El ascenso de lo abstracto a lo concreto para centrarse en la Cultura de Paz sin desdeñar las influencias educativas que inciden en la formación del grupo de estudio.

Con respecto a métodos de la investigación del nivel empírico, se emplean, por un lado, el análisis de documentos que orientan el trabajo en la Educación Superior, los de la disciplina Historia de la Filosofía y del proceso de formación de la Cultura de Paz. Y por otro lado, la observación y la observación participante para identificar modos de actuación, relaciones interpersonales y manifestaciones contrarias a la Paz del grupo de estudio. Por último, también se han realizado entrevistas en profundidad a los estudiantes para corroborar el dominio y las

actitudes asociadas a la Cultura de Paz, así como encuestas, a los estudiantes para conocer su la percepción de las principales manifestaciones del problema en la Universidad.

La voluntad de realizar una contribución aún mayor en la búsqueda de la paz y la promoción del desarrollo sostenible resulta una necesidad, pues la diversidad del planeta está siendo socavada por la globalización neoliberal que pretende destruir la identidad cultural de los pueblos, incluso mediante la destrucción deliberada de sitios del patrimonio universal. La Organización de Naciones Unidas (ONU) y países con problemas de conflictos han desarrollado estrategias dirigidas a la resolución pacífica de problemas y la utilización de métodos no violentos a partir de la participación social. Las autoridades cubanas en múltiples ocasiones se han pronunciado ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por la necesaria construcción de una Cultura de Paz, en ese sentido la Proclama de América Latina y el Caribe como Zona de Paz en la II Cumbre de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños en La Habana, consagra el respeto de los principios y normas del Derecho Internacional y la necesaria Cultura de Paz.

En la esfera educacional se despliegan movimientos a favor de la paz y por la formación de la Cultura de Paz, en el contexto internacional los autores Monclús y Sabán (1999) consideran la cultura de paz como la simiente propicia para lograr una sociedad con menos violencia, que entrañe una forma de vida fácil de predicar y practicar sobre la base de una nueva forma de actuar en la vida, fundada en valores como el respeto, la aceptación, el diálogo y la justicia. Ortega (1996); Newell (2003); Muñoz (2003); Krug (2003); Avellanosa (2003) y Tinoco (2004) han

realizado acciones para contrarrestar la violencia y su prevención en las relaciones de género en comunidades, personas y escuelas, Ospina y Abrego (2010) destacan la significación en la formación de actitudes y valores.

En el contexto cubano también encontramos expresiones de violencia y conflictos, a pesar de contar con un conjunto de instituciones, organismos y proyectos encaminados a lograr el cumplimiento de los derechos humanos y la formación de valores. Viciado (2009); Roque (2009); Gorguet y Proveyer (2015) se han referido en varias investigaciones a la presencia de manifestaciones contrarias a la paz en las relaciones interpersonales en diversos contextos y a los factores que la han favorecido, entre ellos: tradiciones machistas y sexistas, estilos de dirección autoritarios provocados por expresiones de violencia estructural, la agudización de dificultades económicas con repercusión social y la violencia expresa en los medios de comunicación. En respuesta a estos acontecimientos se funda la Comisión de Educadores por la Paz y los Derechos Humanos (1997) que constata la existencia de educadores por la paz en Cuba.

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se reconoce la necesidad de la paz cuando plantea que " el desarrollo sostenible no puede hacerse realidad sin que haya paz y seguridad, y la paz y la seguridad corren peligro sin el desarrollo sostenible. La nueva Agenda reconoce la necesidad de construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas que proporcionen igualdad de acceso a la justicia y se basen en el respeto de los derechos humanos (incluido el derecho al desarrollo), en un estado de derecho efectivo y una buena gobernanza a todos los niveles, así como en instituciones transparentes y eficaces que rindan cuentas. "

(ONU, 2015: 11). Ante este reclamo es imprescindible dotar a los ciudadanos de los valores que les permitan transformar la realidad que les circunda y actuar en correspondencia, de manera que sus actitudes y comportamientos estén alejados de la violencia.

En diferentes contextos varios autores han definido el término Cultura de Paz apreciándose que no son antagónicas estas definiciones. El concepto de cultura de paz evoluciona a partir de las realidades sociales, políticas y culturales propias de las naciones, como parte del proceso de desarrollo humano, equitativo, endógeno y sostenible. En el camino de la investigación fue preciso definir los dos elementos que conforman la cultura de paz: la cultura y la paz.

La cultura, históricamente ha sido un elemento esencial en el hombre y en los pueblos, porque existe una correlación muy estrecha entre esta y la sociedad, "no hay hombre sin cultura y esta no existe sin el hombre, y tal afán por descubrir lo lleva al extremo de intentar encontrar el sentido de su creación". (Hart, 2016).

Es acumulación, tradición, herencia y un proceso de producción de significados en el contexto de las relaciones humanas, que desde el conjunto de valores materiales y espirituales creados a lo largo de la historia tiene un condicionamiento socioclasista que le sirve de sustrato. La cultura puede entenderse como "el conjunto de realizaciones humanas que han trascendido a nuestros tiempos y que permite al hombre contemporáneo conservar, reproducir y crear nuevos valores para la transformación de su medio social y natural. Es toda realización pretérita y presente, tangible y espiritual creada por la humanidad." (Álvarez Sánchez y Landaburo Castrillón, 2004).

En adición, no se puede analizar la cultura sin considerarse la existencia de los

centros de poder, desde los cuales se genera la cultura de la dominación como continuidad del proceso histórico del desarrollo capitalista. De ahí que la cultura que se trata de imponer por Occidente busca, entre otras cuestiones, que la afirmación del ser del individuo sea la imitación. Por eso, es necesario la búsqueda y defensa de las raíces, la reconstrucción de lo propio, la interpretación del fenómeno de la identidad cultural como proceso ininterrumpido en el que se da la profunda interrelación entre lo universal y lo particular, que se legitima a través de la historia y que sirve de referente a las diversas generaciones como escudo frente a lo que es ajeno realmente.

En la actualidad, la ideología neoliberal penetra todas las esferas de la cultura, siendo el neoliberalismo una visión de la vida, de la sociedad y la política como concepción cultural que atrapa el sentido común de la época y requiere de un tipo específico de conducta práctica de todos los entes que con él tienen que ver. "La cultura tiende cada vez más a transnacionalizarse, que lejos de enriquecer a los pueblos con aportes culturales, llega a producirse en determinados centros mundiales de poder y se irradia por todo el planeta mostrando una imagen simplificada de supuestos valores que incitan a un modo de vida superfluo y que golpea a la espiritualidad y a la tradición." (Fabelo Corzo, 1989)

De acuerdo a estas definiciones no caben dudas de que la cultura constituye un fenómeno social en el progreso de los pueblos y que influye en el desarrollo de todos sus ámbitos. La cultura es esencialmente un hecho social, un proceso y no solo un resultado, proceso dinámico, creador y social. Aún más, esta apunta al conocimiento, como expresión del desarrollo del pensamiento en relación con las diferentes esferas de la sociedad. La autora Graciela Pogolotti (2007) entiende la cultura

como un término que “va más allá de las artes y las letras y que encarna una herencia espiritual y también material” por lo que se hace necesario el cultivo y promoción de lo más genuino de la cultura de las naciones.

En cuanto a la paz, esta ha estado siempre presente en la historia humana, no siempre se la ha nombrado, reconocido y visto su necesidad. El concepto de paz proviene del latín *pax* y hace referencia a aquellos periodos en los cuales no se llevaban a cabo enfrentamientos entre las sociedades. La paz es una práctica social profunda que puede ligarse a diversas ideologías. Ella puede entenderse en sentido negativo (ausencia de guerra o violencia), en sentido positivo (promoción de justicia), o de manera imperfecta (disminución de violencia en medio de conflictos).

Desde otro punto de vista, la paz también puede entenderse desde otras dos perspectivas, la primera planteada como un estado de salud mental y tranquilidad en una persona. La segunda, como un estado de equilibrio y mediación entre dos partes, que pueden ser dos o más personas, países, estados o grupos. Verla solo como la ausencia de todo tipo de violencia limita su concepto, puesto que se entiende como el conjunto de valores como el respeto a la vida, la libertad, la democracia, la educación, la tolerancia, la cooperación, la igualdad entre hombres y mujeres, o el respeto al medio ambiente. (UNESCO, 1999), además del desarrollo de las potencialidades humanas para satisfacer sus necesidades básicas, la lucha por la paz, es la lucha pacífica para reducir la violencia y lograr el pleno desarrollo del ser humano.

En la Declaración de Yamusukro en 1989 sobre la Paz en la mente de los Hombres se destaca la idea de que la paz, así como la violencia, surgen allí, y se manifiestan en sus relaciones consigo mismo y con los demás. La paz como concepto puede estudiarse como algo

intangible, como equilibrio en los aspectos que conforman al individuo, se percibe, se siente, como un estado de bienestar, de tranquilidad, una forma de vivir que manifiesta seguridad, confianza, alegría (Muñoz, 2009) o como bien, como algo que se manifiesta en todos los aspectos de la persona. Debe considerarse como un proceso que se basa en la historia, la cultura y las tradiciones de cada país (Primer foro internacional de cultura de paz, San Salvador, 1994).

La Cultura de Paz constituye un eje transversal en la vida social y política, así como de en los procesos educativos de cada país, La Cultura de Paz y se convierte en un componente fundamental del ciudadano, quien con sus derechos y responsabilidades construye ciudadanía y asume un rol de agente transformador en una sociedad, que busca el desarrollo y el bienestar social de todos y todas por igual.

Por su parte, La Organización para la Naciones Unidas (ONU) define la Cultura de Paz como “un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos atacando a sus raíces a través del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos y los estados”.(UNESCO, 1995: 22) La UNESCO (1995) además la entiende como: “...un cuerpo creciente de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida compartidos, basados en la no violencia y el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la comprensión, la tolerancia y la solidaridad, en la coparticipación y la libre circulación de la información, así como en la plena participación y fortalecimiento de la mujer”. Esta definición se orienta al nivel macro social pues se centra en la expresión de valores y actitudes y aunque puede ser susceptible de concreción, en la investigación se operará con esta definición.

En adición, La UNESCO (1998) define la Cultura de Paz como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación. Además, el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional constituyen elementos que conforman esos valores. La definición enfatiza en el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como al compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.

Las características esenciales que revelan los conceptos analizados colocan al ser humano como centro, en su relación con los demás, con el medio ambiente y consigo mismo, con formas de convivir y de actuar consciente, tienen en cuenta la aplicación cotidiana de los derechos humanos, la solidaridad, el rechazo a la violencia y a las injusticias (Arteaga, 2005).

Otros elementos que se relacionan son:

- Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras.
- El respeto y la promoción del derecho al desarrollo.
- El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
- El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información.
- La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia,

solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones.

La Cultura de Paz no puede ser impuesta desde fuera, ya que esta será diferente en cada país, según su historia, su cultura y su tradición, y por tanto, crecerá y se desarrollará a partir de las creencias y las acciones de las propias personas. Esta además, busca eliminar las causas de las guerras, yendo a las raíces de los conflictos y buscando alternativas. Está relacionada con el desarrollo y la seguridad económica (desarrollo endógeno, igualitario y sostenible), la seguridad política y la democracia (democracia participativa, diálogo, mediación y compromiso), la seguridad militar y el desarme (reducir el poder militar y avanzar hacia el desarme), la eficiencia del coste-beneficio y la conversión económica (iniciativas para controlar el comercio de armamento y para la conversión de la industria militar), el desarrollo de una solidaridad global contra las amenazas comunes e integra el concepto de desarrollo humano, seguridad democrática y promueve la equidad toda vez que da prioridad a la plena participación de la mujer. Promueve políticas de participación, diálogo, acercamiento, comunicación, consenso y concertación entre el gobierno y la sociedad. Dentro de sus objetivos están:

- Aprender a vivir juntos.
 - Reemplazar la cultura de la guerra.
- Una cultura de paz es la transición de la lógica de la fuerza y el miedo a la fuerza de la razón y del amor.
- Transformar las economías de guerra en economías de paz.
 - Buscar nuevos métodos y soluciones no violentas a los conflictos sociales, al desarrollo de nuevas alternativas para la economía y la seguridad política.

- Construir y transformar valores, actitudes, comportamientos, instituciones y estructuras de la sociedad.

- Reforzar la identidad cultural y crear aprecio a la diversidad de culturas.

- Introducir la prevención. En el plano del individuo, este enfoque se dirige a los valores, las actitudes y los comportamientos. En el plano del Estado se insiste en el buen gobierno basado en la justicia, en la participación democrática y la amplia participación de la población en el proceso de desarrollo.

- Fomentar estructuras y comportamientos democráticos.

- Substituir las imágenes de enemistad por el entendimiento, la tolerancia y la solidaridad entre todos los pueblos y culturas.

- Asegurar el derecho a la educación, sin ningún tipo de discriminación.

Para la formación de la Cultura de Paz, desde la educación superior, es preciso preparar a los profesores y los propios estudiantes, por lo que resulta necesario ampliar las iniciativas de manera que contribuyan a la participación, la comprensión, la tolerancia, y a enseñar los principios y prácticas en las diferentes educaciones. Al mismo tiempo, deben favorecer la transformación humana y social mediante la adquisición de contenidos disciplinares y formas de relación articuladoras de la acción educativa en un proceso mediante el cual las personas aprenden a desarrollar sus capacidades, actitudes y conocimientos para el logro de la Cultura de Paz.

La formación de la Cultura de Paz tiene implicaciones en la práctica educativa, toda vez que contribuye a la formación de personas con capacidad para la crítica y toma de decisiones, además desarrolla habilidades para analizar, entender y transformar de forma no violenta y

creativa los conflictos para la convivencia pacífica, sobre la base del respeto a los derechos humanos y la equidad de género, fortaleciéndose así la convivencia social y la solución no violenta de los conflictos.

El elevado componente axiológico y la influencia en la esfera volitiva de la Cultura de Paz en el desarrollo de la personalidad, favorece la apropiación y desarrollo de un sistema de conocimientos, de habilidades y de valores y actitudes que permita tomar posición para hacerle frente a la realidad a partir de un accionar coherente, y también conducir a un posicionamiento que le conduzca a actuar adecuadamente ante casos de violencia e injusticia.

Los indicadores de la Cultura de Paz se relacionan con los conocimientos sobre los conflictos y la paz, la tolerancia, la guerra y la violencia, con las actitudes y comportamientos dirigidos a la solución pacífica de los conflictos, el ejercicio de la ciudadanía, así como con el papel regulador de los valores y la necesidad de estilos de vida cultos y sanos.

La cultura de paz es el resultado de un largo proceso de reflexión y de acción, no es un concepto abstracto, sino que es fruto de una actividad prolongada a favor de la paz en distintos períodos históricos y en diferentes contextos. Constituye un elemento dinamizador, abierto a constantes y creativas aportaciones. La educación en este proceso ocupa un importante papel pues gracias a la relación interactiva y sinérgica que mantiene con la cultura de paz favorece el desarrollo del resto de ámbitos donde esta se desarrolla y construye (Tuvilla, 2002).

La Cultura de Paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto (Fisas, 2011), en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en responsabilizar, en movilizar, en transformar los conflictos, en promover una ética global y en buscar un

consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas muestra una visión de análisis y transformación de la raíz de la violencia, que es el conflicto. Es necesario modificar la visión del conflicto, alejar la cultura de la confrontación para transitar a la enseñanza en el diálogo y sus herramientas, es la forma como ocurre este cambio.

En el ámbito educativo Sáez (2004:9) la caracteriza como: “proceso que modela y enseña, de forma culturalmente apropiada y ajustada, una variedad de procesos, prácticas y habilidades para afrontar los conflictos individuales, interpersonales, e institucionales, y para crear un entorno educativo receptivo y seguro. Estas habilidades, conceptos y valores ayudan a los individuos a entender la dinámica del conflicto, y les posibilita el uso de la comunicación y el pensamiento creativo para construir relaciones saludables y manejar y resolver los conflictos de forma justa y no violenta”. Se asumen estas características por la importancia para los estudiantes y la transformación de los espacios educativos en el que predomine la convivencia escolar y el respeto.

Es a través de la educación que las sociedades alcanzan mayores niveles de desarrollo humano, superan los prejuicios y estereotipos que segregan y separan a unos de otros, se establecen relaciones basadas en la cooperación y la participación, se aprehende y comprende el mundo diverso y plural actual, se desarrollan las habilidades y capacidades necesarias para la comunicación, se fomenta el respeto de los derechos humanos y se enseñan y aprenden las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica.

Aportar al logro de la Cultura de Paz, constituye en la actualidad una necesidad de acción imperante, razón por la cual, se requiere profundizar en la conceptualización de

términos relacionados con la: paz, Cultura de Paz y formación de la Cultura de Paz. La propuesta contribuirá a la formación de una cultura de paz pues está orientada a dotar de los conocimientos, destrezas y valores que permita adecuar su comportamiento a las circunstancias en que se desarrolle. Para la aplicación de la propuesta se hace necesario seleccionar los contenidos, métodos y formas organizativas a utilizar para plantear actividades que permitan la formación de la cultura de paz en los estudiantes. Para ello se debe partir del estudio de los objetivos y contenidos que aparecen en diversos documentos rectores, como los programas de las disciplinas. Estas acciones permitirán estructurar conocimientos, habilidades y valores a tratar, determinando los nodos cognitivos o interobjetos.

3. Resultados

La formación de la Cultura de Paz desde el proceso de enseñanza aprendizaje favorecerá la asimilación y el desarrollo de:

Sistema de conocimientos que posibilita el análisis y comprensión de la realidad, la comprensión de las relaciones, la identificación de los fenómenos sociales vinculados a temas como inequidad, injusticia, violencia, conflicto para tomar posición respecto a esa realidad, asumir decisiones y desarrollar estrategias de soluciones fraternas y no violentas.

Sistema de habilidades para el desarrollo de métodos y capacidades vinculadas a la gestión constructiva de conflictos, manejar emociones, la práctica de una comunicación no violenta, la superación de prejuicios, la aceptación, la tolerancia, el respeto y la práctica de mecanismos pacíficos de solución de conflictos.

Sistema de valores y actitudes que permita tomar posición para hacerle frente a la

realidad a partir de un accionar coherente y conducir a un posicionamiento que le permita actuar ante casos de violencia e injusticia.

La experiencia docente se basa en la formación de la cultura de paz desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina Historia de la Filosofía, toda vez que se apoya en el aparato teórico conceptual de la filosofía, en este caso la Marxista Leninista, que aporta la visión desde distintas concepciones filosóficas, contextos y épocas históricas y contribuye al desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y con una mayor interiorización de la cultura y específicamente de la Cultura de Paz, a partir de los nexos con otras asignaturas y la realidad. El método dialéctico-materialista en el análisis del pensamiento filosófico, permite el pensamiento reflexivo de los estudiantes, los que marcan el espectro de intereses cognoscitivos que se van expresando en la reflexión filosófica.

La filosofía no sólo elabora instrumentos intelectuales que permiten analizar y comprender conceptos fundamentales como la justicia, la dignidad y la libertad, sino que además crea capacidades para pensar y emitir juicios con independencia, incrementa la capacidad crítica para entender y cuestionar el mundo y sus problemas, y fomenta la reflexión sobre los valores y los principios. La reflexión y el análisis filosóficos están innegablemente vinculados al establecimiento y mantenimiento de la paz, puesto que se ocupa de los problemas universales de la vida y la existencia humanas, por lo que puede y debe contribuir a la comprensión y la orientación del qué hacer humano. La enseñanza de la filosofía estimula la responsabilidad ciudadana, el entendimiento y la tolerancia entre las personas y los grupos; prepara a las personas a asumir sus responsabilidades ante las grandes cuestiones del mundo contemporáneo. El proceso de formación de una cultura de paz contribuye a

formar ciudadanos que sepan comportarse, dialogar, negociar y respetar, tarea de primer orden.

La Historia de la Filosofía propiciará la preparación de los futuros docentes para el logro de una práctica educativa basada en los contenidos de la formación de una Cultura de Paz. De igual manera contribuirá a la formación de un profesional con capacidad para la toma de decisiones, con habilidades para analizar, entender y transformar de forma no violenta y creativa los conflictos y la convivencia pacífica, sobre la base del respeto a los derechos humanos y el fortalecimiento de la convivencia social.

En consecuencia, se pretende que los estudiantes identifiquen los contenidos relacionados con la formación de una Cultura de Paz a partir de las ideas y concepciones de los filósofos de la antigüedad hasta los contemporáneos con la intención de ayudarlos a enfrentar los problemas que desde la escuela se relacionan con las manifestaciones contrarias a este proceso. El tratamiento teórico y metodológico de la formación de una Cultura de Paz permitirá la identificación con los nodos cognitivos que influirán en la formación ideológica y los valores desde el descubrimiento del componente axiológico en las múltiples miradas realizadas desde la Historia de la Filosofía.

La disciplina Historia de la Filosofía favorece la asimilación y el desarrollo del sistema de conocimientos que posibilite el análisis y comprensión de la realidad, de las relaciones, la identificación de los fenómenos sociales vinculados a temas como inequidad, injusticia, violencia, conflicto para tomar posición respecto a esa realidad, asumir decisiones y desarrollar estrategias de soluciones fraternas y no violentas, así como de un sistema de habilidades para el desarrollo de métodos, procedimientos, estrategias y

capacidades vinculadas a la gestión constructiva de conflictos, manejar emociones, la práctica de una comunicación no violenta, la superación de prejuicios, la aceptación, la tolerancia, el respeto y la práctica de mecanismos pacíficos de solución de conflictos. El sistema de actitudes y valores que aporta permite tomar posición para hacerle frente a la realidad a partir de un accionar coherente y conducir a un posicionamiento para actuar ante casos de violencia e injusticia (Programa de la disciplina Historia de la Filosofía).

