

SI QUIERES LA PAZ, NARRA LA VIOLENCIA



Andrés Palma Valenzuela
Ma Teresa Prieto Quezada
Coordinadores



CENTRO UNESCO
DE ANDALUCÍA

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

Miembro del Movimiento
de Clubes, Centros y Asociaciones
para la UNESCO



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



Departamento de Didáctica de las
Ciencias Sociales
UGR



SI QUIERES LA PAZ, NARRA LA VIOLENCIA

Andrés Palma Valenzuela
Ma Teresa Prieto Quezada
Coordinadores

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2018

Este libro fue sometido a un proceso de dictamen a doble ciego, de acuerdo con la normatividad que regula la producción editorial del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

Esta publicación fue auspiciada por el proyecto P/PFCE-2017-14-MSU0010Z-10, "Publicación de libros en formato electrónico en apoyo a la producción científica del SNI e integrantes de Cuerpos Académicos, con temáticas de las ciencias económico administrativas, autorizadas por el Comité Editorial del CUCEA.

Diseño de portada: Pamela Macías Álvarez.

Primera edición 2018

D.R.© Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Campus Universitario La Cartuja s/n, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. 18071 Granada.España.

D.R.© Grupo de Investigación "Universidad, Escuela y Sociedad, UNES, HUM. 985", Campus Universitario La Cartuja s/n, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. 18071, Granada.España.

D.R. © Centro UNESCO Andalucía, Campus Universitario La Cartuja, Facultad de Ciencias de la Educación, s/n. Edificio Aulario, local nº 122. 18071 Granada. España.

D.R. © Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
Periférico Nte. 799, núcleo universitario Los Belenes
45100, Zapopan, Jalisco

ISBN: 978-607-547-169-3

Hecho en México
Made in Mexico

Contenido

<i>Prólogo</i>	5
Ángel Bañuelos Arroyo	
1. <i>A dominação de grupos vulneráveis no mundo das informações: quatro casos de emancipação</i>	7
IVAR CÉSAR OLIVEIRA DE VASCONCELOS, LUANA COELHO LOURENÇO, INGRID CRISTIAN DA SILVA BEZERRA DE MENEZ	
2. <i>Las narrativas artísticas como prácticas comunicativas: otra forma de contar la violencia. Un estudio de caso con una comunidad afrodescendiente en la ciudad de Bogotá</i>	34
PAOLA JESSENIA MORENO CORZO	
3. <i>La educación: un camino que libera de la violencia a las mujeres jóvenes de una etnia minoritaria</i>	71
INMACULADA FERNÁNDEZ PARRA	
4. <i>La creación de una mesa de diálogo intercultural como respuesta a la violencia</i>	92
JOSÉ FERRER SÁNCHEZ	
5. <i>Víctimas del desplazamiento forzado: un enfoque jurídico, sociológico y filosófico desde los acuerdos de paz en Colombia (2016) y la Sentencia T-025 de 2004 de la Corte Constitucional</i>	120
WILLIAM FARFÁN MORENO, STEVEN SILVA SALAZAR	
6. <i>Denuncia del exceso y la crueldad: imagen gráfica y artefactos reivindicativos en el México contemporáneo</i>	158
MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS, MARÍA PALOMARES GALLO	

7. *Violencia contra la libertad religiosa* 193
ANDRÉS PALMA VALENZUELA
8. *La educación para la paz como herramienta para la conservación del patrimonio cultural* 228
MARÍA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ,
GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ
9. *Violencia y malos tratos en espacios escolares, reto permanente en investigación educativa* 266
MA. TERESA PRIETO QUEZADA, JOSÉ CLAUDIO CARRILLO NAVARRO,
JOSÉ ALBERTO CASTELLANOS GUTIÉRREZ

Prólogo

En 1945, sobre los restos aún humeantes de la Segunda Guerra Mundial, se crea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En su preámbulo afirma que la negación de los principios democráticos de la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo de los hombres propiciaron aquella devastadora guerra que acababa de terminar, sustituyendo tales principios por los prejuicios y la ignorancia, por el dogma de la desigualdad de los hombres y de las razas. Los gobiernos de los Estados parte, convencidos de que los acuerdos políticos entre los Estados no eran suficientes para construir una paz duradera, proclamaron que “las guerras nacen en la mente de los hombres, y es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

Construir los baluartes de la paz requiere de los sólidos cimientos de la cultura de paz, de la colaboración entre las naciones mediante la educación, la ciencia y la cultura, asegurando el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas.

En 1986, la Declaración de Sevilla sobre la Violencia derribó el mito según el cual la violencia es inherente a la naturaleza humana, afirmando que no existe ningún obstáculo de naturaleza biológica que se oponga inevitablemente a la abolición de la guerra o de cualquier otra forma de violencia institucionalizada; no hay excusas pues para sostener la guerra como un hecho “natural”, sino que, por el contrario, la guerra es una invención social, y en su lugar hay que inventar la paz.

La Declaración de Sevilla fue el precedente el Congreso Internacional de la Unesco sobre la Paz en la Mente de los Hombres (1989), celebrado en Yamusukro (Côte d’Ivoire). La Declaración de Yamusukro acuñó el

concepto de “cultura de paz” e incluyó un programa para la paz dirigido a las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, a las comunidades científicas, educativas y culturales del mundo y a todos los individuos con el fin de contribuir a la construcción de una nueva concepción de la paz, mediante el desarrollo de una cultura de la paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres.

Tras liderar el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010), la Unesco continúa inmersa en esta tarea en el marco del Decenio Internacional de Acercamiento de las Culturas, cuyo objetivo es hacer posible una interacción armoniosa entre las culturas y los pueblos y con ello diseminar los ideales de paz y no violencia, fomentar el diálogo entre las confesiones religiosas, proteger la diversidad cultural y cultivar la tolerancia.

Pero las declaraciones, resoluciones, acuerdos internacionales, etc., aun siendo relevantes para la paz mundial, pues representan un consenso positivo, adquieren su plena eficacia al incorporar sus contenidos en los programas de enseñanza. El concepto cultura de paz ha superado el ámbito de los conflictos bélicos extendiéndose a nuestra vida cotidiana, familiar, laboral, etc., siendo el ámbito educativo el espacio más valioso para construir y extender la cultura de paz, haciendo de ella uno de los pilares básicos de la educación. Es preciso, pues, que nuestros alumnos y alumnas adquieran valores, actitudes y comportamientos que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos, en un espíritu de respeto por la dignidad humana, la no discriminación y la diversidad cultural y religiosa.