La Historia de la Filosofía tiene una gran significación en la formación ideo-cultural de los futuros profesionales de la educación en tanto le proporciona no solo conocimientos esenciales en torno al devenir del pensamiento filosófico a lo largo de la historia de la Humanidad en diferentes latitudes sino instrumentos esenciales para la aprehensión del pensamiento teórico y la valoración crítica de la contribución de diversas generaciones en la creación de la cultura y específicamente de la cultura de paz. Asimismo, tributa a la educación de valores desde el descubrimiento del componente axiológico en las múltiples miradas realizadas desde la filosofía en su historia, pero también en la actuación de sus portadores. Además, contribuye al cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad como parte de la formación humanista, humanística e interdisciplinaria de los profesores de la educación media y media superior y está dirigida a promover el conocimiento de lo mejor del pensamiento filosófico y la creación humana lo que permite hallar claves esenciales para interpretar el presente.

Esta asignatura tributa a la educación de valores como el de la dignidad humana y el respeto por la obra creada desde la diversidad cultural. Además, tiene una gran significación en la formación de los futuros educadores,

porque permite realizar una lectura crítica y humanista de la realidad a la que se enfrentan y poder socializarla frente a sus estudiantes, lo que contribuye al desarrollo de la formación humanista, humanística e interdisciplinaria de dichos profesionales, en tanto este forma parte del cuadro del mundo en dichos períodos históricos, en los que se descubren contradicciones, tendencias y profundos desafíos.

El carácter polémico del desarrollo del pensamiento filosófico, en tanto conlleva miradas diversas, aproximaciones diferentes a una misma cuestión o problemática contribuirá a que el futuro docente tome posición con respecto a indicadores como la guerra, la paz, la tolerancia o la ética y en ese enfrentamiento de puntos de vista va descubriéndose el hilo conductor, a través de las distintas épocas, en la solución de aquellas y que devienen grandes conquistas del intelecto humano. El acercamiento a algunos representantes más importantes mediante el estudio fundamentalmente de sus obras y de otros pensadores permite establecer un vínculo entre los problemas que se estudian y la realidad del mundo de hoy de manera que puedan proyectarse a su realidad a partir del aparato crítico que aporta el método dialéctico materialista.

El futuro docente será capaz, a partir de la valoración de las diferentes figuras y de los aportes realizados con respecto a los problemas heredados y planteados en su época, revelados detrás de las ideas, concepciones, teorías o sistemas, de reconocer al ser humano con sus defectos y virtudes, con sus errores, pero también con sus posiciones ante los conflictos y exigencias de sus momentos históricos, es decir con su actuación en bien de la humanidad. Permitirá ver a los filósofos no solo en el campo de la filosofía, sino de la política, de la ciencia o del arte, en el

despliegue de la maravillosa actividad humana y formarse una idea no solo del cuadro del mundo donde se inserta cada pensador. Se impone que los docentes valoren cuáles son las vías más acertadas para ejercer un sistema de influencias que a partir del proceso enseñanza - aprendizaje, principalmente a través de la clase, conduzca a la reflexión y la formación de los estudiantes.

La propuesta surgida de la experiencia desde la práctica docente asume los fundamentos teóricos metodológicos necesarios para la determinación de los núcleos conceptuales para el tratamiento de la formación de la Cultura de Paz como contenido educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina, que permita articular la estructuración teórica y metodológica y su funcionalidad práctica:

1. Estudio del contenido y programa de la disciplina. El análisis de las ciencias a trabajar, el análisis de sus objetos de estudio, permite establecer los contenidos a tratar, logrando un mayor nivel de generalización en el momento de precisar objetivos y contenidos en la dirección del aprendizaje de los estudiantes.

2. Diagnóstico de los estudiantes. El acertado diagnóstico de los estudiantes permitirá al profesor determinar los contenidos que deben ser tratados, así como los nodos cognitivos, los cuales deben cumplir con su función social basada en la formación de los estudiantes.

3. Selección de los contenidos, métodos y formas organizativas a utilizar en la formación de la Cultura de paz. Para poner en práctica la formación de la cultura de paz es preciso valorar los métodos, medios y formas de evaluación más acertados para ejercer un sistema de influencias en el proceso enseñanza aprendizaje que conduzca a la reflexión el desarrollo de un pensamiento integral.

4. Determinación de los nodos cognitivos o interobjetos a partir de los indicadores de la cultura de paz a trabajar.

5. Elaboración del sistema de clases y actividades.

6. Evaluación de las actividades durante la propia clase o de otras actividades extraclases.

4. Conclusiones

La educación superior tiene la misión de lograr la formación integral de los futuros profesionales, a partir de prepararlos para conocer e interpretar el mundo y para transformarlo. En este sentido, la sociedad actual demanda de una formación para el trabajo educativo, político e ideológico y de formación de valores que incorporen la Cultura de Paz en la práctica educativa a partir de la relación dialéctica de su sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el trabajo correctivo y preventivo.

La disciplina Historia de la Filosofía contribuye a la formación de la Cultura de Paz toda vez que, a partir del saber teórico de la filosofía y específicamente del aparato teórico conceptual de la filosofía marxista leninista, desarrolla un pensamiento reflexivo, crítico y aporta la visión desde distintas concepciones filosóficas, contextos y épocas históricas, lo cual permite una mayor interiorización de la cultura y específicamente de la Cultura de Paz.

La Cultura de Paz precisa que se incorpore como contenido en la formación inicial del Licenciado en Educación para dotarlos con conocimientos y fomentar los valores y actitudes de la Cultura de Paz sustentados en sus principios básicos. Los Licenciados en Educación necesitan consolidar su Cultura de Paz para cumplir con sus funciones como docentes, proceso que requiere de consideraciones relacionadas con los

medios, la evaluación, los métodos y las formas del trabajo educativo, metodológico y de la superación profesional que permita la incorporación a la práctica educativa de sus contenidos y principios a partir del trabajo educativo, político e ideológico y la educación

en valores. Los formadores de las nuevas generaciones deben contribuir a la construcción de sociedades e individuos con altos valores, actitudes y comportamientos alejados de la violencia.

Referencias bibliográficas

Abrego, María Guadalupe. (2010). *La situación de la educación para la paz en México en la actualidad*. Espacios Públicos.

Álvarez, Ana Mayda & Landaburo María Isabel. (2004). *Políticas culturales y desarrollo*. Dirección de Programa y Proyecto del Ministerio de Cultura.

Arteaga, Susana. (2005). *Modelo Pedagógico para desarrollar la educación para la paz centrada en los valores morales en la escuela media superior*. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación). Villa Clara: Instituto Superior Pedagógico Félix Varela.

Avellanosa, Ignacio. (2003). *Los actores de la violencia escolar*. Estudios de Juventud.

En el Congreso. (2008). *Publicación de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba*.

Fabelo, José Ramón. (1989). *Práctica, conocimiento y valoración*. Editora Ciencias Sociales.

Gorguet, Ileana C. (2015). *La violencia: un mal curable*. Santiago de Cuba, Cuba: Oriente.

Hart, Armando. (2016). *La cultura de José Martí y la identidad nacional*. Opinión.

Horruitiner Silva Pedro. (2011). *La universidad cubana: el modelo de formación*.

Krug, Etienne G. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Problemas científico-técnicos*. Washington, Estados Unidos: Organización panamericana de la Salud.

Lacayo, José Francisco. (2000). *Intervención Especial como Director de la Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la UNESCO*. En Seminario Internacional El Nuevo Milenio, la ONU, la Paz y la Seguridad Internacionales. ACNU.

Monclús Antonio. (1999). *Educación para la paz. Síntesis educación*, Madrid, España: Cruz Roja Española.

Muñoz, Francisco, Molina, Beatriz & Jiménez, Francisco. (2003). *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Granada, España: Universidad de Granada.

Newell, Peter. (2003). *Combatir la violencia que afecta a la infancia*. Innocenti Digest 2. Centro Internacional del Desarrollo del Niño. Unicef.

ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Ospina, Johanna. (2010). *La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos*. Universitat. Filosofía, Derecho y Política.

Pérez Gómez, Norcaby, Véliz Rodríguez, Maibelis & Arteaga González, Susana Rufina. (2017). *Sistema de formación continua para el desarrollo de la educación para la paz*. Universidad y Sociedad, 9(2), 101-109. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Programa de la disciplina Historia de la Filosofía.

Proveyer, Clotilde et al. (2015). *Violencia de género*. Granma.

Roque, Omar. (2009). *La educación para la paz y los derechos humanos en Cuba: ¿una tradición pedagógica?* Pedagogía Internacional. La Habana, Cuba: Unesco.

Tinoco, Hugo. (2004). *Una educación para la paz y la integración*. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.

Tuvilla Rayo, José. (2006). *Cultura de Paz y educación para la ciudadanía democrática*.

UNESCO (1995). *Cultura de Paz: un desafío para la educación del siglo XXI*. Recuperado de <http://www.unesco.org.uy>

Viciedo, Consuelo. (2009). *Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. Cuba Socialista.

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 22/02/2021 Aceptado: 12/05/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER:

Santana González, Danaysi, Pérez Gómez, Norcaby, Morales García, Diosmery (2021) La formación de la Cultura de paz en la Educación Superior. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 234-248.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Danaysi Santana González es Licenciada en Educación, especialidad Marxismo Leninismo e Historia (2005). Máster en Estudios Sociales (2011) y Profesora Asistente de la Universidad de Cienfuegos.

Norcaby Pérez Gómez es Licenciado en Educación, especialidad Marxismo Leninismo e Historia (2006). Máster en Ciencias de la Educación (2009). Doctor en Ciencias Pedagógicas (2018) y profesor titular de la Universidad de Cienfuegos.

Diosmery Morales García es Licenciada en Educación, Marxismo Leninismo Historia. Profesora Instructora de la Universidad de Cienfuegos.

La cultura de paz y su contribución a la resolución de los conflictos internacionales

The culture of peace and its contribution to the resolution of international conflicts

LAURA LÓPEZ PAZ

Universidade Complutense de Madrid
lalope12@ucm.es

Resumen

A lo largo de la historia de la humanidad se han producido multitud de conflictos en diferentes áreas geográficas que han conducido al estallido de guerras y enfrentamientos violentos diversos, y que han provocado consecuencias negativas a nivel social, político, económico y humanitario en los diferentes lugares donde se produjeron. De este modo, debido al amplio conocimiento que se nos presenta sobre el conflicto y sus consecuencias en la población, favorecer el desarrollo de una cultura de paz y la promoción de las técnicas de resolución pacífica de los conflictos y la seguridad internacional forma parte de la esencia del sistema internacional. La comunidad internacional y las organizaciones internacionales no son ajenas a los conflictos que se desarrollan en la actualidad en el mundo, por ello, se debe apostar por la cooperación, la comunicación y el esfuerzo compartido entre todos los actores regionales, nacionales e internacionales de cara a favorecer el entendimiento y el diálogo entre todos los actores participantes en una disputa. En esta investigación, a través del desarrollo de una metodología descriptivo – analítica, se mostrarán cuáles son los fundamentos de la cultura de paz, qué consecuencias tiene la cultura de paz de cara a la resolución de conflictos internacionales y cuáles son los mecanismos de acción de las diferentes técnicas de resolución pacífica de los conflictos como son la negociación, la mediación, el arbitraje y la diplomacia para potenciar la seguridad internacional y el desarrollo de una cultura de paz a nivel planetario. Finalmente, se detallará la importancia de la prevención de conflictos como herramienta de enorme utilidad de cara a la gestión, transformación o resolución de los mismos y se explicará que la educación para la paz actúa como un agente capaz de favorecer un cambio social a través de la construcción pacífica activa.

Palabras clave: Cultura de paz, resolución de conflictos, construcción de paz, seguridad

Abstract

Throughout the history of humanity, there have been many conflicts in different geographical areas that have led to the outbreak of wars and various violent confrontations that have caused negative consequences at a social, political, economic and humanitarian level in the different places where they are produced. In this way, due to the extensive knowledge that is presented to us about the conflict and its consequences on the population, favoring the development of a culture of peace and the promotion of techniques for the peaceful resolution of conflicts and international security is part of the essence of the international system. The international community and international organizations are not alien to the conflicts that are currently developing in the world, therefore, we

must bet on cooperation, communication and shared effort between all regional, national and international actors in the face of to promote understanding and dialogue between all the actors involved in a dispute. In this research, through the development of a descriptive - analytical methodology, it will be shown what are the foundations of the culture of peace, what consequences the culture of peace has for the resolution of international conflicts and what are the mechanisms of action of the different techniques for the peaceful resolution of conflicts such as negotiation, mediation, arbitration and diplomacy to enhance international security and the development of a culture of peace at the planetary level. Finally, the importance of conflict prevention will be detailed as a tool of enormous utility for their management, transformation or resolution, and it will be explained that education for peace acts as an agent be able of promoting social change through active peaceful construction.

Keywords: Culture of peace, conflict resolution, peace building, security

1. Introducción

Desde su origen, los seres humanos hemos estado siempre hablando y deseando la paz. Sin embargo, la historia de la humanidad es, en gran parte, la historia de una sucesión de conflictos. Es por ello por lo que analizar cómo la cultura de paz puede contribuir a la resolución de estos es un tema primordial en la agenda de la sociedad internacional.

La cultura de paz ha de hacer frente al desafío de tratar los conflictos internacionales, influir en la transformación de las viejas políticas de seguridad basadas en el armamentismo y la fuerza militar, y abogar por el desarme y desmilitarización de la sociedad internacional. Como dice Vicenç Fisas en la obra *Cultura de paz y gestión de conflictos la cultura de paz*, por tanto, “es una cultura que promueve la pacificación, una cultura que incluya estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos que favorezcan la construcción de la paz y acompañe los cambios institucionales que promuevan el bienestar, la igualdad, la administración equitativa de los recursos, la seguridad para los individuos, las familias, la identidad de los grupos o de las naciones, y sin necesidad de recurrir a la violencia” (Boulding, 1992: 107). En cierta medida, la propuesta de una cultura de paz es también una propuesta de forjar un nuevo contrato social a nivel planetario, que mediante instrumentos jurídicos y políticos pueda instalar un equilibrio entre las sociedades y las personas mediante los valores de solidaridad, de fraternidad, de justicia y de libertad.

Esta investigación es una pequeña reflexión sobre el porvenir. La realidad no está escrita, y menos la futura, ya que la iremos construyendo con nuestro quehacer diario, con nuestras inquietudes, respuestas, sueños, rebeldías y complicidades. Es por ello, por lo que esta investigación es una pequeña

deliberación sobre el futuro y sobre el manejo de los conflictos internacionales. El reto es claro: una sociedad más pacífica es posible. La solución, sin embargo, es compleja: ¿Estamos preparados para lograrla?

En estos tiempos de conflictos, ofensivas y guerras, los análisis, ideas y propuestas del conjunto de autores que se tratan en este trabajo están plenamente vigentes. Nos indican diversos caminos para construir la paz y la justicia en el mundo actual, tales como: el rechazo de las guerras, las armas, el militarismo, el desarme, la no violencia, la desobediencia civil, la objeción fiscal, la objeción de conciencia o la educación para la paz, así como, el desarrollo de las técnicas de resolución pacífica de conflictos internacionales como es la negociación, la mediación, el arbitraje y la diplomacia.

La enfermedad de la violencia no ha sido ni controlada ni erradicada, pero, a pesar de ello, son multitud los seres humanos y las organizaciones que aspiran a un nuevo modelo de relaciones entre éstos y los pueblos, las sociedades y los actores, que no dependa de las imprevisibles coyunturas políticas y/o económicas sino del desarrollo de unas mentes educadas en el respeto a los demás, en la aceptación de las diferencias de todo tipo y en el ejercicio de la solidaridad, la tolerancia entre personas y el respeto por el prójimo.

En este sentido, resulta primordial destacar la influencia que la sociedad civil puede llegar a tener en la creación de un tejido social responsable capaz de cambiar la generalización de la violencia en el mundo. De este modo, Federico Mayor Zaragoza, el que fue Director General de la UNESCO entre los años 1987 y 1999, ya afirmaba que “pasar de la guerra a la paz significa la transición de una sociedad dominada por el Estado, único garante de la seguridad en un mundo peligroso, a una sociedad civil, en la cual las personas

trabajan, crean y desarrollan la urdimbre de su existencia en comunidades liberadas de los temores inherentes a una cultura bélica” (Mayor Zaragoza, 1994: 16).

En este artículo se ha optado por utilizar una metodología descriptivo-analítica con la pretensión de alcanzar los objetivos planteados. Por un lado, como trabajo académico, el uso del método descriptivo es esencial, ya que hemos realizado una “exposición narrativa, numérica y/o gráfica, lo más detallada y exhaustiva posible de la realidad que se investiga”(Calduch, 1998: 24). Su objetivo es concebir el contexto en el cual se sitúa el fenómeno que estamos estudiando a través del estudio de la literatura sobre el tema. Por otro lado, hemos utilizado el método analítico para “realizar la distinción, conocimiento y clasificación de los distintos elementos esenciales que forman parte de la realidad y de las relaciones que mantienen entre sí” (Calduch, 1998: 25), con la finalidad de encontrar las relaciones de causalidad que existen entre diferentes sucesos desde una perspectiva de conjunto. De este modo, se pretende llegar a exponer detalladamente todo lo que representa la realidad investigada a través de una exposición clara de sus principales elementos para lograr una mejor comprensión del tema investigado. Es por ello, que el método analítico nos sirve para poder encontrar sus vínculos o señalar la ausencia de los mismos, es decir, partir “el conocimiento general de una realidad para realizar la distinción, conocimiento y clasificación de los distintos elementos esenciales que forman parte de ella y de las relaciones que mantienen entre sí. (Calduch, 1998: 25)

2. Los fundamentos de la cultura de paz

La paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio.

Según Johan Galtung, una de las personas que más años e ingenio ha dedicado al estudio de la paz, cualquier definición de lo que entendemos por paz significa o implica una ausencia o una disminución de todo tipo de violencia, ya sea directa (física o verbal), estructural, o vaya dirigida contra el cuerpo, la mente o el espíritu de cualquier ser humano o contra la naturaleza. La paz, por tanto, sería la suma de la paz directa, la paz estructural y la paz cultural (Galtung, 2003).

Los Estudios para la Paz son un campo interdisciplinar que comprende el análisis sistemático de las causas de la violencia y las condiciones para la paz. Podemos situar su origen en la primera mitad del siglo XX, como reacción a las consecuencias de las dos contiendas que asolaron a la humanidad, la Primera Guerra Mundial y la Segunda Guerra Mundial. En este contexto, el continuo progreso de las Ciencias Sociales favoreció la aparición de grupos de científicos, investigadores y educadores que creían necesario abordar tales problemáticas con el máximo rigor y con la mayor parte de los recursos intelectuales disponibles. El autor, Diego Checa Hidalgo, destaca que “con el paso del tiempo, la disciplina de los Estudios de Paz se fue definiendo a partir del estudio de tres ejes fundamentales: la paz, la violencia y los conflictos, y de las relaciones existentes entre

ellos. En este sentido, los enfoques e interpretaciones propuestos desde los Estudios para la Paz resultan fundamentales para el análisis de muchas de las problemáticas presentes en el seno de las dinámicas de las sociedades y de las relaciones internacionales contemporáneas” (Checa, 2014: 9).

Así pues, construir la paz, por tanto, significa evitar o reducir todas las expresiones de la violencia. De esta forma, la perspectiva de la paz es la de avanzar en la mejora de la condición humana y, todo esfuerzo que se ejecute encaminado a este fin, independientemente del ámbito de la actividad social, la esfera de la actividad humana o del rincón del planeta desde el que se ejerza, siempre será una aportación efectiva, necesaria y positiva.

Por otro lado, si simplificamos el pensamiento de paz, es posible identificar al menos seis grandes categorías que corresponden al desarrollo de este pensamiento en la investigación de la paz occidental. Así, la evolución del concepto de paz se podría dividir en seis aspectos: la paz como ausencia de guerra, la paz como equilibrio de fuerzas en el sistema internacional, la paz como paz negativa (no guerra) y paz positiva (no violencia estructural), la paz feminista, la paz holística – Gaia y la paz holística interna y externa. En este sentido, la diversidad existente en el mundo - sea en culturas, religiones o facilidades / dificultades de supervivencia - nos invita a no cerrarnos en una concepción estrecha o única de paz, de la misma forma que nos obliga a ensanchar nuestra visión sobre las causas de la violencia y los conflictos.

El centro internacional para la formación en derechos humanos, ciudadanía mundial y cultura de paz de la UNESCO destaca que Naciones Unidas apuesta por la promoción de la cultura de paz al

forjar una cultura de paz es hacer que los niños y los adultos comprendan y respeten la libertad, la justicia, la democracia, los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad y la solidaridad. Ello implica un rechazo colectivo de la violencia. E implica también disponer de los medios y la voluntad de participar en el desarrollo de la sociedad (UNESCO, 2018).

El concepto de cultura de paz se ha ido configurando a lo largo de los últimos años gracias a organizaciones como Naciones Unidas que han promovido el respeto de los derechos humanos, la promoción de la democracia y la apuesta por la tolerancia y el respeto entre las personas.