A esta urgente y necesaria tarea contribuyen con claridad y firmeza los autores de este libro, titulado acertadamente *Si quieres la paz, narra la violencia*. Su compromiso con la cultura de paz desde la docencia y la investigación permite que las nuevas generaciones de alumnos y alumnas adquieran los valores, las actitudes y los comportamientos para el rechazo de la violencia y la resolución de los conflictos mediante el diálogo. No me cabe duda de que a pesar de las dificultades, las nuevas generaciones no se dejaron vencer por el desaliento y continuarán construyendo la paz en la mente de los hombres.

ÁNGEL BAÑUELOS ARROYO
Presidente del Centro UNESCO de Andalucía

1. A dominação de grupos vulneráveis no mundo das informações: quatro casos de emancipação

Ivar César Oliveira de Vasconcelos,¹ Luana Coelho Lourenço²
Ingrid Cristian da Silva Bezerra de Menez³

Resumo

Pessoas de comunidades vulneráveis enfrentam a falta de informações precisas sobre diversos temas, inclusive direitos e oportunidades. Por outro lado, podem sofrer a abundância e a confusão de mensagens, como as advindas das mídias e as emitidas em bares espalhados por ruas e becos. Estes problemas reforçam o círculo vicioso de violência, exclusão, dominação, alcançando o interior das escolas. Apesar disso, e ainda que exista a escolarização, pode-se desenvolver a educação não formal, favorável à superação de situações de opacidade. Embora sofra os efeitos do mencionado círculo, quais estratégias de superação as pessoas dessas comunidades podem usar para se emanciparem? Para responder a esta pergunta, realizou-se um estudo de casos múltiplos, em que, cada caso único recebeu um nome: *Resgatar a vida comunitária*, *Despertar para potenciais humanos*, *Gerar e manter vínculos* e *Gerar e manter sonhos*. Concluiu-se que a educação não formal pode constituir-se num amplo leque educativo favorável à superação da contradição opressor-oprimido, proporcionando alcançar realidades além das situações-limite, pois desenvolve-se com base na articulação entre aspectos informativos e formativos da educação. *Palavras-chave:* Educação não formal, vulneráveis, violência, exclusão, dominação, superação.

- 1 Doctor en Educación por la Universidad Católica de Brasilia (Brasil), con estudios en la Universidad de Lisboa (Portugal). CE: ivcov@hotmail.com.
- 2 Estudiante del curso de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Brasilia (Brasil). CE: luanalourenco@yahoo.com.br.
- 3 Maestra en Educación por la Universidad Católica de Brasilia (Brasil). CE: ingrid-cristian@bol.com.br.

Resumen

Personas que habitan comunidades vulnerables no reciben informaciones exactas sobre diversos temas, ni siquiera sobre sus derechos y oportunidades. Por otra parte, pueden sufrir con la abundancia y la confusión de mensajes, como las originadas de los medios de comunicación y de las presentadas en bares esparcidos por las calles y callejas que son centros de convivencia social. Tales problemas refuerzan el círculo vicioso de la violencia, exclusión, dominación y sumisión, llegando a lo más hondo de las escuelas. Como alternativa, aunque haya acceso a la escolarización, la educación no formal puede contribuir a la superación de la opacidad. Entonces, ¿cuáles son las estrategias de superación que estas poblaciones pueden utilizar para su emancipación? Para responder a esta cuestión, se realizó un estudio de casos múltiples, en que cada caso único se resumió a un título: *Rescatar la vida comunitaria; Despertar para potenciales humanos, Generar y mantener vinculaciones; Generar y mantener sueños*. Se concluyó que la educación no formal puede constituir un amplio abanico educativo favorable a la superación de la contradicción opresor-oprimido, de modo a alcanzar realidades más allá de sus situaciones límite, porque se desarrolla con fundamento entre aspectos informativos y formativos de la educación.

Palabras clave: Educación no formal, poblaciones vulnerables, violencia, exclusión social, dominación, superación.

INTRODUÇÃO

Em seu dia a dia, pessoas que moram em comunidades vulneráveis sofrem a carência de informações claras ou verdadeiras sobre seus direitos e oportunidades. O que a elas chega de informação, frequentemente, pode confundi-las, numa abundância de estímulos e incentivos, dificilmente os melhores, reforçando a violência, a exclusão social e a dominação. Esse círculo vicioso se insere num mundo globalizado, esfomeado pela padronização de estilos de vida, de relações sociais, linguagens e condutas, podendo levar essas pessoas a pouco decidir de fato sobre suas vidas. Uma nuvem de invisibilidade as envolve, deixando-as solitárias, no risco de nem a si mesmas perceberem (Wells, 1992). Uma fome de padronização que, em falso discurso de respeito às diversidades individuais e coletivas,

as conduz e as oprime para que elas parem de refletir sobre seus projetos de vida, suas ações. Caracteriza-se como um discurso globalizante que a elas se refere como seres humanos; porém, na prática, sub-humanos.

Aparentemente *natural*, a violência nesses locais distantes da atenção de políticas públicas, mescla-se com notícias midiáticas raramente bem intencionadas, em meio a bares e suas drogas, e outras drogas, a escoarem por ruas sem saneamento básico. São, na verdade, violências de matizes diversas, tão vivas quanto seus impactos sobre os processos de autonomização dessas pessoas.

Tais violências excluem socialmente e, com mais intensidade, populações desse tipo, conquanto estas nutram esperanças de dias melhores. São populações que aguardam o cumprimento das promessas de liberdade, igualdade e solidariedade feitas pela modernidade (Santos, 2007). Se é difícil o conceito de violência, vindo relacionado com diversos aspectos sociais, difuso, sem nitidez; bem como o de exclusão social, no dia a dia da maioria dos vulneráveis, o par violência-exclusão chega a fazer parte da *natureza* de suas vidas.

Daí para a dominação é um pulo. Tudo parece andar junto. A sutileza dessa dinâmica encontra força na disseminação dos poderes, espalhados nos detalhes do cotidiano, inserindo-se sorrateiramente sem que as vítimas se apercebam disso. Valores, ideologias e padrões de consumo são ditados por meio das mídias, dos discursos desconstruídos nas famílias e até no ambiente escolar, em princípio, o lugar em que ocorrem os processos educativos no âmbito da educação formal.

Ao lado dessa educação formal, regrada, estão iniciativas no plano da educação não formal, que podem contribuir para estabelecer vínculos entre informações e a efetiva formação humana de pessoas que, em princípio, pouco ou não percebem sua imersão no contexto apresentado. Por meio da educação que não depende diretamente dos sistemas de ensino, pessoas em situação de vulnerabilidade podem superar as tentativas de embrutecimento – o uso da informação para renegar infinitos saberes das pessoas (Rancière, 2007). Torna-se necessário ter a informação clara e precisa para combater a informação inservível. Só assim será alcançada a autonomia. E isso é dialético. Afinal, sem autonomia, o indivíduo não seleciona adequadamente informações que o auxiliariam a conhecer e a posicionar-se diante dos processos de globalização.

Desse modo, por um lado, o indivíduo da comunidade vulnerável vive o paradoxo de estar mergulhado numa imensidão de informações as quais podem tanto contribuir para sua autonomia, como tirar-lhe o poder de decisão, pois o confundem. Por outro lado, embora submeti-

do ao danoso tripé violência-exclusão-dominação, parte dos vulneráveis consegue superar efeitos produzidos por este e, seguindo em frente, se emancipam. Como se desenvolvem os recursos que os tornam autônomos, em especial os advindos da educação não formal? Como se reverte da situação de embrutecimento para emancipação? Em síntese, diante da violência-exclusão-dominação, quais estratégias de superação pode utilizar o indivíduo da comunidade vulnerável no sentido da efetiva emancipação, em especial, valendo-se de recursos recebidos da educação não formal?

Portanto, a pesquisa apresentada neste trabalho teve o objetivo de investigar possíveis estratégias de superação da violência e exclusão utilizadas por indivíduos de comunidades vulneráveis que recebem a educação não formal, alguns envolvidos também com regras da educação formal, para descobrir como ocorre tal superação a partir dos processos educativos desenvolvidos a fim de entender como concretizar a emancipação desses indivíduos. Espera-se que o estudo possa contribuir para refletir sobre o problema e apresentar soluções práticas em comunidades mergulhadas na infinidade de informações pouco claras e precisas sobre os diversos temas de interesse, inclusive, com relação a direitos humanos.

O CÍRCULO VICIOSO NAS COMUNIDADES VULNERÁVEIS: DA VIOLÊNCIA À DOMINAÇÃO

O que é a violência? A breve explicação do dicionário Houaiss (2001, p. 2866) denota que esse fenômeno é o ato de “empregar força física ou intimidação moral”, sendo tal emprego o “exercício injusto ou discricionário, geralmente ilegal”. Fácil de dizer, embora sem consenso de uma conceituação; fácil de constatar, embora difícil de solucionar! É um fenômeno multifacetado, imprevisível, instrumental, irracional, podendo ter origem na ação individual ou coletiva (Dubet, 2006). Em Prieto Quezada, Gomes e Acioli (2012), tem-se que a violência é algo mais cultural, menos biológico, pois a atuação de seus autores não é tanto para manter a vida, refletindo mais as contradições sociais.

Tal cenário contraditório caracteriza fortemente as chamadas comunidades socialmente vulneráveis, um dos terrenos férteis à proliferação do problema da violência. Este, frequentemente, faz-se acompanhar de outros problemas sociais, como os da área da saúde, economia, direitos

humanos, drogas, desagregação de famílias. Como a violência encontra espaço para emergir e instalar-se nessas comunidades, paralisando a ação de suas vítimas? As explicações são diversas (Fichtner, 2013; Prieto Quezada, 2012), denotando a interpelação social às autoridades – da elaboração de políticas públicas à realização das existentes.

Visivelmente, essas comunidades convivem com a carência de informações precisas sobre os problemas que sofrem em seu cotidiano, em detrimento de seus direitos e oportunidades ou, quando as possuem, estas chegam deturpadas. Em vez de contribuírem para reverter essa necessidade, em larga escala, as mídias repassam informações que acirram o problema. Outras informações são sutis, como as recebidas por crianças e adolescentes originárias de locais nada saudáveis, como os lotados por bares e bicos, muitas vezes, pontos de venda e consumo de drogas. Ou ainda outras, inseridas, nada inocentemente, entre trilhões de *bytes* em circulação pelas redes sociais, fisgando e alienando, especialmente os mais jovens, encantados pelas possibilidades de experiências via tecnologias da informação e comunicação:

Mergulhados no mundo das informações, as pessoas precisam aprender a diferenciar o importante do efêmero em veiculação no mundo virtual [...]. No oceano de informações a inundar o dia a dia de milhões de seres humanos, falta separar o útil do inútil. O que constrói do que destrói. O que aliena do que conscientiza (Vasconcelos, 2015).

Portanto, as portas de entrada dos diversos tipos de violência – física ou simbólica – nessas comunidades pela via da (des)informação são diversificadas; seja porque por essas portas não passam esclarecimentos sobre a real situação de vida das pessoas, seja porque o barulhento e exagerado mundo informacional deixa estas pessoas mais confusas. Paradoxalmente, julgando-se incluídas socialmente, estas são impelidas para longe dos benefícios anunciados pela sociedade. Sem ter consciência, palmilham a trajetória que une violência, exclusão e dominação. Como a violência produz ou se confunde com a exclusão?

Em termos conceituais, falta consenso sobre o que é exclusão social (Vasconcelos, Caliman y Soares, 2017). Refere-se, dentre outras, às noções de desigualdades sociais, pobreza, desvio/marginalidade (Caliman, 1998; 2008), sendo visualizável, por exemplo, nas experiências de quem fica de fora das benesses capitalistas, como os imigrantes provenientes de países subdesenvolvidos e analfabetos. No domínio da economia de mercado, a teoria da modernização elaborada por cientistas políticos nos anos de 1950 e 1960 comprovou a ausência da idealizada evolução das sociedades

tradicionais para as modernas, o que colocou em questão a projeção de que inúmeras populações desprotegidas seriam incluídas nessa economia.