Si nos preguntamos sobre qué es lo que puede hacer la ciudadanía para fomentar la cultura de paz, es necesario mencionar que las soluciones pueden ser muy diversas y que es necesaria la colaboración de todos los hombres y mujeres de la sociedad. La cooperación entre países, naciones, regiones y comunidades es clave para intentar contribuir a la resolución de los conflictos internacionales.

La investigación de la paz occidental ha definido hasta ahora la paz en términos de aspectos particulares de la paz exterior, como la concepción de paz de Wright como un equilibrio de macro fuerzas en el sistema internacional o la formulación de paz de Galtung en términos de paz negativa (ausencia de violencia física) (Galtung, 1996) y paz positiva (ausencia de violencia estructural) (Galtung, 1996).

Es por eso por lo que podemos decir que la paz es una idea revolucionaria en donde se define esa revolución como no violenta. Esta revolución está sucediendo constantemente, ¡ahora también! Nuestra tarea es expandirlo en

alcance y dominio. Las tareas son infinitas; la pregunta es si estamos a la altura de ellas.

3. La resolución de conflictos

La búsqueda de una solución de los conflictos forma parte de la esencia humana y, por lo tanto, de la esencia del sistema internacional. Es más, la cooperación entre los actores regionales, nacionales e internacionales, así como la colaboración entre el personal civil y el personal militar es clave para favorecer la gestión de las crisis internacionales.

La prevención de los conflictos internacionales, la violencia y la vulneración de los Derechos Humanos, al igual que la reconstrucción, restauración y reparación de las sociedades a raíz de estas situaciones, requieren un enfoque multidisciplinar y conjunto entre todos los actores de la esfera internacional.

De manera coordinada, los actores en juego intentarán poner fin a la violencia, las pérdidas de vidas y el sufrimiento mientras que tratarán de ayudar a las sociedades a través de medidas para garantizar la no violencia y el respeto a los derechos fundamentales y a la dignidad de todos los seres humanos.

No obstante, a la hora de intentar resolver los conflictos internacionales, los métodos y técnicas que se utilizan para conseguir este objetivo son muy diferentes. De este modo, dependiendo de cada conflicto y del contexto social, económico, político e internacional en el que está inmerso, se emplearán unas técnicas de resolución de los conflictos u otras.

De esta forma, se pueden sintetizar en tres enfoques destinados al desenlace de los conflictos internacionales (Harto de Vera, 2013):

- La resolución del conflicto: Su objetivo fundamental consiste en la

finalización del conflicto entre las partes de forma conjunta. Así, se intenta buscar el entendimiento y el beneficio mutuo. En este tipo de casos, una de las técnicas más empleadas es la solución de problemas a través de la negociación.

- Gestión del conflicto: Su objetivo principal es que las partes enfrentadas convivan en la relación conflictiva de tal manera que esta se mantenga dentro de unos límites que resulten beneficiosos para ambos. En este tipo de casos, una de las herramientas más usadas en este enfoque es el “compromiso”.

- Transformación del conflicto: Su objetivo principal consiste en alcanzar la finalización del conflicto con la consecución de una paz justa que elimine tanto el conflicto como las causas que lo provocaron. En este tipo de casos, existen diferentes técnicas de presión (violentas y no violentas) como las huelgas, los boicots o la desobediencia civil que se pueden aplicar de cara a la consecución del fin último que supone la paz positiva. Asimismo, cabe destacar que la solución negociada de un conflicto, que no suponga el triunfo de alguna de las partes, se produce como resultado de la interacción entre las partes enfrentadas. Así pues, la transformación de conflictos se convierte en una llamada a la creatividad constructiva humana para lograr una victoria que ayude a las personas a vencer sus objetivos. Como señalaba Lederach,

la transformación de conflictos significa prever los reflujos de los conflictos sociales y responder a ellos como oportunidades vivificantes para crear procesos hacia un cambio constructivo que reduzca la violencia, haga crecer la justicia en las

interacciones directas y las estructuras sociales y responde a los problemas reales de las relaciones humanas” (Lederach, 2003),

convirtiéndose esta idea en el mayor reto del camino para construir una cultura de paz.

Las amenazas a la paz y a la seguridad internacional se han vuelto cada vez más complejas por lo que se requiere una respuesta coordinada global que sea eficaz y bien planificada entre todos los actores regionales, nacionales e internacionales de cara a fomentar el empleo de técnicas de resolución pacífica de los conflictos como alternativa a la violencia.

No obstante, en este punto cabe señalar la importancia de la prevención de conflictos como aquel elemento que puede definirse como el conjunto de medidas que contribuyen a la prevención de los comportamientos conflictivos e indeseables que se originan cuando aparece una situación que implica una incompatibilidad de objetivos (Reyntjes & Pauwels, 1997: 69). Así pues, entre los propósitos fundamentales de la prevención de conflictos se puede destacar: la prevención de un comportamiento o una acción considerada indeseable o inadecuada, la prevención de aquellos procesos que pueden provocar una escalada en una situación conflictiva y, el limitar los efectos de la misma en un umbral tolerable. De este modo, la prevención está estrechamente relacionada con la información, por lo que, para poder prevenir un conflicto, es fundamental ser capaz de analizar de manera correcta la información obtenida, de cara a realizar una eficaz y productiva estrategia de actuación que será la que nos ayude a estar más cerca de la resolución, gestión o transformación del conflicto (Vicenç, 1998: 144).

4. Las consecuencias de la cultura de paz de cara a la resolución de conflictos

La negociación pacífica de los conflictos internacionales constituye una de las bases de mayor contenido renovador e innovador en las sociedades modernas. Es por ello, por lo que reflexionar sobre los mecanismos que se pueden emplear para resolver pacíficamente los conflictos internacionales que actualmente suceden en el mundo es una tarea primordial en nuestros días.

En la práctica, el conflicto se concibe como una parte de la vida que día a día enfrentamos los seres humanos. De este modo, encontrar una resolución pacífica al conflicto requiere de la inversión de esfuerzos y voluntades para evitar actos violentos. Es por ello que, buscar una resolución de los conflictos internacionales, implica desarrollar un nuevo tipo de cultura: la Cultura de la Paz. La Cultura de la Paz es un antídoto contra todo grupo o persona que quiera imponer su cultura, su ideología o su pensamiento con la violencia o por medio de la fuerza. En suma, tomando como punto de partida a la persona, “la Cultura de Paz se presenta como una aspiración por edificar, crear y construir nuevos marcos de relaciones humanas de todos los niveles” (Benito Martínez y García Martínez, 2001: 73).

De este modo, podemos destacar las palabras de Johan Galtung al señalar que se deberían de transformar los conflictos:

una teoría de conflictos no sólo debe reconocer si los conflictos son buenos o malos; esta deberá fundamentalmente ofrecer mecanismos para entenderlos lógicamente, criterios científicos para analizarlos así como metodologías (creatividad, empatía y no violencia) para transformarlos (Galtung, 2003).

De esta manera y como propugna la UNESCO, “es preciso contribuir al desarme en las conciencias, o lo que es lo mismo, a modificar progresivamente las mentalidades en el sentido de la paz” (M'Bow, 1982). Es por ello por lo que, gracias a las diferentes perspectivas sobre el conflicto y la paz de los autores, podemos intentar buscar la sana convivencia, el bienestar y la paz intentando tener mejores canales de comunicación entre las personas, además de transformar el ambiente conflictivo de la sociedad internacional y así mejorar y apostar por la creación de un mundo más pacífico.

En esta perspectiva, el concepto de conflicto genera una nueva mirada que brinda la oportunidad de utilizar el conflicto como fuerza y fuente transformadora, que muestra diversas posibilidades de resolución. Asimismo, hay que destacar que los conflictos tienen una tipología multiforme y variada.

La transformación positiva de los conflictos en la sociedad internacional implica reflexionar sobre la razón de ser de los mismos: su naturaleza en la multiplicidad de sus causas, en las expresiones, los intereses y las motivaciones que en ellos subyacen, en los actores y en los sectores sociales que intervienen, entre otros. En igual sentido, considerar las soluciones exige sopesar las diversas salidas que puede tener un conflicto, pensando, por ejemplo, en los beneficios y en las afectaciones que puedan representar. De esta manera, la cultura de paz puede emplearse como un mecanismo de transformación positiva de los conflictos en la sociedad internacional, hecho que, sin duda, puede ayudar a hacer de este mundo un lugar más pacífico.

Asimismo, una educación para la paz, la no violencia y la convivencia tiene que enfrentarse a situaciones nuevas y desconocidas. Todos somos responsables de la educación para la paz, tanto a nivel personal

como social, local e internacional. La educación para la paz supera el marco de lo extracurricular o complementario y, a través de los distintos niveles del sistema educativo, se va apostando por la educación pacífica día a día.

El conflicto es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social que puede ser conducido, transformado y superado por las mismas partes, o, con o sin ayuda de terceros, que afecta a las actitudes y comportamientos de las partes, en el que como resultado se dan disputas entre dos o más partes, y que expresa una insatisfacción o desacuerdo sobre cosas diversas.

5. Las técnicas de resolución pacífica de los conflictos internacionales

La promoción de las técnicas de resolución pacífica de los conflictos, la cultura de la defensa y la seguridad internacional forman parte de la esencia de nuestro sistema internacional. La comunidad internacional no es ajena a todas las batallas, a los conflictos y a las guerras que se desarrollan en la actualidad en el mundo, por lo que es necesario apostar por la cooperación, la comunicación y el esfuerzo compartido entre todos los actores regionales, nacionales e internacionales para favorecer el entendimiento y el diálogo.

Así pues, el desarrollo de las técnicas de resolución pacífica de conflictos, la convivencia ciudadana y la cultura de paz son fundamentales en la sociedad internacional. La comunidad internacional no es ajena al amplio número de conflictos que se desarrollan en la actualidad en el mundo, así como de la necesidad de apostar por nuevas perspectivas a la hora de resolver, gestionar o transformar los conflictos internacionales, nacionales y regionales a través del entendimiento, el

diálogo y la comunicación entre los actores implicados, las Fuerzas Armadas y la sociedad civil.

5.1. Negociación

En el proceso de negociación, los actores intentan resolver un conflicto a través de representantes que van modificando sus demandas con la finalidad de llegar a un acuerdo aceptable para todos. No obstante, el supuesto previo para el establecimiento de un proceso de negociación entre las partes en conflicto radica en la motivación de las mismas para aceptar el proceso de negociación (López, 2020).

La negociación es un proceso que forma parte de nuestra vida cotidiana ya que se usa prácticamente para todos los aspectos de nuestro día a día: el trabajo, las relaciones personales y también en la resolución de conflictos internacionales. Las habilidades de negociación son fundamentales para el desarrollo de la vida humana. El arte de negociar es un instrumento fundamental para cualquier sociedad de cualquier época ya que sus consecuencias afectan a las relaciones internacionales, políticas, económicas y sociales de todos los países que participan en ellas.

5.2. Mediación

En el proceso de mediación las partes enfrentadas recurren a una tercera parte neutral cuya función es facilitar el acuerdo entre las partes.

En este sentido, la mediación es una extensión y continuación de la gestión pacífica del conflicto, en donde se comprende la intervención de un “outsider” en un conflicto entre dos o más actores, es una intervención no coactiva, no violenta y no obligatoria y el rol

del mediador es el de influir en el conflicto para cambiarlo, resolverlo o modificarlo (Harto de Vera, 2013).

De este modo, se presenta la mediación como un proceso mediante el cual se pueden llegar a resolver los conflictos internacionales, nacionales y regionales desde un enfoque no violento a través de la intervención de un tercer agente no coactivo, no agresivo, neutral e imparcial que facilitará el desarrollo del acercamiento entre las partes con la finalidad de lograr un acuerdo mutuamente aceptable por estas capaz de transformar, gestionar o resolver su conflicto (López, 2021).

Según los autores Jay Folberg y Alison Taylor, en su libro *Mediación: Resolución de conflictos sin litigio* (Folberg, & Taylor, 1996: 369), la mediación hace referencia al proceso mediante el cual los participantes, con la asistencia de una persona (o varias personas neutrales), aíslan sistemáticamente los problemas en una disputa con el objetivo de encontrar opciones, considerar alternativas y llegar a un acuerdo mutuamente aceptable.

No obstante, en cuanto a los objetivos que la mediación tiene por finalidad satisfacer, Christopher Moore, en su obra *El proceso de Mediación* (Moore, 1995: 551), indica que estos pretenden ilustrar los efectos y la dinámica de la mediación como un método de resolución de conflictos. Así pues, se centra en el desarrollo de una explicación teórica de la práctica actual de la mediación aplicada en diferentes escenarios y contextos a través del suministro de técnicas concretas y eficaces que faciliten a las partes la resolución de su conflicto. Asimismo, la enumeración de los objetivos que la mediación tiene como objetivo lograr también incluye la mejora de la comunicación de las partes y su relación, el encuentro de soluciones pactadas y adecuadas a cada situación, el valorar las necesidades de

cada parte y la reducción de la hostilidad entre los actores en conflicto.

5.3. Arbitraje

En el proceso de arbitraje las partes enfrentadas recurren a una tercera parte neutral que actúa como un juez (supeditando las discrepancias a su criterio para que solucione la confrontación), puesto que ambas partes coincidirán en que la decisión del árbitro será inapelable. Mientras que antes comentábamos que el mediador tenía un rol funcional, el árbitro goza de poder de decisión.

En este ámbito, si pensamos en los ejemplos de casos de arbitraje que tienen lugar en la UE podemos enumerar los casos europeos más destacados por la práctica global del arbitraje internacional.

En este aspecto, en la obra de Cultura de Paz y gestión de conflictos, el profesor Vicenc Fisas explica que

según su naturaleza, en el tratamiento de los conflictos se utilizan varias técnicas de negociación que van de la conciliación a la mediación, pasando por el arbitraje o técnicas mixtas de resolución de conflictos (Fisas, 1998: 181).

5.4. Diplomacia

La diplomacia se caracteriza por ser, en palabras de Satow, “la conducción de los negocios entre los Estados por medios pacíficos” (Satow, 1917: 72).

La historia de la diplomacia es la historia de la humanidad ya que desde el comienzo de los tiempos las personas evolucionamos conjuntamente. Aunque la manera de relacionarnos ha cambiado mucho, algunas de las prácticas diplomáticas como puede ser la

representación de los intereses de un Estado, las relaciones comerciales o la comunicación y el diálogo entre las partes, siguen siendo habilidades esenciales en una sociedad internacional que siempre ha estado en constante evolución y desarrollo.

Al hacer una breve aproximación histórica al concepto de diplomacia, se puede recordar cómo esta deja de ser un asunto secreto y restringido para convertirse en un asunto abierto y público. En este sentido, el antiguo Presidente de Estados Unidos, Woodrow Wilson (Wilson, 1918) defiende la adopción de Acuerdos de Paz concluidos abiertamente, y según los cuales no habrá acuerdos internacionales privados, cualquiera que fuese su naturaleza; la diplomacia procederá siempre de forma franca y pública.

A su vez, gracias a los medios de comunicación, la diplomacia se convirtió en un objeto de interés por los sectores sociales y políticos. Además, el cuerpo diplomático fue cambiando, incrementando y mejorando sus funciones mientras que desarrollaba roles como observadores, informadores y representantes de sus Estados ante otros países.

No obstante, al ser tan diversas y múltiples las muestras de violencia que han ocurrido en la sociedad internacional se puede destacar que, en muchos casos, la diplomacia ha servido como instrumento para desembocar en una negociación entre Estados cuando había un conflicto armado o para finalizar hostilidades mediante estrategias como las treguas, el alto el fuego o las negociaciones de paz.

De este modo, se refleja como la diplomacia tiene una naturaleza negociadora en donde se puede ver la esencia dialogante, cooperante y cooperativa de estas relaciones, ya que, para que pueda ser posible un acto o una relación diplomática, es necesario que las partes tengan el compromiso y el interés de

colaborar entre ellas para llegar a un acuerdo en común. Es por ello por lo que se puede decir que uno de los objetivos últimos de la diplomacia es conseguir o preservar las relaciones internacionales pacíficas entre los Estados. A modo de resumen, se puede reconocer que la diplomacia es una alternativa a la guerra y al conflicto ya que sus principios básicos radican en el intentar evitar la confrontación.

6. Conclusiones

El fenómeno de la cultura de paz es complejo y opaco por su naturaleza. La opacidad de este fenómeno se aprecia desde el inicio de la búsqueda de información, ya que es un tema poco tratado en la Ciencia Política y el de las Relaciones Internacionales. Sin embargo, este hecho no desalienta, sino que motiva a seguir trabajando en la producción literaria, académica y bibliográfica de artículos y documentos de investigación encaminados a dotar de un mayor contenido académico este ámbito del conocimiento.

Sin embargo, a pesar de lo complejo y de las dificultades a la hora de actuar, es necesario destacar la importante labor que las organizaciones internacionales, tanto gubernamentales como no, los promotores de paz, los educadores de paz y los millones de personas comprometidas y solidarias están realizando para intentar fomentar la cultura de paz en su pequeño grupo o comunidad, en su país y, consecuentemente, en el resto del mundo.

Hoy en día, la sociedad internacional debe de avanzar en la misma dirección para intentar hacer del mundo un lugar más pacífico, más justo y humano, ya que, el proyecto de cultura de paz aspira a dotar a las poblaciones no con armas ni fusiles, sino con capacidad de diálogo y entendimiento.

Con la realización de este trabajo académico La cultura de paz y su contribución a la resolución de los conflictos internacionales, se persigue un triple objetivo: en primer lugar, analizar la resolución de conflictos; en segundo lugar, estudiar las consecuencias de la cultura de paz de cara a la resolución de conflictos; y, en tercer lugar, revisar las técnicas de resolución pacífica de los conflictos internacionales.

Con el fin de alcanzar estos objetivos se ha hecho una descripción del concepto de la cultura de paz, base a través de la cual, se ha seguido desarrollando esta investigación. Asimismo, se ha expuesto las principales ideas de autores como Johan Galtung (1996) o Vicenç Fisas (1998) sobre sus teorías para así dotar este trabajo de mayor contenido bibliográfico. Después de establecer esta pequeña base teórica, se pasó a desarrollar la revisión bibliográfica, en el cual, se ha intentado dar respuesta a la pregunta inicial, al pretender descubrir si de algún modo la cultura de paz ayuda a la resolución de los conflictos internacionales y, consecuentemente, cuáles son las principales técnicas de resolución pacífica de los conflictos internacionales (la negociación, mediación, el arbitraje y la diplomacia).

En líneas generales se puede decir que se han cumplido los tres objetivos propuestos:

- En primer lugar, se analizó el concepto de resolución de conflictos explicando y definiendo en qué consistía este
- En segundo lugar, se estudiaron las consecuencias que provoca la cultura de paz de cara a la resolución de conflictos a través de la gestión y transformación de los mismos
- En tercer lugar, se revisaron las técnicas de resolución pacífica de los conflictos internacionales, en donde se

revisaron mecanismos como la negociación, mediación, arbitraje y diplomacia

Son necesarias respuestas globales a problemas globales, aunque la acción interior de cada comunidad o Gobierno puede contribuir a erradicar la proliferación de las guerras o los conflictos armados, no cabe duda de que estos problemas requieren de la colaboración internacional para proveerse de estrategias que garanticen una coordinación eficaz con todas las organizaciones multilaterales, internacionales y locales que también están trabajando en la construcción de un mundo más pacífico. Ningún problema relativo a los conflictos internacionales es sencillo de solucionar, y el fenómeno analizado en este trabajo aún menos, es por ello que cada caso en el que se produzca un conflicto debe de ser estudiado detalladamente para dar con la fórmula óptima para su resolución de la manera más pacífica posible.

De esta manera, el área de la resolución pacífica de conflictos se presenta como una ciencia inexacta, que no es una ciencia estrictamente científica, pero que es un campo de estudio que incluye aportaciones de diferentes ámbitos del conocimiento provenientes de las ciencias sociales, ciencias políticas, sociología, relaciones internacionales o psicología social que sirven como técnicas de empleo para todos aquellos que quieran profundizar en el estudio de las técnicas pacíficas de resolución pacífica de conflictos.

La cultura de paz y las estrategias pacíficas de resolución de conflictos son uno de los ámbitos fundamentales en el desarrollo de la construcción de una cultura de paz en el ámbito de la sociedad internacional, haciendo posible que un amplio grupo de actores que pueden tener posiciones económicas, sociales, culturales o políticas enfrentadas encuentren en las técnicas de resolución pacífica de conflictos una alternativa de comunicación no violenta y

entendimiento constructivo con el fin de limar sus asperezas.

En este sentido, la paz es algo más que la simple ausencia de guerra o violencia directa, ya que se concibe como un proceso de construcción cotidiano en el que todas las personas podemos formar parte activa de este cambio social. La construcción de la paz da un paso adelante en las clásicas políticas armamentísticas o diplomáticas al convertirse en un esfuerzo conjunto y compartido que se puede desarrollar tanto a nivel institucional, como político, militar, cultural o educacional. Así pues, como decía Elise Boulding, la educación para la paz también es un agente activo en la construcción de la misma ya que

es esencial una educación que expanda la capacidad de imaginar un mundo diferentes. La imaginación da el poder para actuar en favor del cambio social y para poner en marcha aventuras pacíficas constructivas (Boulding, 1992: 127).