Igualmente à violência, a exclusão se constitui num processo multifacetado, pronto para atingir pessoas em diversas situações sociais ou quaisquer dimensões de sua existência. No tempo atual, a exclusão pode ser compreendida de duas perspectivas (Xiberras, s/d): 1) as sociedades modernas se projetaram, pressupondo que as pessoas se relacionariam *ad aeternum* conforme o papel social de cada uma delas, sendo cada qual parte necessária no todo; este projeto fracassou em face dos processos de dissociação dos grandes sistemas de mundo (Bauman, 2001; Weber, [1922] 1999; Wilber, 2006); 2) os grupos humanos são formados em termos de solidariedade mecânica (Durkheim ([1893] 1999), contudo, um pouco diferente das sociedades tradicionais, pois agora as pessoas se agrupam em torno dos valores espalhados na sociedade, porém, em meio à exclusão também em face das diferenças de valores.

Desse modo, entender o que é exclusão implica admitir que os indivíduos se reúnem em grupos não apenas porque são excluídos, social ou simbolicamente, e sim por causa da solidariedade mecânica e dos valores envolvidos em suas relações. Esta hipótese de Xiberras (s/d), com a qual se concorda, baseia-se no entendimento de que os fenômenos da exclusão são tipificáveis em função da quebra de laços sociais. Admite-se que esses laços são passíveis de rompimento, a depender da informação que circula entre membros da comunidade; a depender dos processos de violência por ela elaborados e executados.

Daí porque os excluídos de hoje se assemelham a pequenos traços humanos que deambulam pelas franjas da sociedade chamada oficial. Se, antes, as relações sociais se estabeleciam com primazia no encontro entre pessoas, depois as interações encontraram seu fundamento na noção de indivíduo. Portanto, se os seres humanos dos tempos pré-modernos podiam se perceber parte de um conjunto mais amplo de relações ao qual se chamava *convivência humana*, mesmo em meio às desigualdades sociais, hoje parece haver enorme distanciamento entre todos, caracterizando uma espécie de *desconfiguração humana*, a iniciar pela incapacidade de dialogar e estabelecer compromissos reais.

Já Foucault (2014) anunciava que, para excluir alguém, basta a utilização de três recursos do poder disciplinar: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. No campo da educação, o professor domestica e domina o educando, pondo-o no lugar presumidamente deste; controla-o, mais ainda, caso se considere a ampla dispersão das pessoas, a enormidade de informações a circular mundo afora. É dominação no mais límpido

sentido. Considerando essa explicação, nestes tempos de clima conturbado em que proliferam identidades fragmentadas, compreende-se por que, para o autor, a disciplina “adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multidisciplinaridade de elementos individuais” (p. 167).

Constitui-se, portanto, a cadeia nociva da violência-exclusão-dominância. Seu contrário é a emancipação.

AS POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO

A emancipação está para além da escola em sua função de educar, pois ela se refere à formação plena dos indivíduos, em qualquer parte do mundo, abrangendo mais do que o âmbito das instituições formalizadas. A escola, em princípio, tem o objetivo de educar para que estes adquiram determinadas qualidades sociais, emocionais e intelectuais de modo a se fazerem presentes num mundo que é de todos – de quem educa, de quem é educado e dos que não recebem educação formal. Contudo, será que a formação que contribui para emancipar está somente na escola? Se o termo formar, como na *Paideia* grega (Jaeger, 2001), na *Paideia* moderna (Adorno, 1995; Rousseau, [1762], 2017) ou em *Bildung*, conforme a proposta humboldtiana (Benites, 2013; Freitag, 2001), refere-se à busca de uma concretização da imagem de ser humano de acordo com determinado tempo histórico-social-cultural, tem-se que os processos de emancipação perpassariam diferentes áreas do saber humano, construída e desconstruída a partir dessa imagem, a qual representaria a humanidade segundo as diversas direções e sentidos.

Por outro lado, de acordo com Adorno (1995, p. 141), o conceito de modelo ideal é autoritário, pois com essa ideia se imporia a educação que vai de fora para dentro do indivíduo. Em sua concepção inicial de educação, o autor argumenta que esta não é o ato de “modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não [é] a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira”. De fato, se emancipar depende da formação, esta “tem a ver com o contexto, com a história, com as manifestações culturais, com a diversidade de profissões e trabalhos, e também com a educação” (Benites, 2013, p. 67). Por exemplo, enquanto construção de consciência crítica, emancipar depende do “deslocamento do conceito [de formação] da área pedagógica” (Freitag, 2001, p. 13). Portanto, o aprofundamento do termo indi-

ca Adorno (1995) como uma das chaves de leitura, pois, para esse autor, se a educação se refere aos indivíduos tomados não como entidades solitárias, e sim como seres sociais, educar para a emancipação significaria promover o aprendizado capaz de rearticular o presente, possibilitando que essa rearticulação ocorra apoiada em diversas histórias individuais.

Partindo da preocupação com a clivagem dos grandes sistemas de mundo, Adorno (1995) entendia que as esferas-macro da sociedade, como algumas instituições, lutavam num *campo de forças* para equilibrar a relação de poder. O problema é que essa luta, conforme o autor, causa desequilíbrio e dissociação nas esferas-micro da sociedade – isto é, a destruição de valores humanos essenciais, prejudicando o desenvolvimento cultural e social das pessoas. Para destruir esses valores, os conglomerados de poder contam com a *indústria cultural* que, a despeito das diversas interpretações sobre o que isto quer dizer (Coelho, 1980), tem como uma de suas funções produzir a alienação das pessoas ao reforçar normas não discutidas, encorajando o conformismo social que elimina do debate questões vitais da sociedade. Concorde-se com o autor, para quem não se educa apenas transmitindo conhecimentos ou modelando as pessoas de seu exterior – isto é, pelas aparências. Assim, se generalizada a dominação sobre os indivíduos, presente, inclusive, nas escolas e práticas didático-pedagógicas, como educar para a emancipação?

Com base no mencionado autor, Stavracas e Esteban Rojo (2013, p. 167) explicam que:

O educador deve saber ler nas ‘entrelinhas’ o que está contido por trás daquilo que estrutura seu trabalho (parâmetros curriculares, livros didáticos, dentre outros), pois, ao fazer isso, o educador possibilitará aos seus discentes uma consciência crítica e reflexiva, permeada pela liberdade que se conquista por meio do esclarecimento.