En conclusión, nuestro análisis conforma un pequeño paso en el estudio de la cultura de paz y la resolución de conflictos. Es un pequeño paso porque todos los cambios que día a día se producen en el sistema internacional son muy complicados de estudiar, pero alienta una futura investigación que, en estos términos abogue por seguir desarrollando la cultura de paz. Como decía Ortega y Gasset, uno de los filósofos españoles de la primera mitad del siglo XX que más influencia han ejercido en España y fuera de ella, “el enorme esfuerzo que es la guerra sólo puede evitarse si se entiende por paz un esfuerzo aún mayor... si la guerra es una cosa que se hace, también la paz, es una cosa que hay que hacer, que hay que fabricar” (Ortega y Gasset, 1938).

Referencias Bibliográficas

- Aisenson, Aída (1994) *Resolución de conflictos: un enfoque psicosociológico*. México D.F., Publicado en el Fondo de Cultura Económica, p. 189
- Aron, Raymond (1985) *Paz y guerra entre las naciones*. Madrid, Alianza Editorial, p. 480
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) “Carta de los Derechos Humanos de Naciones Unidas” en la *Resolución 217 A (III)*, París, pp. 1 – 9. Recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf (Consultado el 11 de abril de 2021)
- Barbé, Esther (2007) *Relaciones Internacionales*. Madrid, Editorial Tecnos, p. 416
- Bejerano, Jesús Antonio (1995) *Una agenda para la paz. Aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos*. Bogotá. Tercer Mundo Editores, p. 268
- Benito Martínez, Juan & García Martínez, Alfonso (2001) “Educación para la paz y cultura de paz”, *Anales de pedagogía*, nº 19, pp. 65 – 86.
- Boulding, Elise (1992) *The Concept of Peace Culture*. Paris. Publicado en Peace and Conflict Issues after the Cold War. UNESCO, p. 217
- Brock-Utne, Birgit (1996) “Los desafíos para los educadores de paz al final de un milenio” en *International Journal of Peace Research*, vol 1, nº 1. Recuperado de: https://www.gmu.edu/programs/icar/ijps/vol1_1/Brock.htm (Consultado el 10 de abril de 2021)
- Bull, Hedley (2012) *The Anarchical Society. A study of Order in World Politics*. Estados Unidos. Columbia Univ Pr, p. 329
- Burton, Jonh Wear (1996) “Civilizaciones en crisis: de procesos de solvencia adversarios a problemas” en *International Journal of Peace Research*, vol 1, nº 1. Recuperado de: https://www.gmu.edu/programs/icar/ijps/vol1_1/Burton.htm (Consultado 5 de abril de 2021)
- Caireta Sampere, Marina & Barbeito Thonon, Cécile (2005) “Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto” en *Escola de Cultura de Pau* de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, p. 1 – 17. Recuperado de <https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion002e.pdf> (Consultado el 7 de abril de 2021)
- Calduch Cervera, Rafael (2013), “Métodos y Técnicas de investigación en Relaciones Internacionales” publicado en la *Universidad Complutense de Madrid*. Madrid, p. 1- 161. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-55163/2Metodos.pdf> (Consultado el 1 de abril de 2021)
- Call, Charles. T. & Cousens, Elizabeth. M., (2008) “Ending Wars and Building Peace: International Responses to Wartorn Societies” en *International Studies Perspectives*, vol 9, nº 1, pp. 1 -21. Recuperado de: <https://academic.oup.com/isp/article-abstract/9/1/1/1810570?redirectedFrom=fulltext> (Consultado el 5 de abril de 2021)
- Carrillo-Pérez, Reyna (2016) “Resolución de conflictos: Hacia una cultura de paz en niños de primaria” en la *Revista Ra Ximhai*, vol. 12, nº 3, pp. 195 – 205. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811012.pdf> (Consultado el 25 de marzo de 2021)
- Carter Hallward, Maia & Norman, Julie M., (2017) *Entender la noviolencia: contornos y contextos*. España. Publicado por el Institut Catalá Internacional pero la pau, p. 352

Castaño Barrera, Oscar Mauricio (2013) “Conflictos armados y construcción de paz: de la teoría a las políticas internacionales de paz en la Posguerra Fría” en *Ra Ximhai* de la Universidad Autónoma Indígena de México, vol 9, n° 2, pp. 69 – 104. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46127565004.pdf> (Consultado el 1 de abril de 2021)

Chadwick, Alger (1996) “Reflexiones sobre las tradiciones de investigación de la paz” en *International Journal of Peace Research*, vol 1, n° 1. Recuperado de: https://www.gmu.edu/programs/icar/ijps/vol1_1/Alger.htm (Consultado el 26 de marzo de 2021)

Checa Hidalgo, Diego (2014) “Estudios para la paz: Una disciplina para transformar el mundo” en *Annals of the University of Bucharest*, vol 16, pp. 9 -24. Recuperado de: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39811/ssoar-annunivbuch-2014-1-cheda_hidalgo-Estudios_para_la_paz_Una.pdf?sequence=1 (Consultado el 3 de abril de 2021)

Colección “Jornadas sobre Derechos Humanos” n° 4. (2000) *Una cultura de paz: cimiento para los Derechos Humanos*. España. Editorial Ararteko, p. 109

Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*. Francia. Santillana, Ediciones UNESCO, p. 45

Duroselle, Jean-Baptiste (1964) *La nature des conflicts*. Francia. Publicado en la Revue Française de Science Politique, vol. XIV, n° 2

Fisas, Vicenç (1998) *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, Icaria, p. 412

Fisas, Vicenç (1998) *El sexo de la violencia*. Barcelona, Icaria, p. 250

Fisas, Vicenç (1987) *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona, Lerna, p. 379

Folberg, Jay & Alison, Taylor (1992) *Mediación: Resolución de conflictos sin litigio*. México. Limusa Noriega Editores, p. 370

Formulado por los Premios Nobel de la Paz (1999) “Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia” en la UNESCO. París. Recuperado de: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA2/Manifiesto%202000.pdf> (Consultado el 12 de abril de 2021)

Galtung, Johan (1996) “Investigación sobre paz y conflictos en la edad del cólera: diez punteras para el futuro de los estudios de paz” en *International Journal of Peace Research*, vol 1, n° 1. Recuperado de: https://www.gmu.edu/programs/icar/ijps/vol1_1/Galtung.htm (Consultado el 20 de marzo de 2021)

Galtung, Johan (1969) “Violence, Peace and Peace Research” en *Journal of Peace Research*, vol 6, n° 3, pp. 167 – 191. Recuperado de: http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf (Consultado el 13 de abril de 2021)

Galtung, Johan (1996) *Peace by Peaceful Means*. Londres. Sage Publications Ltd, p. 292

Galtung, Johan (2003) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao. Editorial Gernika Gogoratz, p. 126

Galtung, Johan (2004) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de los conflictos*. México. Montiel y Soriano Editores, p. 484

Gantzel, Klaus Jürgen (1981) “Another Approach to a Theory on the Causes of International War” en *Journal of Peace Research*, vol. XVIII, nº 1. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002234338101800103> (Consultado el 2 de abril de 2021)

Groff, Linda; Smoker, Paul, & College, Antioch (1996) “Espiritualidad, religión, cultura y paz: explorando las bases para la paz interior-exterior en el siglo XXI” en *International Journal of Peace Research*, vol 1, nº 1. Recuperado de: https://www.gmu.edu/programs/icar/ijps/vol1_1/smoker.html (Consultado el 29 de marzo de 2021)

Harto de Vera, Fernando (2013): La mediación y la investigación para la paz: la búsqueda de alternativas pacíficas a los conflictos en la arena internacional. *Política y Sociedad*, 50 (1), 53-70. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/39348/39655> . (Consultado el 7 de abril de 2021)

Hernán López, Mario (2011) “Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos” en *Revista Luna Azul*. Número 33, Diciembre 2011, pp. 85 – 96. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a08.pdf> (Consultado el 6 de abril de 2021)

Holsti, Kalevi (1967) *International Politics: A Framework for Analysis*. Publicado en la University of British Columbia, p. 505

Holsti, Kalevi (1991) *Peace and War: Armed Conflicts and International Order*. Cambridge, UK. Publicado en Cambridge University Press, p. 379

Jiménez Bautista, Francisco (2009) “Saber pacífico: la paz neutra” en *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de México*, vol 16, pp. 141 – 189. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/105/10512244007.pdf> (Consultado el 13 de abril de 2021)

Kelman, Herbert Chanoch (2015) “The Development of Interactive Problem Solving” en *Political Psychology*, vol 36, nº 2. Recuperado de: https://scholar.harvard.edu/files/hckelman/files/development_of_ips_burton_politicalpsychology_2015.pdf (Consultado el 24 de marzo de 2021)

Le Fur, Louis & Chklaver, Georges (1934) *Recueil des textes de droit international public*, París, 2 ed., pág.287

Lederach, Jonh Paul (1996) *Preparing for Peace: Conflict Transformation Across Cultures*. Estados Unidos. Syracuse University Press, p. 133

Lederach, Jonh Paul (2003) *The little book of Conflict Transformation*, Good Books, Pensilvania

López, Laura (2020). Las técnicas de resolución pacífica de los conflictos internacionales para el fomento de la seguridad en la UE. *Documento de opinión del Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEEE)*. 114/2020. Pág 1 – 14. https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2020/DIEEEO114_2020LAULOP_conflictos.pdf

López, Laura (2021). La mediación como herramienta de resolución pacífica de conflictos internacionales. *Documento de opinión del Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEEE)*. 107/2021. Pág 1 – 12. https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2021/DIEEEO107_2021_LAULOP_Mediacion.pdf

Losurdo, Domenico (2010) *La cultura de la noviolencia*. Barcelona. Ediciones Península, p. 321

Losurdo, Domenico (2016) *Un mundo sin guerras*. Roma. Editorial El Viejo Topo, p. 376

Mayor Zaragoza, Federico (1997) “Derecho Humano a la Paz, germen de un futuro posible”, en *UNESCO*. Recuperado de: <https://en.unesco.org/themes/education/> (Consultado el 3 de abril de 2021)

Mayor Zaragoza, Federico (1994) *La nueva página*. Barcelona. Galaxia Gutenberg; Círculo de Lectores, Ediciones UNESCO, p. 186

Métodos y técnicas de investigación en relaciones internacionales (1998). *Curso de doctorado. Universidad Complutense de Madrid* (2ª ed.).

Moawad, Nazli (1996) “A Agenda for Peace and a culture of peace”. Publicado en *From a culture of violence to a culture of peace*, UNESCO, p. 177 – 193. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105029> (Consultado el 4 de abril de 2021)

Moore, Christopher (1986) *El proceso de mediación: Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Buenos Aires. Editorial Granica, p. 265

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1995) “Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz”, pp. 1 – 14. Recuperado de: <https://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Educacion-para-la-paz-los-DDHH-y-la-democracia1.pdf> (Consultado el 10 de abril de 2021)

Organización de Naciones Unidas. (1948) “Declaración Universal de Derechos Humanos”, pp. 1 – 63. Recuperado de: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf (Consultado el 13 de abril de 2021)

Ortega, Pere & Pozo, Alejandro (2005) *Noviolencia y transformación social*. Barcelona. Icaria, p. 127

Ospina Garnica, Johanna (2015) “La educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los Territorios Palestinos Ocupados” en el *Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las casas”*, Getafe, 2015, pp. 1 – 713.

Pastor Ridruejo, José Antonio (2015) *Curso de Derecho Internacional Público y Organizaciones Internacionales*. España. Tecnos, p. 888

Prat, Enric (2004) *Pensamiento pacifista*. Barcelona. Icaria, p. 154

Ramsbotham, Oliver; Woodhouse, Tom & Hugh, Miall (2011) *Contemporary Conflict Resolution*. Publicado Polity Press, p. 480

Rearson, Betty (1982) *Militarization, Security and Peace Education*. Publicado por United Ministries in Education, Valley Forge, PA, p. 93

Rettberg, Angelika (2013) “La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional” en *Estudios Políticos*, nº 42, pp. 13 – 36. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/15782/20779225> (Consultado el 9 de abril de 2021)

Reychler, Luc (1997) “Les crises et leurs fondements” en *Conflicts en Afrique*. nº 215-217, pp. 39 – 42

Reyntjes, Filip; Pauwels, A. (1997) “Des mesures preventives”, en *Conflits en Afrique*, GRIP, Bruselas

Royo Aspa, Josep María; Urgell García, Jordi; Urritia Arestizábal, Pamela; Villegas Ariño, Ana; Villegas Ariño, María (2018) *Alerta 2018! Informe sobre conflictos, Derechos Humanos y construcción de paz*. Publicado en la Escola de Cultura de Pau (UAB). Barcelona. Icaria, p. 168

Satow, Ernest (1917). *A guide to diplomatic practice*, Londres, Cambridge University Press

Suares, Marinés (1996) *Mediación de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires. Editorial Paidós, p. 309

Symonides, Janusz & Singh, Kishore (1996) “Constructing a culture of peace: challenges and perspectives. An introductory note”. Publicado en *From a culture of violence to a culture of peace*, UNESCO, p. 9 – 30 (Consultado el 12 de abril de 2021)

U. S. Ambassador John W. McDonald (2012) “The Institute for Multi-Track Diplomacy” en *Journal of Conflictology*, vol 3, n° 2, pp. 66 – 70.

Unesco (1998) “Cultura de paz y No Violencia de la UNESCO” en la *A/RES/52/13*, París, pp. 1 – 8. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117753_spa (Consultado el 5 de abril de 2021)

Unesco (1995) “La educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. Declaración de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación”. Publicado por la *Oficina Internacional de Educación de la UNESCO*. París, 1995, p. 1- 120 (Consultado el 27 de marzo de 2021)

Unesco (1945) *Constitución de la UNESCO*, Londres, pp. 1 – 220

Urra Portillo, Javier (1997) *Violencia. Memoria amarga, Siglo XXI de España*. Madrid, España Editores S.A, p. 303. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226924_spa.page=7 (Consultado el 8 de abril de 2021)

Ury, William L; Brett, Jeanne M. & Goldberg, Stephen B. (1988) *Getting Disputes Resolved*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers, p. 201

Vasquez, John A. (1993) *The War Puzzle*. Cambridge, UK. Publicado en Cambridge University Press, p. 378

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 14/04/2021 Aceptado: 10/05/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER:

López Paz, Laura (2021) La cultura de paz y su contribución a la resolución de los conflictos internacionales. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 250-266.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Laura López Paz es Doctoranda del Programa de Doctorado en Ciencias Políticas y de la Administración y Relaciones Internacionales en la Universidad Complutense de Madrid.

35 años tras la catástrofe de Chernóbyl. Una mirada desde la educación para la paz y la práctica inclusiva y crítica

35 years after the Chernobyl disaster. A look from education for peace and inclusive and critical practice

PILAR ROSADO

Universitat de Barcelona
pilarrosado@ub.edu

ALENA KÁRPAVA

Universidad de Granada
akarpava@ugr.es

GABRIEL LEMKOW-TOVIAS

Facultad de Ciencias Sociales de Manresa (UVic-UCC)
glemkow@umanresa.cat

Resumen

El 26 de abril de 2021 se conmemoran 35 años de la catástrofe nuclear de Chernóbyl. Con el objetivo de dar a conocer la historia del accidente y su impacto en la sociedad, así como de trabajar los valores de la resiliencia, superación, empatía, reconocimiento de las emociones y su expresión, se llevó a cabo una experiencia docente en la Facultad de Ciencias Sociales de Manresa (UVic-UCC) con dieciséis alumnas de tercer curso del Grado de Maestra en Educación infantil, en la asignatura de Didáctica artística II. Utilizando Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) y de creación artística, planteamos desde la educación propuestas que nos ayuden a dar voz a los estudiantes y que propicien dinámicas de acción que, no solo fomenten la sensibilización y reflexión, sino que, además, permitan vertebrar las inquietudes de las estudiantes respecto a contextos problemáticos.

Palabras clave: Chernóbyl, Didáctica artística, Estrategias de pensamiento visual, Educación Ambiental, Educación STEAM

Abstract

April 26, 2021 marks 35 years of the Chernobyl nuclear disaster. In order to publicize the history of the accident and its impact on society, as well as to work on the values of resilience, improvement, empathy, recognition of emotions and their expression, a teaching experience was carried out at the Faculty of Social Sciences of Manresa (UVic-UCC) with sixteen third-year students of the master's degree in Early Childhood Education, in the subject of Art Tuition II. Using Visual Thinking Strategies (VTS) and artistic creation, we propose from education approaches that help us to give a voice to students and that foster dynamics of action that not only promote awareness and reflection, but also allow structuring student concerns regarding problematic contexts.

Keywords: Chernóbyl, Art tuition, Visual thinking strategies (VTS), Environmental education, STEAM education

1. Introducción

El 26 de abril de 2021 se conmemoran 35 años de la catástrofe nuclear de Chernóbyl. Un silencio profundo sobre el tema fomenta olvido incluso en la población afectada. Belarús fue uno de los territorios más dañados por el accidente. En los años noventa, 6.800.000 de 9.466.000 habitantes del país tenían derecho a reasentamiento, 135.000 de ellos fueron reasentadas en los primeros años. 130.000 bielorrusos participaron como liquidadores en la extensión de los efectos secundarios de la catástrofe en la población y en el medioambiente (Kárpava, 2013). La catástrofe nuclear de Chernóbyl marcó un antes y después en la necesidad de creación de los nuevos derechos y responsabilidades ante la amenaza de la extinción de la Comunidad de la Vida. Dio inicio al discurso sobre la sociedad de miedo (Bauman, 2007, 2018) y la sociedad de riesgo (Beck, 2002). Fomentó la reflexión sobre la urgencia del Derecho Humano a la Paz (UNESCO, 1997a, 1997b, 1997c) y la promulgación de la Declaración de la Carta de la Tierra (CT, 2013), normativas que apoyan el movimiento de la Educación para la Paz promovido por la UNESCO (1997b) con proyecto Hacia la Cultura de Paz.

Durante el año académico 2020-2021 la Universidad de Granada y el Centro UNESCO de Andalucía llevaron a cabo un proyecto de extensión universitaria dedicada a la memorización de 35 años de la catástrofe de Chernóbyl y su impacto en la población belarrusa. Con este fin fue realizada una exposición fotográfica y varias actividades vinculantes a este evento. Fruto de esta exposición y contactos previos se establece un puente con la Universidad de Manresa, a través del proyecto Horizon 2020 Communities for Sciences (C4S)-Towards Promoting an Inclusive Approach in Science Education.

Dicho proyecto prepara a los docentes en la metodología didáctica del ámbito Science, technology, Engineering, Art and Maths (STEAM), que integra posturas inclusivas y metacríticas y hace que el aprendizaje de la ciencia se produzca de forma autoconsciente de sus posibles implicaciones y aplicaciones en la vida real. De allí surgió un trabajo pedagógico interdisciplinar con alumnado de esta última universidad, concretamente con estudiantes del tercer año del Grado de Maestra en Educación Infantil, dentro de la asignatura de Didáctica Artística II. Gracias a la metodología STEAM se pudo acercar el contenido teórico y la expresión fotográfica, vinculantes a la memorización de los 35 años de la catástrofe de Chernóbyl, al alumnado de las escuelas del entorno de Manresa. La finalidad era dar a conocer la historia del accidente y su impacto en la sociedad, tanto ambiental como social, así como trabajar los valores de la resiliencia, superación, empatía, reconocimiento de las emociones y su expresión.

2. Accidente de Chernóbyl como propuesta teórica

Han pasado 35 años desde que una catástrofe nuclear fuera anunciada por los gobiernos. Desde el año 1945 el mundo se ha enfrentado a más de dos mil experimentos y más de diez mil accidentes nucleares de distinta gravedad (Chugoku Shimbun, 1991; Medvedev, 1991). Entre todos estos experimentos y accidentes, sólo el de Chernóbil había afectado en torno a cuatrocientos millones de personas en el mundo (Yablokov, 2011), destacando lo absurdo de las fronteras. Yablokov et al. (2011) demuestra científicamente el impacto de la exposición a las bajas dosis de la radiación de forma prolongada en el ser humano, en la flora y la fauna. Los autores hablan sobre la contaminación radiactiva y su influencia en el

aumento de las enfermedades comunes e invalidez, envejecimiento por la radioactividad, enfermedades oncológicas y no oncológicas, modificaciones genéticas, cambios en el sistema inmunológico, aumento de mortalidad prematura, temprana; también en la contaminación atmosférica, impacto en la fauna y flora, en el desarrollo de los microorganismos y los virus, etc. El mensaje final que nos transmiten estos autores es el deber moral no dejar caer en el olvido las consecuencias de Chernóbyl.

El desastre ambiental no suele producirse de forma aislada de los problemas políticos, económicos o socioculturales de un país. En Belarús, el accidente desahució a las personas de sus casas, de sus familias, de su origen, de su Estado, de su identidad, de su lengua, de su seguridad, de su plan de vida. Estos temas ya se habían discutido en se habían discutido en 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* (Kárpava, 2013). No obstante, había que reconocer que este grave accidente también ha enseñado que de los problemas se sale gracias a la unión, a la colaboración, a la coordinación, al reconocimiento de la responsabilidad individual y colectiva, también a la resiliencia, flexibilidad de adaptación a las nuevas circunstancias. Así mismo, el accidente había impulsado la discusión sobre el desarme nuclear y el apoyo a la consolidación del Derecho Humano a la Paz (UNESCO, 1997b, 1997c), la necesidad de educar en la responsabilidad con la Comunidad de la Vida.

En el año 1976, La Comisión de Derechos Humanos de la ONU en la Resolución 5-XXXII proclamó el Derecho Humano a la Paz (UNESCO, 1996).

Posteriormente, el 1 de enero de 1997, Mayor Zaragoza hizo pública la declaración titulada El Derecho Humano a la Paz, donde afirmaba: “Corresponde a las generaciones presentes transformar las lanzas en arados y transitar desde un instinto de guerra a una conciencia de paz” (UNESCO, 1997a: 13). A partir de este momento convencer a los países desarrollados a apoyar esta iniciativa fue todo un reto. Algunos de los expertos declaraban en la Conferencia General de la UNESCO en 1997: “los países occidentales, y ante todo algunos europeos, aceptan difícilmente la idea de un Derecho Humano a la Paz”, “los países desarrollados y en desarrollo implicados en la producción de armas se niegan promover el Derecho Humano a la Paz”. Mientras el Consejo de Seguridad afirmaba que “las actividades de mantenimiento de la paz resultan mucho más complejas y caras que cuando su labor principal era supervisar la cesación del fuego y controlar las zonas tapón con el consentimiento de los Estados participantes en el conflicto” (Alemany Briz, 1998: 31).

La creación de la nueva consciencia de paz todavía encuentra muchas resistencias político-económicas. Frente a ellas y, tomando en consideración la sugerencia de la Constitución de UNESCO: “la paz deberá fundarse sobre la solidaridad intelectual y moral del género humano” si fracasan las políticas de defensa de la cultura de paz (UNESCO, 2020). En este sentido, la sociedad civil promovió la Declaración de La Carta de la Tierra, un documento de máxima referencia para la investigación y acción en los campos de la ética ambiental, el desarrollo sostenible, justicia social, democracia, Derecho Humano a la Paz, autorrealización del ser humano, protección y respeto de toda la Comunidad de la Vida. En 1994, Mijaíl Gorbachev (CT, 2013), uno de los impulsores de la Cruz Verde

Internacional, conmovido por el accidente de Chernóbyl y consciente de la amenaza de la extinción masiva de las especies, entre ellas la humana, apoyó el Movimiento de la Carta de la Tierra (CT) que apuesta por el cambio de la visión del mundo hacia el enfoque biocéntrico y respeto a toda la Comunidad de la Vida. Sus principios, junto con los del Derecho Humano a la Paz (DHP) (AA.VV., 2010), actualmente forman la base de la Educación para la Paz. Mencionemos algunos de ellos:

- Toda persona tiene derecho a recibir una educación en la paz [...] que contribuya a generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad y el respeto mutuo, facilite la solución pacífica de los conflictos y ayude a pensar de una forma nueva las relaciones humanas (DHP, Artículo 2).

- Los seres humanos y los pueblos tienen el derecho a vivir en un entorno privado y público que sea seguro y sano (DHP, Artículo 4).

- Toda persona tiene derecho a emigrar si peligran o están seriamente amenazados su derecho a la seguridad humana o su derecho a vivir en un entorno seguro y sano (DHP, Artículo 8.2).

- Toda persona y todo pueblo tienen el derecho a vivir en un medio ambiente sostenible, como base para la paz y de la supervivencia de la humanidad (DHP, Artículo 13).

- Adoptar, a todo nivel, planes de desarrollo sostenible y regulaciones que permitan incluir la conservación y la rehabilitación ambientales, como parte integral de todas las iniciativas de desarrollo (CT, Principio 5.a).

- Tomar medidas para evitar la posibilidad de daños ambientales graves o irreversibles, aun cuando el conocimiento científico sea incompleto o inconcluso (CT, Principio 6.a).

- Prevenir la contaminación de cualquier parte del medio ambiente y no permitir la acumulación de sustancias radioactivas, tóxicas u otras sustancias peligrosas (CT, Principio 6.d).

La Catástrofe nuclear de Chernóbyl marcó un antes y un después en la relación del ser humano con la naturaleza, en la necesidad de creación de los nuevos derechos y responsabilidades ante la amenaza de la extinción de la Comunidad de la Vida. De allí surge la necesidad de educar en la sostenibilidad ambiental, en la ética de cuidado, en la democracia real, en la autorrealización, lo que proponemos a través de la Educación en la cultura de Paz Gaia, Paz Social y Paz Interna (Kárpava y Juárez Ramos, 2020).

Hoy, la Catástrofe nuclear de Chernóbyl sigue educando. También en los valores de paz. En el año 1980, Santiago Vilanova en su obra *El síndrome nuclear* hacía reflexión sobre las repercusiones sociales que tuvo el accidente nuclear de Three Mile Island y la posibilidad de la repetición de la catástrofe en el territorio español. La necesidad de prevenir la catástrofe llevó al autor a llamar a la población española al cambio del enfoque antropocéntrico hacia el biocéntrico. Seis años después de su discurso se produjo el accidente de Chernóbyl. En 2011 se repitió con un mayor impacto en Fukushima. El silencio sobre los efectos de estos desastres en el cambio socioeconómico, ambiental sigue protagonizando las noticias. Tal vez, ¿es el momento de crear la consciencia de paz?

En este sentido se hace prioritario promover una concienciación ambiental en el ámbito educativo, así como una alfabetización científica del alumnado (Ariza 2018), dotar de herramientas para comprender la función y el impacto del desarrollo científico y tecnológico. Un impacto que es ya inevitable en medio del cambio climático actual y los riesgos que

apuntan unas tecnologías que cada vez van más allá del laboratorio (Beck, 2002; Funtowicz & Ravetz, 2000). Existe, de hecho, una amplia literatura que traza los vínculos entre precariedad socioeconómica y precariedad ambiental (Department of Health and Social Security, 1980; Marmot, et al., 2010; Barouki et al., 2021; Laster Pirtle, 2020; Lemkow & Lemkow-Tovías, 2021; Lemkow & Espluga, 2017). Trabajar a favor de la alfabetización científica de los aprendices es también trabajar en la elaboración de las herramientas educativas que permitan promover una cierta inteligencia pública de las ciencias (Stengers, 2019), que pueda incidir positivamente en una mejora de la justicia ambiental y social siguiendo las pautas que marcan los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) fijados por la Agenda 2030 (ONU, 2015).

Desastres como los de Fukushima o Chernóbyl ponen de relieve cómo los avances de la ciencia deben ir acompañados de un análisis de los riesgos causados sobre determinadas poblaciones, vulnerables o vulnerabilizadas, y proporcionar apoyo y cobijo a las poblaciones afectadas o desplazadas por estos accidentes ambientales. Cabe recordar que la catástrofe de Chernóbyl fue la causa de desplazamiento masivo de las personas que requerirían asistencia por parte no sólo del país de origen, sino de todos los países involucrados en el desarrollo de la industria nuclear. Pero estos países no estaban preparados para la catástrofe. Así, la alfabetización científica no es solo una cuestión epistemológica, es también una cuestión moral y política (Ariza 2018; Funtowicz & Ravetz 1993).

En relación con la alfabetización científica, desde el ámbito educativo, desde hace pocos años se ha ido consolidando una serie de sinergias entre el ámbito de las ciencias y el ámbito de la creación artística,

formulando un planteamiento pedagógico desde una perspectiva STEAM (Science, Technology, Engineering, Art & Maths), que unifica, como vemos, las ciencias (en general) con el ámbito artístico-creativo. Éste nuevo enfoque, el que une la razón, la emoción, la ética y la estética, proporciona al alumnado la posibilidad de combinar diferentes aproximaciones creativo-científicas a un problema para facilitar la comprensión, implicación e interés. Creemos de máxima importancia introducir este enfoque en la práctica de la Educación Infantil para facilitar el desarrollo global de los menores.

3. Educar en el pensamiento científico a través del arte

Actualmente vivimos en la era de la imagen, pero a pesar de ello, seguimos sin dar la relevancia que merece a la educación artística y visual de los ciudadanos. Queda mucho por hacer en la escuela y en las instituciones museísticas para conseguir mejorar la competencia de ver, mirar y observar, lo que ayudaría desarrollar el espíritu crítico en el ámbito visual y potenciar el disfrute de la lectura genuina de las imágenes en general. Por otro lado, en la época actual de sobreinformación, de la sociedad red, es vital proporcionar herramientas educativas para que los aprendices puedan ser conscientes de la veracidad de la información, o su carencia, y actuar en consecuencia. En este sentido, son fundamentales perspectivas o planteamientos que de manera interdisciplinar y transversal unen el conocimiento científico y artístico-visual para generar un espíritu crítico que construye la comprensión holística del mundo (Rosado & Casanova, 2021).

Hasta ahora, la metodología más usada en el aula era seguidora del enfoque tradicional, basada en la memorización de la

información, en conceptualizaciones y clasificaciones artísticas y científicas sin vinculación con la realidad del alumnado. Consideramos que no es un enfoque apropiado para trabajar la problemática de un accidente nuclear, medioambiental, en el aula de infantil. Tras una puesta en común de nuestras ideas, preocupaciones, principios metodológicos, apostamos por aplicar estrategias de pensamiento visual (Visual Thinking Strategies; VTS, 2021). Este enfoque consiste en no abrumar al alumnado con hechos, fechas y otras informaciones, por muy interesantes que sean, sobre el arte. Es preferible utilizar planteamientos que generan espacios dialógicos que permiten mirar, ver y observar sin prejuicios, que facilitan una conexión personal con las obras artísticas y despiertan curiosidad por saber más. Facilitando la producción personal y grupal creativa, junto con la generación de espacios de discusión donde la información recibida cobra sentido, contribuimos a la construcción del aprendizaje colaborativo.

4. Metodología

La metodología que conocemos como Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) propone que la educadora es la encargada de activar en el alumnado las habilidades visuales: observar, interpretar lo que se ve, cuestionarse, reflexionar, considerar otros posibles significados. Se utiliza el arte para aprender a mirar, pensar y comunicarse ejercitando la expresión personal y la escucha activa.

La pregunta clave del método para iniciar la observación de una imagen y comenzar el diálogo es ¿Qué está pasando en esta imagen? Esta frase impulsa el flujo de las ideas, sentimientos e hipótesis. El moderador / educador conduce el diálogo de manera que los argumentos y opiniones que se confronten se

fundamenten en los indicios visuales de la obra que se está visualizando, no en preconcepciones o en conocimientos adquiridos de antemano. Para ello, otra pregunta importante es ¿Qué ves que te haga decir eso? Y para alentar que continúe la reflexión visual y la construcción de relatos, se puede preguntar ¿Qué más podemos encontrar en esta obra? De esta forma, se utiliza la obra de arte para aprender a pensar. La obra de arte no es el objeto de estudio, es el elemento mediador que nos permite reflexionar sobre nuestra posición acerca de la complejidad del mundo. Según Fuertes (2020), la práctica del VTS en escuelas y museos de todo el mundo demuestra que el hábito de explorar y hablar de una obra de arte de manera libre y creativa, fomenta las habilidades verbales y comunicativas, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, refuerza la autoestima, potencia la integración y la inclusión de los participantes, contribuye a la mejora de las diferentes competencias básicas, permite reflexionar sobre las prácticas docentes y los modelos educativos que se utilizan.

El estudio que presentamos en estas líneas recoge los resultados de una experiencia docente que tuvo lugar en la Facultad de Ciencias Sociales de Manresa (UVic-UCC) con dieciséis alumnas de tercer curso del Grado de Maestra en Educación infantil, en la asignatura de Didáctica artística II, desarrollada a lo largo del segundo semestre del curso 2020-2021.

Aprovechando la coincidencia de la conmemoración del 35 aniversario de la catástrofe de Chernóbyl, se tomaron como punto de partida los textos del libro de estilo documental publicado en 1997 por la periodista bielorrusa Svetlana Aleksievich titulado Voces de Chernóbyl, para plantear el desarrollo de un proyecto didáctico de creación artística que tenía como objetivo concienciar acerca de la capacidad del arte para visibilizar

problemáticas ecológicas, sociales, emocionales y concienciar al alumnado, así como plantear una serie de ejercicios prácticos creativos para poder trabajar a posteriori con alumnos de educación infantil. Nuestras alumnas debían generar propuestas visuales que desplegaran una reflexión propia sobre el contexto del accidente de Chernóbyl, atendiendo a identificaciones de sentido, reconociendo problemáticas como propias, y provocando reacciones al respecto.

Se planteó a las alumnas que escogiesen una de las historias relatadas en el libro y que buscasen una imagen para comentarla en clase utilizando estrategias de pensamiento visual (VTS, 2021). En este contexto, el objetivo perseguido no es únicamente aprender sobre arte, es utilizar el arte para aprender. Con esta estrategia no se pretende hablar de estilos, técnicas, movimientos, ni en averiguar el artista de alguna obra. El docente no se posiciona como transmisor de conocimientos, sino que actúa como facilitador (Rogers, 1983) de la exploración, del diálogo y, lo importante, a partir de la puesta en común de los relatos e imágenes escogidas, iniciar el debate sobre el accidente de Chernóbyl y favorecer la creación de relatos específicos por parte del grupo-clase.

El encargo docente que recibieron las alumnas consistía en pensar, por un lado, una

creación plástica o performativa que explicase de forma visual su posicionamiento ante el tema escogido del trabajo de grupo y, por otro lado, debían plantear una propuesta educativa práctica para el alumnado de educación infantil. Paralelamente, las alumnas debían elaborar un dossier, a modo de revista ilustrada, en el que cada grupo explicase la investigación que había llevado a cabo, detallando el contexto de la propuesta, los objetivos planteados, los antecedentes artísticos utilizados, la propuesta de la actividad, la planificación del material y del espacio a utilizar, el cronograma, la rúbrica de evaluación de la actividad, los resultados y una reflexión final.

El hecho de plantear y llevar a cabo una propuesta de creación tiene como objetivo que las futuras docentes experimenten el proceso creativo y utilicen su vivencia para pensar el tema. Así también este proceso les ayudaría a depurar la propuesta creativa para los niños.

Para llevar a cabo esta experiencia, se dividió al alumnado en cuatro grupos de trabajo, formado cada uno por cuatro miembros. Resumimos en la Tabla 1 las elecciones que realizó cada uno de los grupos para iniciar la investigación.

TABLA 1. TEMAS Y TÉCNICAS ARTÍSTICAS ESCOGIDAS POR LOS DIFERENTES GRUPOS DE ALUMNOS PARA TRABAJAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL LA PROBLEMÁTICA DE LA CATÁSTROFE DE CHERNÓBYL

	TEMA DE TRABAJO	TÉCNICA ARTÍSTICA
GRUPO 1	Educación medioambiental.	Elaboración de pancartas.
GRUPO 2	Reconstrucción posterior al desastre.	<i>Décollage</i> .
GRUPO 3	Empatía hacia las personas que experimentan este tipo de situaciones traumáticas.	Escritura de un cuento adaptado a edad infantil y técnica de retrato.

GRUPO 4	Acoso y discriminación que pueden sufrir las personas que han experimentado una exposición radiactiva debido a su aspecto diferente.	Instalación escultórica y cuento ilustrado.
---------	--	---

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

La Tabla 2 esquematiza las actividades planteadas en las catorce sesiones de trabajo de dos horas de duración que se llevaron a cabo en el curso.

TABLA 2. ESQUEMA DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL CURSO

SESIÓN 1	Exposición de ideas acerca de los textos sobre Chernóbyl y su puesta en común.
SESIÓN 2	Explicación del tema elegido y muestra en público de las imágenes relacionadas encontradas por cada grupo.
SESIÓN 3	Comentario, en forma de crítica constructiva, de las ideas de del grupo al que no pertenecemos.
SESIÓN 4	Desarrollo de las propuestas creativas, así como de los recursos artísticos que podían ser más adecuados para cada tema.
SESIONES 5-10	Realización de ejercicios prácticos.
SESIONES 11-14	Elaboración del dossier final.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Uno de los grupos propuso profundizar en la educación medioambiental, escogiendo para tal fin, como técnica artística, la elaboración de un mural reivindicativo. Existe una estrecha la relación entre revolución y pancarta, así como la relación entre el arte activista y la creación gráfica que refleja una posición radical respecto a algunos temas políticos, medioambientales y sociales. Nina Felshin (1995), en la introducción del libro *But is it Art? The Spirit of Art as Activism*, utiliza el término arte activista, definido como un híbrido entre el mundo del arte y del activismo político y la organización comunitaria. Así, la utilización de pancartas para poner de manifiesto la necesidad de cuidar el entorno. También se sitúa en la tradición y tácticas de lucha del relato artístico que trabaja posiciones de resistencia a favor de la construcción colectiva.

El segundo grupo eligió la técnica del *décollage* para afrontar el tema de la

reconstrucción y la memoria del pasado, trabajando de esta forma la resiliencia, o la capacidad de las personas para recuperarse de situaciones complicadas y seguir avanzando hacia el futuro. A diferencia de la técnica del *collage*, que consiste en elaborar una obra de arte pegando materiales diversos, el *décollage* se realiza despegando los materiales. La imagen se genera arrancando o rasgando partes de una imagen original, dejando ver lo que hay debajo. Hains, Villeglé y Rotella, en los años 1958-1959, invirtieron el principio del *collage* rompiendo las capas superiores de las cartelas para revelar las “nuevas realidades” que se ocultaban debajo (Ruhrberg et al., 2001). El objetivo era la crítica de los métodos de la publicidad. En nuestro caso, esta manera de hacer encarna perfectamente la idea de construir desde los pedazos, crear nuevas realidades a partir de otras preexistentes. No recurrimos a esta técnica tanto en el sentido de

reconstruir copiando una realidad anterior, sino de generar alternativas desde lo que se tiene.

El tercer grupo había elegido el clásico género del retrato, uno de los más practicados en la historia del arte universal. Es el territorio ideal para reflejar los sentimientos. En él confluyen la individualidad y, al mismo tiempo, la universalidad. Así el retrato constituye la técnica perfecta para trabajar con los alumnos el tema de la empatía. Como explica Altuna (2020: 2) en su artículo Lectores de rostros:

La verdad es que todos somos lectores de rostros. Desciframos las emociones, las intenciones, los pensamientos del que tenemos delante, desplegados en todo su lenguaje no verbal, pero especialmente en el rostro, ese lienzo infinito de expresiones que nunca podemos controlar del todo.

Para el tema del acoso y la discriminación, elegidos por cuarto grupo, se veía apropiado utilizar algún recurso performativo en el que vivenciar experiencias. Finalmente, la propuesta acabó cristalizando también un cuento ilustrado. Este recurso se enmarca en las múltiples relaciones que sería muy positivo establecer entre las artistas y el profesorado de educación infantil. Instituciones artísticas, propuestas editoriales e instituciones educativas deberían compartir estrategias y perspectivas metodológicas que faciliten la mediación para facilitar el tratamiento de temas complejos en la escuela. Podemos citar, como ejemplo, la colaboración que se llevó a cabo durante tres años entre el el Museo Nacional de Arte de Cataluña y algunas escuelas de Barcelona en el marco del proyecto TANDEM. . El objetivo era trabajar para que el arte y el patrimonio fuesen relevantes en la formación de los maestros y en la educación de los

alumnos y las familias de la escuela. Se trataba de acompañar y mediar desde el museo las conversaciones que el arte provocaba: entre los artistas y esta realidad educativa, entre el alumnado y las obras de arte, entre los maestros, los alumnos y sus familias. El resultado de estas experiencias queda reflejado en la revista Creixem amb l'art (Fuentes & Inglés, 2018).

5. Resultados

Dada la situación pandémica en la que nos vimos envueltos durante el curso, sólo dos de los grupos pudo poner en práctica los procesos creativos con alumnos de educación infantil. El resto de las propuestas se experimentaron en el aula mediante la participación de las compañeras de clase. Cada semana uno de los grupos se transformaba en docente y el resto se convertía en su alumnado. Estos materiales se pueden consultar en tienen la voluntad de servir de inspiración a futuros alumnos y docentes sobre temas similares.

Con el fin de acercar las estrategias de pensamiento visual, habíamos elegido el retrato fotográfico que Richard Avedon realizó en 1980 titulado Roberto López, trabajador en un campo de petróleo para trabajar la expresión del rostro (Avedon, s.f). Otra obra escogida era la del escultor Juan Muñoz, Many times, realizada en 1999, una instalación de medidas variables que muestra múltiples figuras humanas situadas en el espacio expositivo (Muñoz, s.f). Las alumnas la utilizaron para trabajar el tema de la discriminación, el rechazo o acoso por parte del grupo, a partir del análisis de una fotografía.

5.1. Grupo 1. Educación medioambiental: Trabajando la concienciación

Siguiendo la estela de la tradición reivindicativa de las pancartas y el mural, las alumnas, acudieron a antecedentes artísticos como Bansky, pseudónimo de un artista de arte urbano de identidad oculta (Banksy, s/f).

Plantearon como recurso plástico la pintada colaborativa de enormes pancartas transparentes que contraponían visualmente en ambos lados del soporte, la naturaleza contaminada y la naturaleza preservada. Se trataba de una especie de grito de concienciación medioambiental (Fig. 1).



FIGURA 1. PODEMOS VER EN LAS DOS PRIMERAS IMÁGENES A LAS ALUMNAS DEL GRUPO 1 PINTANDO AMBOS LADOS DE LA PANCARTA TRANSPARENTE. EN LA FOTOGRAFÍA DE ABAJO SE PUEDE OBSERVAR EL RESULTADO FINAL SOBRE EL LEMA DE LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL. (FOTOGRAFÍA DE LOS AUTORES).