Estas explicações participam da fundamentação da educação não formal. Sem querer contrapor esta educação à formal, interessa saber como ocorre a conquista da emancipação humana⁴. Tanto a educação não for-

⁴ Desde já, cabe esclarecer, como será visto nas seções seguintes, que o quarto caso pesquisado – desenvolvido na Escola Maria Teixeira, participante do sistema educacional brasileiro – representa claramente as concepções de autores que defendem os princípios da educação não formal inseridos em escolas da educação formal. A mencionada escola tem a liberdade de desenvolver sua própria abordagem; daí porque se pode afirmar que aqui se afinam princípios e práticas da educação não formal aos da formal.

mal como a informal, desde a década de 1960 do século passado (Coomb, 1986), foram definidas como atividades extrassistema de ensino, envolvendo, por exemplo, informações provenientes de livros, jornais, revistas, cinema, rádio, televisão, bem como aprendizagens adquiridas nos lares – o que se relaciona de perto com as preocupações de Adorno (1995) a respeito da indústria cultural! Já naquela época, delimitavam-se minimamente os significados de educação formal, não formal e informal. No primeiro caso, os processos de educação se incluem num circuito regrado e, no segundo, não. Nos dois primeiros casos, há intenção explícita de promover a educação por caminhos mais ou menos nítidos, passíveis de separação de outros processos sociais. Já a educação informal, por sua vez, caracteriza-se pela carência de nitidez de suas fronteiras, estando difusa (Trilla y Ghanem, 2008). Com essas explicações, comprova-se que a emancipação pode situar-se intensamente em âmbitos sociais educativos fora do sistema oficial, portanto, sem necessariamente seguir currículos padronizados, podendo-se adotar metodologias e estruturas flexíveis e participativas.

Embora essas definições sejam úteis para evidenciar o que é a educação não formal, a projeção desta *sobre* a formal é perfeitamente possível (Gohn, 2010). Entretanto, deixam-se de lado as discussões sobre os espaços teóricos de cada uma delas. Importa constatar que, com a educação não formal, parte das pessoas em situação de vulnerabilidade consegue superar o uso generalizado da informação para renegar seus saberes, já denominado este uso como embrutecimento, podendo emancipar-se (Rancière, 2007). Por seu intermédio, estas podem posicionar-se frente aos desafios do mundo globalizado. Isto porque a educação assim desenvolvida se volta com ênfase para a questão da cultura, para os valores, destacando a inovação e a criatividade para solucionar problemas em cenários específicos. Ações de emancipação, por intermédio dela, podem ser constatadas em projetos sociais dos quais participam crianças, adolescentes e jovens que, a despeito de estarem também na escola formal, privam-se do desenvolvimento em áreas como informática, artes, esportes e cidadania.

METODOLOGIA

Realizou-se em julho de 2017 uma pesquisa de natureza qualitativo-exploratória, com um estudo de casos múltiplos (Yin, 2010). Seguiu-se a vertente construtivista de Merriam (1998) que, ao sintetizar Yin (2010) e Stake (2016), defende que “o caso é uma coisa, uma entidade única,

uma unidade cujas fronteiras são claramente limitadas [sendo, o estudo de caso, a análise de um fenômeno que pode ser, por exemplo], uma instituição, um processo ou uma unidade social” (Vasconcelos, 2017, p. 67). Com efeito, essas são características dos contextos sociais analisados nesta pesquisa.

Três desses contextos tinham à frente três diretoras de projetos em educação não formal e, igualmente, com a educação nesse âmbito, um quarto contexto tinha à frente uma professora. Optou-se pelo relato de vida (Berteaux, 2005), com o que se obtiveram densas informações sobre os modos como crianças, adolescentes e jovens, beneficiários das ações efetivadas nos respectivos contextos, têm conseguido superar a dominação sofrida em meio à exclusão social, totalizando 120 minutos de entrevistas gravadas. Realizaram-se observações, estimadas em 300 minutos, exceto para o quarto caso, em que as entrevistas não se efetivaram no local das ações educativas.

Por que o relato de vida? Porque essa fonte de evidência mantém plena coerência com o estudo de caso, na vertente adotada nesta pesquisa, uma vez que lida com objetos bem circunscritos, pondo em relevo aspectos que os tornam vitais no contexto analisado. A propósito, com relação ao objetivo desta pesquisa, fundamental é recuperar a memória de pessoas envolvidas na violência, o que poderá compensar danos e prevenir casos semelhantes (Prieto Quezada, 2012).

Assim, considerando a efetiva aproximação e envolvimento das participantes com as histórias das pessoas das comunidades vulneráveis e, portanto, estando em plenas condições de oferecer informações para a solução do problema de pesquisa, elas foram abordadas com as seguintes introdução e perguntas:

Vivemos num mundo repleto de informações. Se, por um lado, isso é bom porque possibilita mudar de vida, por outro é perigoso, porque pode confundir as pessoas. Principalmente, se essas pessoas vivem numa comunidade vulnerável, como é o caso do público atendido por seu trabalho. São, por exemplo, informações distorcidas vindas da TV, e até da escola, ou advindas de um bar aberto quando crianças e adolescentes passam diante dele – por exemplo, um bar pode transmitir a noção de que a felicidade precisa ser acompanhada do consumo de álcool. Na verdade, informações ruins são uma forma de violência porque agredem as pessoas em vários direitos, sendo um dos principais, o direito de decidir sobre a própria vida (*Grande cenário*). Essa violência exclui as pessoas do direito de conhecer, de participar da cidadania, de ter uma

vida digna. Então, no fundo, é um processo de dominação de vidas (*Consequências do grande cenário*). Entretanto, mesmo sofrendo o circuito violência-exclusão-dominação, algumas pessoas conseguem superá-lo e se emancipam. Ficam ‘donas’ de suas vidas (*A contraposição ao grande cenário*). Ora, sabendo da importância de seu trabalho nesse processo de superação, gostaríamos de ouvi-la: Como as pessoas atendidas conseguem superar tal cenário de violência e exclusão? Como contribui para essa superação? (*A pergunta de pesquisa*).