5.2. Grupo 2. Destrucción-Reconstrucción: Trabajando la resiliencia

Estableciendo un paralelismo entre los sucesos de Chernóbyl y la deconstrucción, los menores de 5 años (alumnos de nuestras estudiantes) fueron animados, en primer lugar, a pintar paisajes imaginarios de un mundo feliz. Después se veían forzados por las docentes a romper en pequeños fragmentos las pinturas

creadas para experimentar la pérdida, la deconstrucción de objetos construidos con mucho esfuerzo. Finalmente, los alumnos trabajaron en equipo consensuando y reconstruyendo todos juntos una imagen nueva, colaborativa, del paisaje de un mundo mejor a partir de los trozos resultantes de la previa destrucción (Fig. 2).



FIGURA 2. ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL PINTANDO PAISAJES IMAGINADOS DE UN MUNDO FELIZ EN LA PRIMERA FOTOGRAFÍA, DESTRUYENDO SUS PROPIAS PINTURAS EN LA SEGUNDA FOTOGRAFÍA Y ELABORANDO EL MURAL DE RECONSTRUCCIÓN EN LA TERCERA FOTOGRAFÍA. ABAJO VEMOS EL MURAL FINALIZADO. (FOTOGRAFÍA DE LOS AUTORES)

5.3. Grupo 3. Emociones y empatía

Para trabajar las emociones y la empatía, las alumnas del tercer grupo se dieron cuenta de la complejidad de explicar el tema de Chernóbyl al alumnado de educación infantil (edad entre 3 y 6 años). Como primer paso, las estudiantes habían escrito un relato, adaptado a estas edades, que explicaba la historia de un niño en el momento previo y posterior de la catástrofe. El cuento fue utilizado para poner en situación

al alumnado. Lo iban explicando por partes invitando a sus alumnos a realizar un retrato que exprese la emoción que sentían en cada instante. Al principio, describían la felicidad de un niño tranquilo y confiado que vivía con sus padres. Más tarde, hablaron sobre lo que pudo sentir este niño tras el accidente: la incertidumbre, la preocupación y el miedo que desemboca en la rabia e impotencia al verse obligado a trasladarse a un lugar desconocido y sin su familia (Fig. 3).



FIGURA 3. RETRATOS ELABORADOS POR LOS ALUMNOS DE INFANTIL SOBRE LAS EMOCIONES Y LA EMPATÍA. (FOTOGRAFÍA DE LOS AUTORES)

5.4. Grupo 4. Rechazo a la diferencia

Por último, el grupo que trabajó el tema de la dificultad de aceptación de la diferencia estructuró su trabajo en base a una de las historias de la obra de Aleksiéovich (2005: 119):

Desde niños ya conocen la palabra alopecia, porque muchos se han quedado sin pelo. Sin cejas, sin pestañas. Todos se han acostumbrado a ello. Pero en nuestra aldea solo tenemos una escuela de primaria, y los niños que pasan a la quinta clase tienen que tomar el autobús para ir a otra escuela a diez kilómetros. Y los niños lloran, no quieren ir. Allí los demás niños se reirán de ellos

Para acercar esta historia a los estudiantes de educación infantil, las estudiantes habían elaborado un cuento ilustrado (Fig. 4) que narraba como el niño protagonista, Bodashka, pasa de tener una vida estructurada a vivir en una realidad alterada por el accidente nuclear de Chernóbil. Siendo un superviviente del

accidente, el niño debe enfrentar el miedo y la incertidumbre y recomponer su vida, partiendo de varios estigmas: como niño inmigrante (inmigración interna del país), como un estudiante de una escuela nueva, como un habitante de un entorno desconocido y como una persona cuya salud se ve afectada por la catástrofe, que termina desarrollando la alopecia. Este último hecho convierte a Bodashka en víctima de Bullying [esta reacción de la sociedad puede ser explicada como resultado de miedo de enfrentarse a lo desconocido, a lo diferente, a lo peligroso, a lo inexplicable, miedo a enfermar también]. Las alumnas decidieron dejar el final de la historia abierto para mostrar la incertidumbre frente al futuro que vivieron niñas y niños bielorrusos y demás víctimas del accidente nuclear. La intención del final abierto es generar reflexión en los lectores sobre la posterior historia de Bodashka, permite crear imágenes y proponer diversas opciones del posterior desarrollo de la historia, de la toma de decisiones, de elección de las respuestas, de elegir un final diferente, etc.



FIGURA 4. LAS IMÁGENES MUESTRAN UNAS PÁGINAS DEL LIBRO ILUSTRADO DISEÑADO POR EL GRUPO 4. (FOTOGRAFÍA DE LOS AUTORES)

6. Discusión y evaluación de los resultados

En el inicio de este proyecto interdisciplinar teníamos no pocas preguntas en torno a si iba a ser comprendido el mensaje de Chernóbyl por el alumnado de educación infantil. Dudábamos qué aspectos podíamos rescatar para el trabajo en el aula, cómo nos podía ayudar la metodología de Pensamiento Visual aplicado a la perspectiva STEAM (que unifica la ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas) para educar en los valores de la resiliencia, superación, empatía, reconocimiento de las emociones y su expresión. Al final del curso pedimos a las alumnas un trabajo de reflexión sobre la experiencia vivida planteando preguntas como: Qué les ha parecido la práctica; cómo ha incidido en su aprendizaje, qué uso le podrían dar más adelante en su práctica docente; cómo podríamos educar desde una edad temprana en los valores sociales y ambientales. Las respuestas fueron estructuradas según cuatro categorías de análisis: educación ambiental, educación en la resiliencia, educación y empatía; educación inclusiva (respeto de la igualdad y la diferencia).

6.1. Educación ambiental

Al principio las alumnas pensaban, con toda la razón, que el tema de una catástrofe industrial, ambiental, tecnológica era muy complejo para trabajarlo con los menores. Ante esta preocupación optaron por trasladar la problemática de Chernóbyl a un entorno más próximo a la vida cotidiana de los niños, al cuidado del medioambiente y el reciclaje. Este enfoque permitía aproximarse a la temática de forma más cercana y vivencial, tanto para las estudiantes, como para los menores y sus familias. Con la intención de facilitar este

trabajo, se había creado una atmosfera de comunicación fluida entre las estudiantes y la profesora-guía, procurando la interacción, investigación y diálogo. Esto ayudó a superar el temor frente a la profundidad del tema y a generar un espacio de aprendizaje positivo. Incorporar el proceso artístico creativo ayudó a depurar el procedimiento, la reflexión sobre la utilización del espacio y de los materiales para tenerlo en cuenta en la futura práctica docente. La creación del mural permitía a las alumnas realizar la observación participativa y experimentar cómo se produce el desarrollo cognitivo-visual en los menores. En principio, se llamó a la reflexión previa sobre lo que se quiere transmitir con el mural. Posteriormente, se realizó un análisis del resultado final que desvelaba detalles que habían pasado desapercibidos en el inicio del trabajo. Se ha llegado a la conclusión de que trabajando desde la práctica creativa y utilizando metáforas visuales, traídas desde las situaciones cotidianas cercanas a niñas y niños, es posible concienciar, incluso en tan corta edad, sobre la responsabilidad social y ambiental. Esta práctica ayudaba a observar y explorar el entorno inmediato con actitud de curiosidad y cuidado; a identificar las acciones que mejoran el medioambiente; a relacionar el hecho histórico de Chernóbyl con su realidad cercana; y, a través de la exposición del mural, establecer un nexo entre los alumnos, las familias y la comunidad educativa.

6.2. Educar en resiliencia

Al inicio de la actividad, el planteamiento de trabajar sobre un hecho histórico tan importante, tan duro, y, al mismo tiempo, tan oscuro en la historia de la humanidad, produjo en las estudiantes sorpresa y muchos interrogantes sobre cómo podrían explicarles a niños tan pequeños aspectos tan lejanos de esta

edad. Sobre todo, se dudaba si los menores iban a entender el mensaje. Surgían preguntas sobre qué se debía explicar y qué no, y cómo había que hacerlo, cuál era el papel del arte en esta historia. Las dudas se fueron desvaneciendo a lo largo del desarrollo de la tarea. Como resultado había nacido una propuesta educativa que motivaba a la investigación y al aprendizaje cognitivo colaborativo. El desarrollo del proyecto ayudó a descubrir que, adaptando las propuestas a las necesidades de los alumnos de educación infantil, se puede trabajar cualquier temática, sin infantilizar sucesos reales. Las técnicas de collage, décollage y las estrategias de pensamiento visual aportaron infinitas ideas para el trabajo en el aula. Por ejemplo, la dinámica del mural reconstruido permitía atender la diversidad del alumnado, porque las aportaciones de cada uno de los menores tenían cabida en la propuesta final del mural. La reconstrucción a partir de las obras destrozadas, previamente generadas por los alumnos, permitía plasmar un final diferente no sólo para Chernóbyl y su gente, sino para todos nosotros y nuestro compromiso individual con la Comunidad de la Vida. De esta forma, el mural era sólo un punto de partida para trabajar distintas temáticas interrelacionadas. Las técnicas aprendidas, además de la creatividad, facilitaban trabajo en equipo, desarrollo de la solidaridad y la empatía. La destrucción de las pinturas personales permitía experimentar la sensación de pérdida, estableciendo paralelismos con la catástrofe. La posterior reconstrucción, la posibilidad de decidir conjuntamente el final de la obra ayudó a visualizar el impacto de nuestros actos en nuestro entorno. Así, paralelamente al desarrollo del pensamiento visual, se potenciaban las habilidades creativas de los alumnos.

6.3. Emociones y empatía

Desde el inicio las estudiantes responsables de este tema se sintieron muy motivadas para plantear una propuesta profunda y significativa, que llevarían al grupo de los menores. La implicación del estudiantado en el proceso y la evaluación continua del trabajo realizado en cada sesión con los menores era esencial para determinar si se debía realizar modificaciones en los planteamientos iniciales y cómo adaptarlos para conseguir un mejor resultado. La elaboración de los retratos facilitaba la identificación de los sentimientos y las emociones, así como la toma de conciencia sobre cómo expresarlas, transmitir las y compartirlas con los iguales. Se había comprendido que el proceso creativo puede facilitar la expresión de las emociones más profundas, ayudar a empatizar con aquellas personas que habían vivido una catástrofe, aun sin conocerla directamente.

6.4. Educación inclusiva (respeto a la igualdad y la diferencia)

Ha sido muy positivo exponer todas las propuestas creativas delante del grupo general. Todas las propuestas artísticas habían sido muy originales y permitían expresar estilos y personalidades muy diferentes. Fue emocionante ver cómo las estudiantes disfrutaban durante el proceso de creación de sus propuestas a lo largo de todas las sesiones. Para ello había que adaptar el contenido del tema de Chernóbyl a la edad y contexto de los alumnos de infantil. Este último grupo había hecho un paralelismo: ser diferente por desarrollar una enfermedad, fruto de exposición a la radiación (la alopecia debida al cáncer) y el acoso escolar que se puede sentir por ser diferente. Se recurrió a la puerta como símbolo para explicar a los alumnos de infantil

que “abrir puertas” a nuevas posibilidades ayuda superar barreras y construir otras realidades. La posibilidad de compartir ideas y pensamientos con los compañeros abría la mirada, permitía adquirir nuevos conocimientos, superar los estereotipos y prejuicios.

7. Conclusiones

La propuesta didáctica, basada en la metodología VTS, experimentada por las maestras de educación infantil en formación, no sólo les había permitido disfrutar del conocimiento teórico relativo a la catástrofe de Chernóbyl o de las obras artísticas producidas en distintas épocas históricas, sino tener papel activo en la selección del material según sus propios intereses, establecer diálogos partiendo de la propia experiencia creativa. El proceso les había ayudado a tomar conciencia de su capacidad de expresión, a desarrollar un proyecto sin imposiciones ni restricciones por parte del profesorado y las ha aproximado, además de los conceptos teóricos relacionados con el medioambiente, la energía nuclear y las emociones, a los procedimientos artísticos que pueden ser utilizados para la enseñanza de la ciencia en la edad temprana. La experiencia había ilustrado la utilización del arte como mediador del aprendizaje de unos temas complejos relacionados con las temáticas sociales y científico-tecnológicas, como la catástrofe de Chernóbyl. Como docentes han

podido desarrollar una serie de ejercicios y actividades las que en el futuro permitirán que sus alumnos de educación infantil incorporen contenidos, considerados de difícil comprensión, de forma motivadora, lúdica, activa, paidocéntrica, incidiendo en la diversidad de formas de aprendizaje. Las estudiantes han experimentado la flexibilidad que las propuestas educativas a través de la implicación de la creatividad del alumnado; la adaptación a los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje, generando entornos vivos, dinámicos y compartidos. El arte no es sólo un medio de expresión, también es juego, experimentación y representación, que ofrece infinitas posibilidades para formalizar ideas, sentimientos, opiniones y emociones utilizando materiales, objetos y procedimientos muy variados de la vida cotidiana.

El arte, con su capacidad transformadora, se configura como una herramienta poderosa de cambio social capaz de promover concienciación y de ayudar a vislumbrar soluciones para responder a los problemas ambientales, a los conflictos sociales o las crisis económicas. Los artistas se manifiestan ante la injusticia, la desigualdad o la discriminación. Consideramos que es importante plantear nuevas perspectivas desde la educación que nos ayuden a dar voz a los estudiantes y que propicien dinámicas de acción que, no solo fomenten la sensibilización y reflexión, sino que, además, permitan vertebrar sus inquietudes respecto a contextos problemáticos.

Referencias bibliográficas

- Aleksiévich, Svetlana (2005) *Voces de Chernóbyl: crónica del futuro*. (R. San Vicente, Trad. Obra original publicada en 1997), Madrid, Debate.
- Alemaný Briz, Jesús María (1998). La paz, ¿un derecho humano?, *Revista Aragonesa de Administración Pública*, Nº2, pp. 17-46. Disponible en: <http://www.seipaz.org/documentos/AlemanýDHPaz.pdf> [Fecha de acceso: 1 de abril de 2020).

Ariza, Rafael (2018) Didáctica de las ciencias con conciencia. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 36(3), 5–22. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/v36-n3-porlan>

Altuna, Belén (2020) Lectores de rostros. En *Típicos retratos. Una historia del rostro en quince representaciones*. Disponible en : <https://www2.march.es/arte/exposiciones-digitales/tipicos-retratos/>. [Fecha de acceso: 22 de febrero de 2021).

Avedon, Richard. (s.f). *The Richard Avedon Foundation*. Disponible en : <https://www.avedonfoundation.org/the-work>. [Fecha de acceso: 9 de julio de 2021).

AA.VV. (2010). *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz*, Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz. Disponible en: <http://mail.aedidh.org/sites/default/files/DS%20pdf%2024%20marzo%2011.pdf>. [Fecha de acceso: 14 de enero de 2021).

Banksy (s.f.) *Banksy*. Disponible en: <https://banksy.co.uk/index.html>. [Fecha de acceso: 12 de junio de 2021]. [Fecha de acceso: 18 de julio de 2020).

Barouki, Robert et al. (2021). The COVID-19 pandemic and global environmental change: Emerging research needs. *Environment International*, 146, 106272. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.envint.2020.106272> [Fecha de acceso: 30 de mayo de 2021).

Bauman, Zygmunt (2007) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Madrid, Paidós.

Bauman, Zygmunt (2018) *Modernidad líquida*, trad. de Jaime Mirta Rosenberg, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Beck, Ulrich (2002) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.

Chugoku Shimbun (1991) *Irradiados*, trad. María Luisa Martín Laborda, Madrid, Acento.

CT (2013). *La Carta de la Tierra en Acción: la Iniciativa de la Carta de la Tierra*. Disponible en: <https://cartadelatierra.org/>. [Fecha de acceso: 20 de octubre de 2021).

Department of Health and Social Security (1980) *Inequalities in health: Report of a research working group*, London, Department of Health and Social Security. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1971951/> [Fecha de acceso: 17 de noviembre de 2021).

Felshin Nina (1995) *But is it Art? The Spirit of Art as Activism*, Bay Press.

Fuertes, Esther. & Ingles, Albert (2018). ¡La escuela y el museo hacemos un buen tandem! Transformamos la educación desde la colaboración. *Aula*, 272, 22-27.

Fuertes, Esther (2020) *Las Estrategias de pensamiento visual (VTS) una metodología educativa necesaria*. Disponible en: <https://blog.museunacional.cat/es/las-estrategias-de-pensamiento-visual-vts-una-metodologia-educativa-necesaria/>. [Fecha de acceso: 13 de octubre de 2020).

Funtowicz, Silvio & Ravetz, Jerome (2000) *La ciencia posnormal – ciencia con la gente*, Barcelona, Icaria.

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.

Kárpava, Alena & Juárez Ramos, Verónica (2020) Educación para la Paz: Un Espacio de Innovación e Intercambio de Buenas Prácticas Docentes. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9 (2), 285-307.

Laster Pirtle, Whitney N. (2020). Racial Capitalism: A Fundamental Cause of Novel Coronavirus (COVID-19) Pandemic Inequities in the United States. *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*, 47(4), 504-508. <https://doi.org/10.1177/1090198120922942> [Fecha de acceso: 12 de julio de 2021].

Lemkow, Louis & Espluga, Josep (2017) *Sociología ambiental. Pensamiento socioambiental y ecología social del riesgo*, Barcelona, Icaria.

Lemkow, Louis & Lemkow-Tovias, Gabriel (2021) Desigualtats de salut en temps de Covid-19 i crisi climàtica. *Eines* 40, 7-17. <https://raco.cat/index.php/Eines/article/view/387110/480548> [Fecha de acceso: 8 de marzo de 2021].

Marmot, M., Allen, J., Goldblatt, P., Boyce, T., & Mcneish, D. (2010). *Fair Society, Healthy Lives. The Marmot Review: Strategic review of health inequalities in England post-2010*. <https://www.artshealthresources.org.uk/docs/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review/> [Fecha de acceso: 19 de septiembre de 2021].

Medvedev, Zhores (1991) *El Legado de Chernobil*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Muñoz, Juan (s.f). *Juan Muñoz*. Disponible en: <https://juanmunozestate.org/works/many-times-2/>. [Fecha de acceso: 11 de febrero de 2021].

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea general. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf>. [Fecha de acceso: 17 de diciembre de 2021].

Rogers, Carl (1983) *Libertad y Creatividad en la Educación*, Guanajuato, Paidós

Rosado, Pilar & Casanova. Ramón (2021) Autorretrato, emergencia climática y posicionamientos creativos. Una práctica didáctica mediada por la tecnología, en *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital*, Madrid, Dykinson.

Ruhrberg, Karl, Schneckenburger, Manfred, Fricke, Christiane & Honnef, Klaus (2001) *Arte del siglo XX*, Taschen.

Stengers, Isabelle (2019) *Otra ciencia es posible - Manifiesto por una desaceleración de las ciencias*, París, Ned ediciones.

Unesco (1996). *Actas de la 28ª reunión de la Conferencia General*, 25 de octubre -16 de noviembre, Vol. 1, UNESCO París.

Unesco (1997a). El Derecho Humano a la Paz. Declaración del director general. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Unesco (1997b). Proyecto de Declaración sobre el Derecho Humanos a la Paz, Actas de la Conferencia General, 29ª reunión, 21 de octubre-12 de noviembre, Res. 43. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Unesco (1997c). Informe del director general sobre el derecho humano a la paz, Conferencia General, 29ª reunión, 29 de octubre, Anexo 1. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Unesco (2020). Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Textos fundamentales*. Edición revisada. París: UNESCO.

Vilanova, Santiago (1980) *El síndrome nuclear: El accidente de Harrisburg y el riesgo nuclear en España*, Barcelona, Bruguera.

VTS (2021). *Visual Thinking Strategies*. Disponible en: <https://vtshome.org>. [Fecha de acceso: 1 de abril de 2020].

Yablokov, Alexey. V.; Nesterenko, Vassily B; Nesterenko, Alexey B. & Preobrazhenskaya, N. E. (2011) *Chernóbyl: las consecuencias de la catástrofe para la vida humana y la naturaleza*, Kiev, Universarium.

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 06/12/2021 Aceptado: 11/03/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Rosado, Pilar, Kárpava, Alena, Lemkow-Tovias, Gabriel (2021) 35 años tras la catástrofe de Chernóbyl. Una mirada desde la educación para la paz y la práctica inclusiva y crítica. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 268-285.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Pilar Rosado Rodrigo es Doctora en Bellas Artes. Licenciada en Ciencias Biológicas y en Bellas Artes. Máster en Creación Artística. Profesora Serra Húnter en el Departamento de Artes y Conservación-Restauración, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación POCÍÓ (Arte, Poesía y Educación) y del proyecto Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social (PID2019-104628RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Alena Kárpava es Doctora en Paz, Conflictos y Democracia. Licenciada en Filología Hispánica y Filología Eslava. Máster en la Cultura de paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Máster en enseñanza de ELE: lengua, cultura y metodología. Docente Investigadora del Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, campus de Melilla, Universidad de Granada. Vocal de educación del Centro UNESCO de Andalucía. Miembro colaborador del Instituto de la Paz y los Conflictos (UGR). Miembro del grupo de investigación Valores emergentes, Educación Social y Políticas educativas (HUM 580).

Gabriel Lemkow Tovias es Doctor en Filosofía (PhD). Licenciado en Filosofía. Master en Filosofía y Psicoanálisis. Master en Filosofía. Docente e investigador del Grado de Maestro en Educación Infantil y en el Master en Neuroeducación de la Facultad de Ciencias Sociales de Manresa (Uvic-UCC). Responsable y miembro del Grupo de Investigación GRENEA (Grup de Recerca en Educació, neurociència, Experimentació i Aprenentatge).

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Book Reviews

Educación Social, sociedad y acogimiento residencial

Social education, society and residential care

JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS

Universidad de Málaga
josecots@uma.es

EN RESEÑA DE ▶ A REVIEW OF

Ruiz Galacho, Santiago y Martín Solbes, Víctor M. (coords.) (2021) *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial*. Barcelona, Octaedro, 170 pp.



El libro *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial*, primero de la serie “Fundamentos de Educación Social con infancia, adolescencia y juventud en acogimiento residencial”, pretende poner en valor la reflexión vinculada a una parte de la infancia y la adolescencia que sufre de manera directa la exposición a situaciones en las que se comprometen sus derechos y bienestar. La respuesta profesional ante estas situaciones multiproblemáticas encuentra en la Educación Social una disciplina que ocupa un papel central en el acompañamiento de este colectivo en los contextos de acogimiento residencial.

Como saber en acción, la Educación Social presenta diversas potencialidades para dotar de sentido a las prácticas profesionales que tienen lugar en los diversos recursos de acogimiento residencial. Una mirada reflexiva en torno a las relaciones, funciones, metodologías y resultados que se dan en estos contextos, a la luz de las aportaciones teóricas de la Educación Social permiten mejorar la calidad del modo en que las políticas sociales de protección a la infancia y la adolescencia se materializan. Para ello, la práctica socioeducativa debe clarificar un relato fundamentado en torno a su quehacer, lo cual parece uno de los objetivos fundamentales de este texto.

De la mano de autores reconocidos en la materia que se aborda, el libro ofrece una visión sobre los procesos socioeducativos y las estructuras macrosistémicas que encuadran los escenarios de la protección a la infancia y la adolescencia más vulnerable. Así, los primeros capítulos reflexionan sobre la influencia de lo social en lo pedagógico, abordando un análisis de nuestras sociedades de tendencia neoliberal que pueden dar pistas sobre los valores sociales que influyen en nuestra práctica educativa.

El capítulo primero, titulado “Educación Social y Pedagogía Social: aproximaciones

conceptuales”, realiza una aproximación a los conceptos Pedagogía Social y Educación Social, y sus vinculaciones a través de la ciencia, como saber que se crea, se transmite y se aplica con un enfoque de derechos. Sirve este capítulo para sentar las bases sobre qué aportaciones teóricas realiza la Pedagogía Social al desarrollo de la práctica profesional, como una disciplina académica que orienta los procesos de sociabilidad y de comprensión de sí-mismo.

El capítulo segundo, titulado “La Educación Social como mirada de comprensión del hecho social”, contextualiza los procesos socioeducativos en el marco del funcionamiento de las estructuras sociales. A través del capítulo, los autores analizan los contenidos implícitos en las formas de organización social en las que la práctica profesional tiene lugar, haciendo hincapié en la necesidad de la reflexión ética y la práctica de la no violencia como propuesta de acción socioeducativa.

El capítulo tercero, titulado “Pobreza infantil y desigualdad social: sus implicaciones para la práctica educativa”, parte de un análisis del fenómeno de la pobreza infantil en nuestro contexto, planteando la práctica socioeducativa como una posible forma de respuesta ante las problemáticas que emanan de esta situación de desigualdad, poniendo el foco en la importancia de lo relacional, la singularidad de cada chico o chica, la participación y el trabajo en red.

El capítulo cuarto, titulado “Política Social y protección de la infancia, adolescencia y juventud”, aborda la acción protectora de las políticas sociales señalando retos fundamentales tales como la superación del enfoque asistencialista, el riesgo de la naturalización de la desprotección y la adecuada evaluación de políticas sociales. La autora señala la relevancia de una adecuada

preparación profesional como garantía de un adecuado marco de aplicabilidad de dichas políticas, presentando diversos aspectos a tener en cuenta de cara al futuro.

El capítulo quinto, titulado “Los derechos sociales de los niños, niñas y adolescentes en desamparo”, se centra en analizar las estrategias de protección jurídica y garantía de derechos de este colectivo, reflexionando sobre el papel de la infancia y la adolescencia como sujeto de pleno derecho y cuya protección depende de la aplicación de políticas públicas que permitan avanzar en la vinculación de la ciudadanía activa y democrática de los niños, niñas y adolescentes en desamparo con sus derechos sociales.

El capítulo sexto, titulado “Los servicios de protección de infancia, adolescencia y juventud: retos y realidades”, explicita el marco legal en materia de protección a la infancia, así como las diversas medidas en que dicha protección se hace efectiva. Se analizan los escenarios de la protección, señalando importantes diferencias entre el acogimiento familiar y el residencial, para finalmente presentar una serie de retos asociados a los futuros escenarios de los sistemas de protección.

El capítulo séptimo, titulado “Acción socioeducativa y resiliencia en el tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados de acogimiento residencial”, se centra en el fenómeno de la resiliencia como una responsabilidad colectiva del contexto de la intervención social en el acompañamiento de la juventud tutelada, con vistas a la promoción de procesos de autonomía, su participación y compromiso social.

Por último, el capítulo octavo, titulado “El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas”, desarrolla evidencias en torno a la importancia del éxito escolar en el desarrollo de niños,

niñas y adolescentes en acogimiento residencial. Analiza el punto de partida desigual de este colectivo y profundiza en las relaciones entre los recursos de protección y los centros educativos, deteniéndose en diversas propuestas de actuación.

En cualquier caso, toda práctica socioeducativa está sujeta a revisión, crítica y mejora, intentando esta obra sumar perspectivas para comprender el contexto específico en el que se desarrolla la acción socioeducativa, cuya última tarea consiste en establecer las conexiones entre los diversos agentes implicados en el contexto de la intervención para socializar dinámicas de bienestar social. La variedad de perspectivas que componen esta obra permite nutrir de fundamentos los procesos reflexivos que deben mediar el desarrollo de propuestas de actuación en el entorno específico de los centros de protección.

La socialización del bienestar genera una responsabilidad a través de una propuesta ética que conecte con mundos en paz, microespacios en los que los derechos fundamentales de todas y todos sean reconocidos y sirvan de impulso que generen cultura de paz. Los recursos de acogimiento residencial, como espacio de garantías para la salvaguarda de la dignidad de uno de los sectores más vulnerables de las sociedades contemporáneas, deben facilitar a través de sus prácticas, estructuras, métodos y funcionamiento la consecución de la justicia social para la infancia y la adolescencia en situación desprotección.

Esta obra colectiva es coordinada por dos educadores sociales y profesores de la Universidad de Málaga, con una larga trayectoria profesional, profesores y uno de ellos, coordinador del Máster Oficial Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, lo que evidencia el compromiso de la obra con la

Cultura de Paz y la Educación para la Paz, como paradigma desde los que pensar en una sociedad acogedora, noviolenta y en la que se socialice el bienestar de todas las personas.

Desde estas coordenadas se aborda la obra, centrada en la reflexión sobre el acogimiento residencial de niños, niñas, adolescentes y jóvenes maltratados por la realidad social y familiar.

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 21/03/2022 Aceptado: 27/05/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER:

De Oña Cots, José Manuel (2021) Educación Social, sociedad y acogimiento residencial. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 288-291.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

José Manuel de Oña es Doctor en Pedagogía y Educador Social. Con más de 15 años de experiencia laboral e investigadora en ámbitos de exclusión social, desarrollo comunitario, acompañamiento educativo, aprendizaje a lo largo de la vida, etc. Autor de un número significativo de publicaciones relacionadas con estas áreas, en la actualidad es Coordinador del Grado de Educación Social de la UMA e Investigador Principal del proyecto de I+D+i de la Junta de Andalucía llamado "Educar desde los márgenes: inclusión y resiliencia de jóvenes de áreas urbanas desfavorecidas".

Una filosofía de la paz para la constitución de un mundo utópico posible

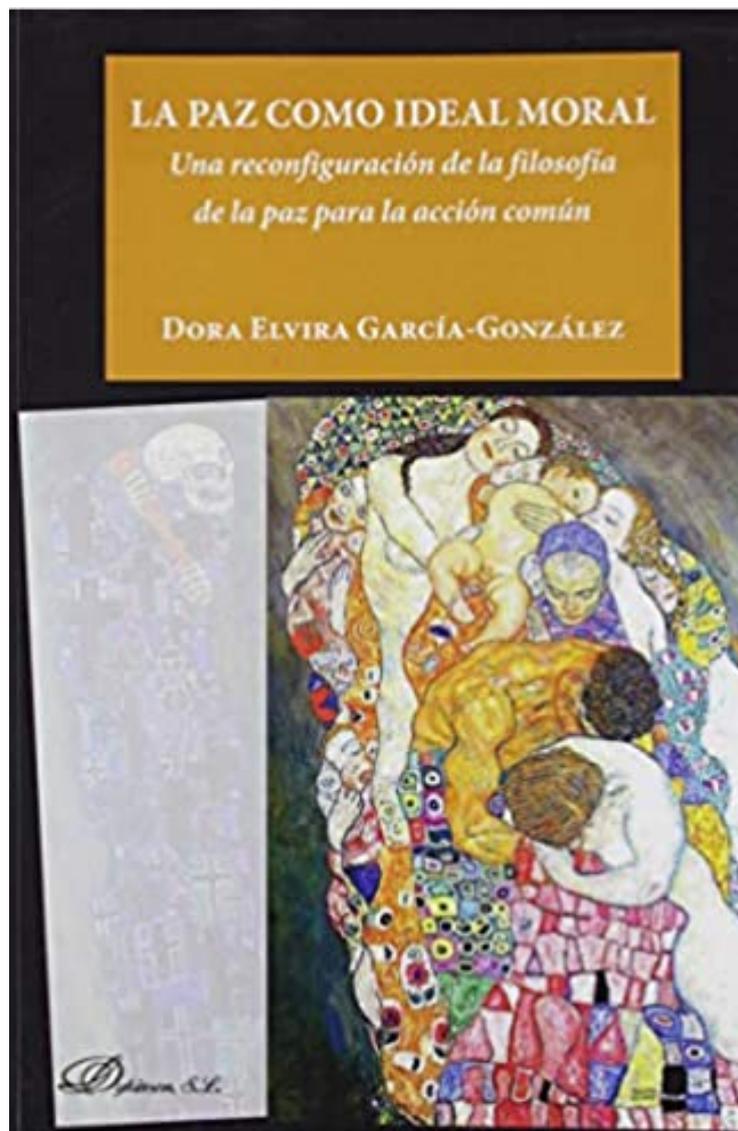
A philosophy of peace for the constitution of a possible utopian world

XENIA A. RUEDA ROMERO

Universidad Nacional Autónoma de México
xeniarueda@filos.unam.mx

EN RESEÑA DE ▶ A REVIEW OF

García-González, Dora Elvira (2019) *La paz como ideal moral. Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común*. Madrid, Dykinson, 344 pp.



A lo largo de la historia de la filosofía, las nociones sobre paz y justicia se han reflexionado desde distintas aristas, siendo discusión medular para filósofos prominentes. Sin embargo, el libro *La paz como ideal moral. Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común* constituye un auténtico marco para el desarrollo de la utopía y la esperanza, como ejes conductores en la consolidación del propósito básico de la puesta en común, ese pretendido beneficio común (Villoro, 1985) que nos recuerda una de las tareas de la ética. Su autora, Dora Elvira García-González, ha logrado proponer en cuatro contundentes capítulos los elementos epistémicos que han definido a lo largo de la historia de la filosofía y el compromiso de la filosofía de la paz, para constituir el mejor de los mundos posibles, más humano.

En primera instancia, el libro inicia con un análisis y recorrido historiográfico sobre la importancia de pensar la paz desde la tradición filosófica, en particular rescata la noción de la paz para pensar lo común, escudriñado en los pensamientos de Aristóteles y Cicerón. Este hilo conductor, dirige a la autora a retomar, en el segundo apartado de este capítulo, el pensamiento de Erasmo y Vives en el que concibe a la paz como una necesidad humana, en tanto a los seres humanos “en virtud de su naturaleza, tienden espontáneamente al amor; por sus aptitudes innatas y por las necesidades de su naturaleza es el hombre un ser esencialmente social” (Xirau, 1944: 37). Aquí debemos incorporar la importancia de esa paz como una necesidad humana, aquella que la autora nos invita a reflexionar sobre la que se comprende como “un signo de bienestar, felicidad y armonía que nos une a los demás, también a la naturaleza, y al universo en su conjunto, les da sentido a nuestras vidas” (Muñoz, 2004: 23). El tercer apartado nos remite a la propuesta de Tomás Moro, quien, de

acuerdo con la autora, pretende construir una sociedad sin guerras, un ideal utópico erigido en la justicia como reguladora de la vida, rechazando la actividad bélica y crítica a los gobernantes. Así pues, este recorrido nos lleva a la propuesta de Lutero quien “conforma su concepto de paz desde las herencias cristianas que presuponen la liberación de mundo y la confianza en Dios. Se trata de una paz escatológica que es incomparable con cualquier paz terrenal” (García-González, 2019: 67), por tanto, Lutero se centra en la autoridad, quien sostiene que no se habla de fe, sino de los bienes externos.

Para el cuarto apartado, nuestra autora, parte de la propuesta kantiana que se fundaba en que las paces tácticas y guerras de alcance limitado, es decir, “ante la destrucción del mundo, se propone una paz sin treguas, concibiendo la guerra como inaceptable desde un punto de vista ético” (García-González, 2019: 67). Sin duda, Kant se plantea desde una instancia moral con un reconocimiento político, retomando conceptos medulares en este libro: paz y justicia. El quinto apartado incorpora el pensamiento del siglo XX con la exhaustiva revisión a la obra de Arendt; en particular, con la inclusión de otro concepto sustancial para la paz: el conflicto, sin obviar el de violencia. Ambos conceptos enmarcan las problemáticas que se presentan en la filosofía política, dado que “no se puede asimilar el concepto de violencia al de conflicto y comprender que la violencia emerge cuando el conflicto está resuelto” (García-González, 2019: 98). El camino que brinda Arendt no es la exclusión de estos conceptos (violencia y conflicto) sino comprender la realidad buscando un consenso a través del diálogo participativo. Este punto es central también a lo largo de la propuesta de la autora, al cual regresaremos más adelante.

Como parte final de este recorrido historiográfico, no se pueden dejar a los filósofos como Luis Villoro, Nancy Fraser y John Rawls que, desde la noción de injusticia y la constitución de las propias injusticias, nos permiten alcanzar la paz. Aquí la autora nos sugiere dejar de lado las dicotomías *bueno-malo*, *paz-violencia* y pensar en incorporar elementos para lograr explicar y comprender la realidad humana, incorporando los valores fundacionales como la justicia, la equidad, la dignidad, entre otros. Cabe destacar, que la autora también incorpora las reflexiones sobre Galtung y su triada conceptual sobre la paz, que recoge la preeminencia que tienen las teorías para construir una realidad impregnada con una búsqueda de la paz. De aquí la precisión de la autora para proponer que la “construcción de la paz es pensarla para hacerla acción”, porque ello nos permitirá mirar las posibilidades en las capacidades humanas de alcanzar la paz sin quedarnos rumiando mentalmente las realidades violentas que prevalecen dando vueltas en círculos son salida (García-González, 2019: 130).

Así pues, a lo largo del segundo capítulo titulado: *Filosofía de la paz, comprender lo común*, Dora Elvira García, nos conduce por las latitudes de las violencias, con la intención de exaltar los imperativos, ideales y valores ineludibles para descubrir situaciones pacíficas que impulsen las consideraciones del reconocimiento de las personas, tomando como eje a la dignidad, ubicada como base de la ética de la paz. Para ello, retoma la propuesta de Galtung (1998) sobre los tipos de violencia para dar cuenta de cómo “la superación de la violencia se forja por la capacidad de generar y construir con la imaginación ética, para desde ella sospechar, inventar, crear y forjar una idea que dé pauta para superar dicha violencia logrando, por medio de su construcción, la paz” (García-González, 2014). Esa paz que

busca y valora la resolución de conflictos, acuerdos que vislumbran un fin común. En principio, partir de los mínimos compartidos en torno a la paz y de ahí aspirar al consenso máximo en lo que significa la paz.

Por tanto, el diálogo se convierte en un medio por el cual podremos lograr y alcanzar acuerdos de paz. El diálogo que permite constituir un mundo común, plural y utópico. Si bien es cierto el diálogo, acompañado de la escucha, la discusión y la mediación, permiten resolver y transformar los conflictos, dando lugar a la paz y a la justicia. Estos elementos son principios de solidaridad comunicativa y bases del reconocimiento mutuo, los cuales permiten la inclusión y el respeto a los demás, porque con ellos podemos construir paulatinamente los elementos comunes e intersubjetivos en torno a la paz y las paces diversas.

Es preciso señalar que la autora, considera que uno de los problemas que nos enfrentamos al hablar de la paz tiene que ver con que se ha sustantivado y se apela a ella como un ideal inalcanzable y utópico; sin embargo, con la propuesta de Dora Elvira García, se “entiende por paz el despliegue de la vida de las personas en un contexto que se cifra en el desafío incesante y permanente. Tener como telón de fondo una filosofía de la paz es fundamental, toda vez que delimita, define, modifica la realidad, clarifica la base que es requisito para un marco de reconocimiento mutuo que exige y supone situaciones de diálogo que permiten desplegar y expandir la vida de las personas en un ámbito práctico, en el cual puede pensarse a la paz como realizable” (García-González, 2019: 207).

Aquí nos encontramos en la frontera con el tercer capítulo, en donde lo común y la acción son fundamentos teóricos que permiten construir con mayor robustez los argumentos de la genuina propuesta de este libro. Este

capítulo de libro titulado: *Ética de la paz, horizonte para la acción*, se presenta como esta búsqueda de lo común, que pretende identificar los componentes que logren la cohesión bajo un carácter valorar, como son los elementos compartidos, los comunes, la comunidad, lo comunitario, lo comunal, la comuna o la comunidad, conceptos que quizá consideramos comprender con facilidad, pero que cada uno de ellos conlleva una complicada interpretación, que la autora esboza con magistral descripción. Así, el sentido común nos enlaza con pluralidad, solidaridad, compasión, comprensión de los demás, dando pauta a espacios de igualdad de oportunidades, acercándonos aún más a la justicia, a lo común y a la propuesta de paces diversas y plurales. Vinculado a ello, no podemos obviar la propuesta de una imaginación ética como elemento central para el cambio de paradigmas mentales, la capacidad e invención que permita la construcción de lo común y de la paz o paces, vislumbrar y constituir nuevos horizontes posibles.

Recordando el título a este capítulo, la acción y en particular los actos que se rescatan son esas “rememoraciones que constituyen las paces silenciosas, puentes de vida o pliegues de paz que constituyen intersticios de esas acciones insumisas que se recuerdan gracias a la memoria, y se hacen visibles en el ánimo de replicarse hacia el futuro” (García-González, 2019: 262). Este denuedo es una reparación de la humanidad que ha visto rotos sus hilos en las acciones violentas y que de alguna forma sondan maneras de reconocer las acciones de paz. Por tanto, la acción permite transformaciones y nuevas hechuras de los entornos que vivimos, comprender esto nos incita a viabilizar propuestas que den lugar a utopías reales y posibles.

El cuarto y último capítulo se apuntala como propuesta teórica que se constituye con

desde los anteriores capítulos, pues pretende reconfigurar la paz como ese ideal moral que nos hace reflexionar sobre diversas posibilidades constituidas desde las acciones propias. Bajo este complejo y heurístico recorrido, la autora nos invita a reflexionar sobre la utopía como aquella que “abre la realidad y desde lo imposible muestra sus posibilidades haciendo a la vez reclamos hacia una praxis movida por un interés de carácter emancipatorio de firme intención ética. Esto significa que el fin que se busca es un imperativo moral o un objeto de opción moral” (García-González, 2019: 269). Aquí, nos encontramos frente a otro concepto inherente al de utopía, esperanza. La esperanza entendida como una proyección rumbo al futuro posible, y la utopía “pone esa esperanza en situaciones mejores o en un mundo que es pensado como mejor”, bajo esta perspectiva podemos darnos cuenta que ambos conceptos son recíprocos y que ineludiblemente es necesario incorporar a la esperanza en la consolidación de una paz o paces, porque nos presenta una posibilidad “plausible de lograr situaciones que resulten mejores, porque no hay nada más humano que traspasar lo existente” (Bloch, 2014: 209).

Por tanto, para nuestra autora, la construcción de la paz implica una razón moral que se sitúa en el marco de lo humano, la paz apela a la esperanza y al futuro. Así pues, vista como ese ideal moral nos permite comprenderla como proceso, es ahí la propuesta central de este libro, en donde apoyada en propuestas de filósofos y filósofas que han pensado las posibilidades y oportunidades de la paz. Concebir la paz como proceso da cuenta de la importancia de los elementos que concurren para su realización, y el diálogo y la escucha son elementos centrales y se consideran indispensables para la construcción de diálogos de paz, apelando al sentido común.

Pensar la paz como ideal moral involucra una constante orientación a su alcance siempre en marcos éticos. Se trata de una tendencia latente que nos impulsa a su realización y significa la planificación de los seres humanos en su generalidad, al ir al encuentro de la paz de manera compartida y común, y siempre con la responsabilidad propia de una vida ética. Es por ello por lo que esta obra constituye un marco en el que se realiza la investigación sobre la paz y la importancia que el filosofar y sus resultados tienen en la entera existencia humana, de ningún modo se limita a los fines culturales privados o de algún modo restringidos (García-González, 2019: 312).