As gravações obtidas foram ouvidas durante encontro realizado entre os autores, no qual selecionaram-se dados afetos ao núcleo da pergunta de pesquisa. A técnica da audição, apesar dos riscos de vieses, apresentou-se vantajosa dadas a diversidade e a riqueza de contribuições com as discussões realizadas. Do encontro resultou um “escrito, com as ideias-chave e episódios apreendidos” (Stake, 2016, p. 82). Esse material escrito foi submetido à análise de conteúdo (Bardin, 2009), considerando-se cada relato como um evento pontual e significativo no desenrolar de determinado processo de vida (Bertaux, 2005), tendo finalizado com um *cross-case* (Yin, 2010), posto ter sido um estudo de casos múltiplos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cada caso, um caso

Por ter sido um *estudo de casos múltiplos holístico* (Yin, 2010), tomou-se uma só unidade de análise: estratégias de superação do circuito violência-exclusão-dominação, valendo-se de recursos da educação não formal. Assim, conquanto cada um dos quatro casos únicos tenha sua singularidade, viabilizando-se, inclusive, receberem denominações específicas, eles se aproximam, neste estudo, a partir da perspectiva teórica sobre a qual foram considerados, a educação não formal, definível a partir do que não é:

Um tipo de educação que não provém da família, não consiste na influência, tão difusa quanto poderosa, que se dá no relacionamento direto do indivíduo com o ‘mundo’, nem é aquela que se recebe no sistema escolar propriamente dito (Trilla y Ghanem, 2008, p. 16).

Ratificados os lugares do problema de pesquisa e da perspectiva teó-

rica, segue-se uma caracterização geral de cada caso. O primeiro deles, denominado “Resgatar a vida comunitária”, tem como contexto educacional a Associação Despertar Sabedoria no Sol Nascente, organizada/regulamentada em 2001/2005, situada em área de igual nome, considerada a maior favela da América Latina, na região administrativa de Ceilândia, a 30 km de Brasília. O *nível muito alto* de vulnerabilidade dos moradores do Sol Nascente fica evidenciado pelo convívio com drogas, violência generalizada, falta de saneamento básico, ruas sem pavimentação e assim por diante. Por meio do trabalho voluntário de 30 colaboradores, a Associação realiza o reforço escolar para 164 crianças e adolescentes que se deslocam até ela a pé ou de bicicleta. As instalações são deficientes, contando com local adverso às atividades. Para manter-se, inclusive, pagar o aluguel do local, realiza bazares, bingos, rifas e recebe doações.

Por sua vez, o segundo caso, “Despertar para potenciais humanos”, tem como contexto o Grupo Dançando na Vila, fundado em 2007, o qual atua em área de alto risco de deslizamentos, a Vila Rabelo II, situada na periferia de Sobradinho II, uma região administrativa distante 25 km da capital brasileira. O *alto nível* de vulnerabilidade se caracteriza pelo convívio dos moradores com bares, gravidez precoce, risco de desabamentos, pouquíssimo saneamento básico e apenas algumas ruas asfaltadas. Apesar disso, no Centro Comunitário onde ocorrem as aulas de *ballet* para 60 crianças e adolescentes, há estrutura adequada à educação como um todo, podendo melhorar. O Grupo se mantém com doações, contando com o trabalho voluntário de 15 pessoas, realizando aulas num salão que atende às suas necessidades, boa iluminação e ventilação. Professoras e frequentadores utilizam recursos próprios para irem ao local – exceto quando há apresentações teatrais, pois, neste caso, o grupo conta com o

Figura 1. Associação Despertar Sabedoria no Sol Nascente



Casa onde funciona o reforço escolar (2017).



Momento educativo na varanda da casa (2017).

Figura 2. Grupo Dançando na Vila: local e algumas apresentações



Rua principal da Vila Rabelo II, vista da calçada do Centro Comunitário (2010).



Aula de ballet no Centro Comunitário (2012).



Teatro Nacional Cláudio Santoro (Brasília) (2013).



Teatro do Centro Cultural de Brasília (2016).

Fonte: imagens capturadas pelos autores (2017).

apoio para o transporte, geralmente, ônibus financiado por membros da Igreja Católica.

O terceiro caso, “Gerar e manter vínculos”, ocorre em 17 Centros de Convivência estabelecidos em diversas regiões administrativas do Distrito Federal, pela Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos do Governo do Distrito Federal (SEDESTMIDH), pelo que se busca promover a inclusão social de crianças, adolescentes e idosos, com foco na formação para a participação e cidadania, promovendo a sociabilidade. Esses públicos são constituídos por pessoas em convívio direto com problemas sociais como drogas, violência e prostituição, caracterizando *médio nível de vulnerabilidade*, alocados nos Centros de acordo com as peculiaridades do problema. Pelo seu caráter governamental, os serviços são realizados por servidores e contratados do Governo do Distrito Federal, contando com estruturas adequadas.

Figura 3. Centro de Convivência



Fonte: Sedestmidh (2013).

O quarto e último caso, “Gerar e manter sonhos”, se realiza na Escola Maria Teixeira, fundada em 1994, sem fins lucrativos, com registro nos Conselhos Municipal e Estadual de Educação. Ela oferece o ensino fundamental de 1º ao 5º ano, mantendo-se com recursos de doação, bazares e eventos beneficentes. Dela participam oito voluntários fixos e outros eventuais, bem como 16 funcionários contratados, sendo localizada em área rural de Luziânia, um município goiano que, se já era dos mais violentos do país, teve, em janeiro de 2017, o aumento de 243% na taxa de homicídios comparada ao período passado (Homicídios, 2017). Apesar desse percentual, considera-se que as 230 pessoas que lá estudam vivenciam *baixo nível* de vulnerabilidade, haja vista as boas experiências vivenciadas com professores e demais membros da escola, com estrutura altamente adequada (era uma chácara nos arredores da cidade). O risco está fora da escola!

Figura 4. Escola Maria Teixeira



Salas de aula (2017).



Momento educativo ao ar livre (2017).

Fonte: imagens colhidas pelos autores (2017).

Quadro 1. Descrição geral dos casos estudados

	Casos			
	Resgatar a vida comunitária	Despertar para potenciais humanos	Gerar e manter vínculos	Gerar e manter sonhos
Contexto educacional	Associação Despertar Sabedoria no Sol Nascente.	Grupo Dançado na Vila.	Centros de Convivência. Serviço público.	Escola Maria Teixeira. Particular.
Vulnerabilidade	Muito alta.	Alta.	Média (tem apoio de governos locais).	Baixa.
Estrutura	Muito carente.	Estrutura adequada, podendo melhorar.	Estrutura adequada.	Estrutura altamente adequada.
Ação educativa	Resgate da autoestima.	Inspiração para desenvolver o autoconhecimento.	Indicação de caminhos para uma vida digna.	Promoção do exercício da alteridade.
Recursos educativos	Voluntariado. Casa alugada, com recursos de bazares: uma sala, varanda, quadro de giz, cadeiras e mesinhas.	Voluntariado. Salão cedido por um centro comunitário: linóleo, som e ventiladores.	Serviço público. Centros onde se desenvolvem oficinas.	Filantropia. Trabalho remunerado somente para os professores. "Casinhas" para as aulas e ambientes ao ar livre.
Pilar predominante da educação para o século XXI	Aprender a ser.	Aprender a conhecer.	Aprender a fazer.	Aprender a conviver.
Envolvimento direto das famílias na educação desenvolvida	Baixo. Prioriza-se a participação de adolescentes antes atendidos com aulas de reforço escolar.	Médio. Participam indo às reuniões de avaliação no final do semestre e às apresentações de dança.	Baixo.	Alto. Principalmente, mães que bordam e fabricam doces.
Aprendizado mútuo	Muito alto.	Alto.	Médio.	Médio.

Fonte: elaboração dos autores (2017).

Assim, nessa apresentação dos casos, segue-se deliberada gradação entre os níveis de vulnerabilidade, *muito alto*, *alto*, *médio* e *baixo*, estabelecidos com a observação dos pesquisadores dos patamares de complexidade dos problemas vivenciados pelas populações nestes envolvidas. Três casos são iniciativas da sociedade civil e outro de caráter público. A seguir está uma visualização sintética deles (ver Quadro 1), a qual se torna referência nas explicações e análises.

Os recursos educativos: a quebra do circuito violência-exclusão-dominação

Nos quatro casos, evidenciou-se que a educação não formal desenvolvida tem a intencionalidade de quebrar a reprodução do circuito violência-exclusão-dominação. Busca-se transformar em positivas as informações recebidas, convertendo-as em oportunidades de conhecimento útil e verdadeiro, aquisição de valores e construção de projetos de vida. Pareceu haver consciência entre os educadores de que tal intencionalidade e busca serão concretizadas ao longo do tempo em ações contínuas, cujos efeitos precisam reverberar sobre vidas. Para tanto, ficou evidente, entre eles que o trabalho, a dedicação e a paciência são meios que lapidam o desejo de transformar vidas. Esculpidas em estruturas metodológicas flexíveis e participativas, as ações educativas em prol da mencionada quebra receberam, em cada caso, uma denominação em função dos efeitos sobre a identidade das crianças e adolescentes envolvidos e alguns adultos – principalmente, mulheres. Assim sendo, no caso “Resgatar a vida comunitária”, no Sol Nascente, ficou claro o direcionamento da ação educativa no sentido do *resgate da autoestima* das pessoas que vão às aulas de reforço escolar. Os encontros para este reforço são conduzidos em sua maioria por adolescentes antes atendidos pela Associação, agora entusiasmados em contribuir para que outros melhorem seu aprendizado. Tais encontros ocorrem em dois ambientes, sendo uma sala e uma varanda, com quadros-negros, cadeiras e mesas enfileiradas.

O local repleto de objetos a serem utilizados nos reforços escolares e a empolgação dos colaboradores e seus alunos evidenciaram o desejo dos aprendizes, mesmo pouco explícito, de impedir o predomínio da informação em lugar de sua articulação com a formação. Nesse sentido, os pesquisadores observaram o momento em que um dos colaboradores pintava o rosto de um aluno em razão de uma atividade, relacionada com o tema da Páscoa, que seria logo iniciada. Ficou claro que aquele momento educativo não se restringia ao aprendizado de conceitos, ampliando-se à

aquisição de atitudes e comportamentos em função da realidade vivenciada por todos.

Igualmente, segundo a diretora, é preciso partir da realidade, incentivando a reflexão sobre esta ao tempo em que se busca a união entre todos, a fim de construir o espírito comunitário. Ela cita o caso da atividade didática na qual os alunos simularam um momento de venda de roupas numa loja. Conforme narrou, os *atores* se envolveram no exercício do diálogo. Para ela, isto comprova estarem eles já “formados como cidadãos, e não há mais como se desviarem; então é essa formação que tem de ser trabalhada”.

Por sua vez, no caso “Despertar para os potenciais humanos”, constatou-se a *inspiração para novas formas de autoconhecimento* por intermédio de aulas de *ballet* e apresentações de final de ano em teatros de Brasília e Sobradinho I. As aulas ocorrem num salão do Centro Comunitário onde, aos domingos, celebra-se missa para os moradores. Para as aulas, é estendido um linóleo – espécie de tapete – e organizado o som e acionados ventiladores. Ali, em meio aos estímulos e informações negativas emitidas por bares com suas músicas em alto volume, e pessoas alcoolizadas, as famílias encontram refúgio para os filhos. A dança se converte em oportunidade de diálogo entre pais, filhos e demais moradores da Vila. De acordo com a diretora do grupo, “apesar do acúmulo de informações, no mundo louco em que vivemos, noto que há famílias que conseguem dialogar. Colocando as crianças no *ballet*, os pais já mostram que não querem deixar seus filhos no meio da rua”.

Já no caso “Gerar e manter vínculos”, os recursos educativos se voltam à *indicação de caminhos para uma vida digna* aos atendidos, contando com oficinas. Nestas, desenvolvidas nos diversos Centros de Convivência, ocorre efetiva interdisciplinaridade, pois se desenvolvem práticas e reflexões em torno de questões psicológicas, ambientais, estímulo à leitura, solução de conflitos, tendo como ponte o exercício e a valorização do diálogo. A entrevistada narrou que a educação social que fundamenta os serviços prioriza o referencial teórico freireano. Para ela, itens como “amorosidade” e “rodas de conversa” contribuem para apontar caminhos, “abrindo perspectivas para o menino”, portanto, mostrando ser possível alcançar lugares de humanização por meio dos vínculos estabelecidos pelos educadores. Percebe-se também, nesse caso, que o diálogo é fundamental para quebrar o circuito violência-exclusão-dominação.