Finalmente, la autora consolida su obra magistralmente a partir de un epílogo en el cual muestra por qué es importante elaborar un andamiaje óptimo y certero para la paz como ideal moral. En definitiva, el libro de Dora Elvira García-González constituye un manifiesto de esperanza, de construcción y utopías posibles en favor de paces. Sin lugar a duda, en esta obra se encontrará con conocimiento profundo, que no aporta únicamente a la filosofía, sino que es enriquecedora para las disciplinas que tienen el compromiso de trabajar por la paz y fortalecer los constructos para una filosofía de la paz que nos permita transformar esa utopía a una posibilidad real.

Referencias Bibliográficas

Bloch, Ernst (2014) *¿Puede frustrarse la esperanza?*, en Gómez, Carlos [Ed.], *Ética. Doce textos fundamentales del siglo XX*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 165-173.

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

García-González, Dora Elvira (2014) Una aproximación al ideal de la paz desde la imaginación ética, *Signos filosóficos*, 16 (32), pp. 104-124.

Muñoz, Francisco A. (2004) Paz, López Martínez, Mario [Dir.], *Enciclopedia de paz y conflictos*, Granada, Eirene/Editorial Universidad de Granada, pp. 91-110.

Villoro, Luis (1985) *El concepto de ideología y otros ensayos*, México, Fondo de Cultura Económica.

Xirau, Joaquín (1944) *El pensamiento vivo de Juan Luis Vives*, Buenos Aires, Losada.

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 16/02/2022 Aceptado: 10/05/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER:

Rueda Romero, Xenia A. (2021). Una filosofía de la paz para la constitución de un mundo utópico posible. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 292-296.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Xenia A. Rueda Romero es Doctora en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Filosofía de la Ciencia por la UNAM y Máster en Filosofía, Ciencia y Valores por la Universidad del País Vasco.

Actualmente es Profesora de Tiempo Completo “C” en la Facultad de Filosofía y Letras en el área de Teoría del Conocimiento y Filosofía de la Ciencia. Su principal línea de investigación se centra en incorporar una visión feminista a la filosofía de la ciencia. De igual manera, ha incorporado diversas discusiones a sus investigaciones desde la inclusión social, exclusión e injusticias epistémicas.

"Everyday Peace", la contribución de una teoría innovadora a los estudios de la paz y los conflictos

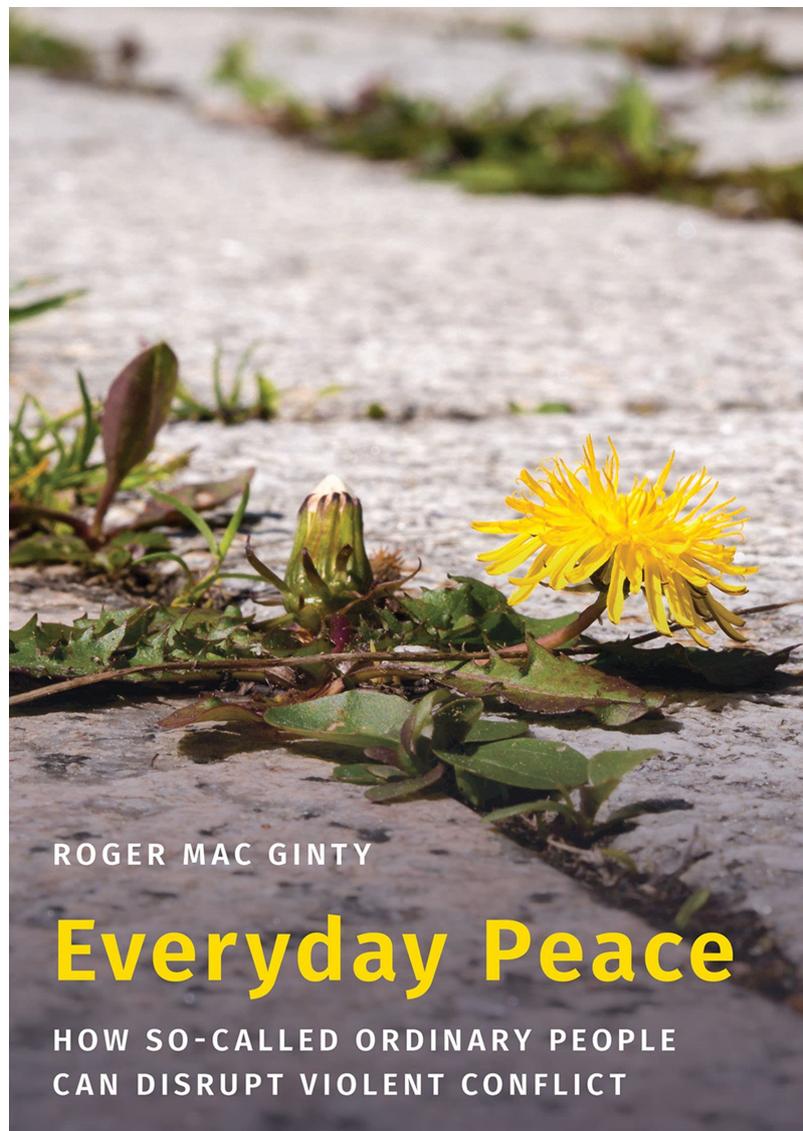
"Everyday Peace", the contribution of an innovative theory to peace and conflict studies

ALICE DE ROSA

Institut d'Études Politiques de Rennes
alice.derosa00@gmail.com

EN RESEÑA DE ▶ A REVIEW OF

Mac Ginty, Roger (2021) *Everyday Peace. How So-called Ordinary People Can Disrupt Violent Conflict*. USA, Oxford University Press, 272 pp.



Aunque la Gran Guerra ha sido uno de los temas más importantes de la literatura mundial del siglo XX y nos enseñan en la escuela la historia a través de los distintos conflictos y tratados de paz, otras teorías sobre la paz existen. El libro de Roger Mac Ginty propone una nueva teoría de la paz para enriquecer los estudios sobre la paz y los conflictos. La obra *Everyday Peace: How so-called Ordinary People Can Disrupt Violent Conflict* publicado en 2021 no es el primer libro del autor sobre este tema. En efecto el autor comenzó a escribir el inicio de la trilogía en 2006 con el libro *No war. No peace* y después el libro *International Peacebuilding and Local Resistance: Hybrids Forms of Peace* en 2011. Así, este profesor del departamento de las Políticas en la Universidad de Manchester es un especialista del tema de la paz y de los conflictos.

Aquí, el autor desarrolla de forma precisa y metodológica la teoría de la paz cotidiana a través de numerosos conceptos y ejemplos empíricos. A través de estos conceptos, el autor intenta describir el funcionamiento de la paz cotidiana, su alcance y su utilidad para abordar un nuevo enfoque teórico de los estudios sobre la paz y los conflictos. Al adoptar este punto de vista, permite una visión más completa y no sólo considerar los medios formales y tradicionales como los tratados de paz que llaman enfoques descendentes. El autor detalla cómo la paz cotidiana interactúa con otros niveles de aplicación de la paz (nacional, internacional...) a través de diferentes circuitos.

La paz cotidiana es un tema que ha quedado fuera de la literatura y las teorías sobre la paz y los conflictos. Sin embargo, este concepto tiene muchas ventajas. Para ilustrar su teoría, el autor utiliza ejemplos de la vida cotidiana de la gente durante los periodos de conflictos y usa fuentes muy precisas como recuerdos de la guerra a través de diarios. Estas

fuentes son ciertamente ejemplos del pasado, pero siguen siendo relevantes hoy en día para los conflictos actuales y muestran que la paz cotidiana ha existido durante mucho tiempo, pero ha sido poco estudiada. Estas memorias son también las mejores fuentes, ya que ilustran la realidad de la paz cotidiana sobre el terreno. Sin embargo, la investigación sobre la importancia de la escala cotidiana y local a través del conflicto ya ha sido estudiada, especialmente a través del concepto de la resistencia cotidiana, teorizado por James C. Scott. Un artículo sobre esta idea fue escrito por Stellan Vinthagen y Anna Johansson, "Everyday Resistance": Exploration of a Concept and its Theories". Los autores explican cómo la resistencia se encuentra en la apariencia cotidiana de algunas personas sin que ni siquiera sean conscientes de ello. Sin embargo, su impacto es importante y puede cambiar el poder que los oprime. Al igual que en el caso de la paz, es importante recordar que, como seres humanos, a nuestra escala, tenemos la capacidad de rebelarnos y actuar a pesar de las fuerzas de poder situadas más arriba en la jerarquía social. Por fin, al igual que la paz cotidiana, la resistencia cotidiana no se organiza políticamente y al final los mecanismos están entrelazados y son interdependientes.

Los objetivos de este libro son múltiples. Para el autor, este libro se centra en las formas ascendentes de paz y perturbación de conflictos. Pretende identificar y conceptualizar formas de paz cotidiana y considerar hasta qué punto son escalables y pueden situarse en un contexto más amplio. El propósito aquí es adoptar modelos más complejos y estar abiertos a cualquier tipo de sistema que pueda crear paz, a cualquier nivel. El aspecto innovador de este libro se encuentra en varios niveles. En primer lugar, el hecho de centrarse en el nivel local de la paz, de

centrarse en la vida cotidiana y en aspectos de la vida privada como la familia, es una novedad en los estudios sobre la paz y los conflictos. Pero es también a través de los ejemplos concretos que el autor utiliza para ilustrar su teoría donde se puede ver una innovación. Las entrevistas individuales de conflictos antiguos rara vez se utilizan en los estudios sobre la paz. Sin embargo, como ya se ha dicho, aportan una perspectiva humana del conflicto. También el uso de nuevos conceptos, como los circuitos, que son relevantes y útiles para describir la teoría de la paz cotidiana. Por último, también es importante la propuesta de un cambio de paradigma, ya que el autor invita a los lectores a replantearse ciertas nociones y a alejarse de la visión tradicional de las soluciones de resolución de conflictos, como la noción de poder o de paz.

Para ilustrar todos estos conceptos e ideas, el autor ha recurrido a numerosas fuentes, como libros y estudios, incluidos los suyos propios. En efecto, partiendo de los dos libros anteriores, éste concluye la trilogía. Los diversos proyectos de investigación que el autor ha llevado a cabo le sirven para nutrir su libro de cifras y conceptos. Utilizo el proyecto EPI, El proyecto Indicadores de Paz Cotidianos, dirigido por el autor y Pamina Firchow en la Universidad de Brandeis. Permite investigar sobre los indicadores alternativos y ascendentes de paz y seguridad. El proyecto pide a los miembros de la comunidad que identifiquen sus propias medidas de paz. Se basa en la premisa de que las comunidades locales son las más indicadas para identificar los cambios en sus propias circunstancias. El libro también habla de un importante proyecto del Consejo de Investigación Económica y Social, el proyecto "Making Peacekeeping Data Work for the International Community", que examina cómo el personal de mantenimiento de la paz de la

ONU recoge datos y los utiliza. Por último, las fuentes más interesantes son los relatos personales, como los diarios, que se escribieron durante los antiguos conflictos.

A continuación, destacaré los puntos clave de cada capítulo del libro y anotaré los conceptos e ideas interesantes del autor. El autor extiende su teoría a lo largo del libro en 7 capítulos con una introducción y una conclusión. El capítulo 1 se titula "The Everyday, Circuitry and Scalability"; el 2 "Sociality, Reciprocity and Solidarity"; el 3 "Everyday Peace Power"; el 4 "Parley, Truce and Ceasefire"; el 5 "Everyday Peace on the Battlefield"; el 6 "Gender and Everyday Peace"; el 7 "Conflict Disruption".

1. Los dos conceptos indispensables para entender la paz cotidiana: diario y circuito

En esta parte el autor describe los dos conceptos que conforman la paz cotidiana: la cotidianidad y el circuito. Explica que son cruciales para nuestra comprensión de muchas formas de paz contemporánea. Para resumir el concepto de diario, el autor destaca la importancia de centrarse en la vida cotidiana y en el individuo. Esto permite mejorar el acercamiento de los conflictos y ser conscientes de que la política está en todas partes, no sólo en las decisiones formales de las élites. Por supuesto, no debemos centrarnos sólo en el nivel local porque todos los niveles interactúan y el concepto de circuito ayuda a explicarlo. El autor también utiliza el concepto de evolutiva para mostrar cómo las acciones locales pueden amplificarse hasta el punto de perturbar el conflicto. Simples ejemplos de decisiones de los soldados en el campo de batalla pueden amplificarse y cambiar el curso del conflicto. Gracias a esos conceptos, el autor invita al lector a cambiar la visión tradicional y a abrirse a más posibilidades.

2. La paz cotidiana en 3 palabras: sociabilidad, reciprocidad y solidaridad

En los conflictos, toda nuestra vida cotidiana se ve alterada y convertida en violencia y ausencia de paz. Nuestras acciones se guían por este entorno. Sin embargo, el autor refuta la idea de que el conflicto es total y no deja otra opción que someterse a él. Describe tres formas en las que la paz cotidiana surge y toma forma durante el conflicto: sociabilidad, reciprocidad y solidaridad. A través de estos conceptos, los comportamientos de los humanos pueden cambiar a mejor y también muestran interacciones e intercambios intergrupales activos y significativos en un contexto en gran parte definido por el conflicto y la división.

3. El poder de la paz cotidiana

Es especialmente a través de esta parte del libro que el autor invita al lector a cambiar el paradigma en torno a la noción de poder. Con demasiada frecuencia se nos enseña en la escuela la visión del poder que proviene del Estado y de las instituciones. Aquí, el autor insiste en las diferentes fuentes de poder y en cómo se encuentran en la vida cotidiana de las sociedades en conflicto. Aquí, el autor explica cómo se expresa el poder a nivel local a menudo encarnado por un personaje carismático que se opone a las normas por su cuenta y riesgo y propone alternativas. Así, el poder cotidiano de la paz implicará una variedad de tipos y manifestaciones de poder.

4. Formas oficiales de paz

La ambición de este capítulo es mostrar que hay empatía, compasión y solidaridad en el conflicto a través de las memorias y diarios de los soldados durante la guerra. El autor advierte, sin embargo, de los peligros de utilizar estas fuentes debido a su subjetividad y a la importancia del contexto emocional que

hay que tener en cuenta. Sin embargo, esta forma de paz cotidiana es excepcional y permite interrumpir los conflictos. Así, según el autor, las formas oficiales de intervención están ahí para crear un entorno propicio para las acciones locales de paz que luego pueden evolucionar y perturbar de forma sostenible un conflicto. Sin querer denigrar las soluciones oficiales, el autor explica que a veces no resuelven el conflicto (como se puede ver con los Acuerdos de Oslo para el conflicto palestino-israelí en 1991) y que las acciones locales también tienen poder de actuación.

5. Utilización de hechos históricos para ilustrar a la teoría de la paz cotidiana

Utilizando las tres formas de expresar la paz cotidiana vistas anteriormente, el autor identifica los momentos de paz durante las dos guerras mundiales dentro de los diferentes bandos enemigos. Utilizando de nuevo las memorias y los diarios de guerra, el autor llega a la conclusión de que la solidaridad es escasa y, por tanto, una forma poderosa de expresar la paz. La reciprocidad, aunque surja sobre todo de los intereses personales, sigue siendo relevante, ya que encarna el principio de "vive y deja vivir", común en la guerra física. La sociabilidad sigue siendo momentánea y, por lo tanto, no cambiará en gran medida el curso del conflicto. Para concluir, aunque estas soluciones informales no pongan fin a un conflicto, como podrían hacerlo los ceses de hostilidades, sí interrumpen los conflictos y pueden crear un efecto indirecto que abra aún más posibilidades de paz (por ejemplo, el buen trato a los presos puede reproducirse).

6. El concepto del género en la paz cotidiana

Al igual que las soluciones formales de resolución de conflictos, la paz cotidiana está sujeta a la influencia del género. Como la firma

de los acuerdos de paz, las memorias analizadas también están dominadas por hombres. Así, la importancia del género debe tenerse siempre en cuenta, también cuando el autor integra un nuevo objeto de análisis en su teoría: la familia. La familia se ve aquí como fuente de educación moral y espiritual, pero también como fuente de adoctrinamiento. De hecho, la jerarquía de género y la violencia doméstica pueden influir en los individuos y los jóvenes pueden ser influenciados políticamente. Sin embargo, la familia también es un lugar donde se pueden enseñar los valores de la solidaridad y la reciprocidad y, por lo tanto, la paz cotidiana se expresa a través de una forma de pensar y de actitudes. Aunque la familia sigue siendo un lugar privado de difícil acceso, el autor nos invita una vez más a cambiar de paradigma y a considerar la familia como uno de los principales instrumentos para entender la paz cotidiana.

7. La paz cotidiana como interrupción del conflicto

El autor vuelve a utilizar ejemplos empíricos para ilustrar esto de forma concreta. Al contar 3 notables historias diarias de paz, el autor demuestra que no se trata de simples amistades, sino de verdaderas declaraciones de paz. Una vez más, subraya el papel principal de esta paz cotidiana, que no consiste en transformar un conflicto, sino en perturbarlo desde abajo. Al perturbar el conflicto, estas iniciativas crean más espacio y motivación para la creación de otras iniciativas y, por tanto, tienen un impacto real en el curso del conflicto.

Conclusiones

Al fin del libro el autor plantea cuatro grandes cuestiones que, a su juicio, deben plantearse tras el análisis completo de la paz

cotidiana. Intenta demostrar que la paz cotidiana debe considerarse un medio de pacificación tan eficaz como los medios tradicionales. Una vez más, nos anima a cambiar nuestra visión de la paz en general. El objetivo del libro era también demostrar que la paz cotidiana puede amplificarse tanto verticalmente hacia soluciones oficiales como horizontalmente de forma contagiosa. Sobre todo, con la esperanza de crear un círculo virtuoso entre estos diferentes niveles, especialmente con la ayuda del concepto de circuito que permite conectar todos los procesos. También señala la complejidad de estudiar la vida cotidiana a través de la paz, ya que algunos datos que pertenecen a la esfera privada son de difícil acceso, por ejemplo, en el seno de la familia. Pero gracias a todos los estudios especializados realizados sobre la recogida de datos, cada vez hay más fuentes. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los problemas son complejos, al igual que las respuestas, por lo que el estudio de todos los niveles es esencial.

En conclusión, lo realmente interesante del libro de Mac Ginty es el aspecto innovador que aporta a los estudios sobre la paz y los conflictos. Por supuesto, el estudio de la paz cotidiana sigue siendo una teoría que aún debe ser estudiada y enriquecida por otros investigadores para comprenderla y utilizarla mejor. Pero este libro se convertirá seguramente en la referencia en torno a la teoría de la paz cotidiana. Lo que quizá se echa en falta en el libro *Everyday Peace* es la aportación de otros estudios realizados por investigadores distintos del propio autor, lo que no quiere decir que los estudios de Mac Ginty no sean relevantes. Dicho esto, este libro es un optimismo necesario dentro de los estudios sobre la paz y la guerra y muestra cómo los actos ordinarios y mundanos pueden tener un efecto extraordinario a la hora de abrir el

abanico de posibilidades en los conflictos. Hoy, más que nunca, las soluciones oficiales son decepcionantes y las verdaderas soluciones están en la sociedad, en los individuos.

La propuesta de Roger Mac Ginty de adoptar un paradigma diferente tiene eco en otros ámbitos. En efecto, existe teorías que proponen una vía alternativa a los procesos oficiales de resolución de conflictos como la no violencia. Este concepto, teorizado por Gandhi en el siglo XX, se concreta sobre todo en la intervención civil por la paz. Muchas asociaciones promueven la no violencia con el objetivo de transformar los conflictos, sustituyendo la violencia por un proceso de paz. La filosofía de la no violencia, al igual que la de la paz cotidiana, radica en una transformación total de la sociedad en la que los individuos actúan a su propia escala. Según el coordinador de la asociación francesa No-Violencia XXI¹, Johann Naessens, el mensaje fundamental de las organizaciones no violentas es darse los medios para hacer las cosas de otra

manera y no pensar que sólo tenemos una opción en todo momento. Este es el mensaje del libro de Roger Mac Ginty, esta voluntad de apoyar alternativas tan viables como lo que ya conocemos.

También, la necesidad de centrarse más seriamente en las acciones locales me hizo pensar en el hartazgo del sistema capitalista tradicional en el que vivimos. Hoy en día, las soluciones provienen de la gente y los individuos, a su pequeña manera, pueden hacer que las cosas cambien. El documental francés "Demain", dirigido por Cyril Dion y Mélanie Laurent en 2015, adopta este mismo optimismo al documentar iniciativas individuales ecológicas en los cuatro rincones del planeta. Este enfoque en los individuos y su poder para marcar la diferencia es lo que quiero recordar de este libro, y es un libro necesario para aquellos que están dispuestos a marcar la diferencia y ayudar a construir un mundo mejor, lleno de nuevas posibilidades.

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 01/03/2022 Aceptado: 22/04/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER:

De Rosa, Alice (2021). "Everyday Peace", la contribución de una teoría innovadora a los estudios de la paz y los conflictos. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol.14 (1), 298-303.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Alice De Rosa, nacida en Quimper, en la Bretaña francesa, en el año 2000. Actualmente es estudiante de tercer año en el Instituto de Ciencias Políticas de Rennes. Durante este año, realizó unas prácticas de 5 meses en el Instituto de la Paz de Granada, España, para las que escribió esta reseña. En 2022-2023, está iniciando un máster de investigación (Análisis de Problemas Públicos).

¹ No-Violencia XXI es una asociación francesa creado en 2001 que recoge donaciones y legados para financiar proyectos no-violentos y promover la cultura de la no-violencia en Francia y en el mundo.