Em “Gerar e manter sonhos” priorizam-se recursos educativos para a *promoção do exercício da alteridade* pelas crianças, adolescentes, jovens e outros participantes das atividades educativas. Há entre professores, alu-

nos, diretora, coordenadora e demais membros da Escola a preocupação com o respeito, bem como com a atitude positiva em relação à diferença. A maior parte do tempo em que estão na escola, os alunos permanecem em pequenas *casinhas* a funcionarem como salas de aula – denominadas, por exemplo, *turma morango* e assim por diante. Contudo, os alunos recebem ensinamentos em ambientes ao ar livre, na própria escola, como numa *oca* utilizada para aprenderem sobre a vida dos índios; à beira de um rio que corta a propriedade; no largo situado em frente à Rádio Ouvindo e Aprendendo – cujo locutor é um aluno. Desse modo, utilizam-se informações advindas da realidade mais simples da natureza, do diálogo entre as pessoas para se estabelecerem cada vez mais relações sociais no sentido de uma horizontalidade.

Portanto, da violência à dominação, a busca pelo fim dos processos de exclusão social – nesses se perdem o direito à educação, à participação cidadã, ao poder de decisão – passa, segundo os casos estudados, pela capacidade dos educadores de articular aspectos informativos e formativos da educação, podendo-se inserir ações aptas a resgatarem a autoestima dos alunos, a inspirá-los a conhecerem seus limites e potencialidades, a gerar e fortalecer o desejo de romper barreiras e a exercitar a alteridade. Passa também pela capacidade de liderança das entrevistadas, não apenas com relação aos próprios favorecidos pelas ações, como também em relação aos demais membros envolvidos nas escolas e projetos, o que reforça as conclusões de Costa e Castanheira (2015) sobre a importância dos processos de liderança no funcionamento e na gestão de organizações como as que foram pesquisadas. Ficou evidenciado que o diálogo é a base didático-pedagógica sobre o qual se desenvolve a educação não formal, mantendo-se firme a proposta freireana da pedagogia dialógica (Freire, 2011). Um diálogo que se abre às diversas dimensões da educação, como tem sido postulado desde fins do século passado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Com efeito, evidenciam-se nessas preocupações as orientações dos quatro pilares da educação para o século XXI (Delors *et al.*, 1998), como se apresenta na seção seguinte.

A emancipação com seus diferentes nomes

O cruzamento de dados, informações e inferências, relativamente aos quatro casos estudados, evidenciou a presença de aprendizado mútuo entre educadores, educandos e demais envolvidos nos trabalhos. Até famílias, presentes nos momentos de superação de problemas, mergulham nesse aprendizado.

Outro ponto convergente, consoante evidências da pesquisa, é a presença marcante dos quatro pilares da educação para o século XXI, contribuindo não apenas para eliminar ou infirmar a violência, a exclusão e a dominação, mas, em contraponto, para promover a formação do indivíduo pleno. Efetivamente, esses pilares estão presentes nas ações educativas analisadas. Um ou outro destes se torna mais presente em cada um dos contextos educativos pesquisados, conforme demonstram as seguintes histórias de vida.

Aprender a ser: a união de todos é muito importante

Houve uma época em que cerca de 40 adolescentes recebiam estudos por meio da educação não formal na Associação Sabedoria no Sol Nascente (ASSN). Daquele total, morreram 30. Uma boa parte dessas mortes ocorreu em função da guerra das drogas – usavam, vendiam e se matavam por estas. Dos dez sobreviventes, apenas três deixaram de ir para a cadeia: “meu filho, o vizinho do lado e outro dali”, informa a diretora da Associação. Ela própria é um caso de superação, ao ter saído de uma localidade altamente vulnerável do Nordeste do país para morar no Distrito Federal, continua: “A culpa não é só dos governantes; a culpa é também nossa”. Para a diretora, todos precisam tomar consciência de que podem contribuir para transformar realidades. Por que esses três sobreviventes, e depois outras crianças e adolescentes, superaram a situação de domínio das drogas e outras violências? Porque, tendo se unido e iniciado ações de educação, eles e outras pessoas do lugar passaram a compreender que elas *são mais* do que conhecimento. Entenderam que, pela imaginação, criatividade e autorresponsabilidade poderiam ser autônomos em suas decisões.

De fato, ao desenvolver a autoestima das crianças e adolescentes que recebem o reforço escolar, vinculando-o às questões sociais, a educação não formal desenvolvida pela Associação efetiva o que Benites (2013) coloca como fonte da emancipação, que é a formação inserta nas nuances das questões socioculturais e construída a partir da história dos indivíduos e do que eles precisam fazer para viver, principalmente com relação ao nível de responsabilidade nesse *fazer para viver*.

Aprender a conhecer: *conhecendo-se, passam a sonhar alto*

Quando entrou para o grupo de *ballet*, M. ainda era uma criança de sete anos de idade e não tinha muita habilidade para aproximar-se das colegas e das professoras. Às vezes, arredia, ficava *na sua*. Atualmente, “está um amor de menina”, conta E., diretora do Grupo. Ela, que agora está com 17 anos, já entende que é possível realizar sonhos. Então, “a dança vai abrindo a mente das crianças e adolescentes nesse sentido: há outras coisas boas que podem ajudá-las na vida”. Ela “é uma menina que já faz inglês, francês e, agora, está fazendo estágio, prevendo trabalhar no Banco do Brasil”. E continua a diretora: “Ela sempre me disse gostar da dança – já é professora-assistente comigo – mas ela quer ser jornalista para divulgar o esporte e a dança”. Na verdade, “são meninas que estão sonhando...” E isso é para vida, pois, como informou a diretora, “a gente trabalha a parte de higiene, como saber organizar as coisas em casa, fixar um prego na parede e, num saquinho, colocar o figurino, guardar o uniforme escolar, fazer as tarefas da escola; tenho crianças que estão sonhando em ir para o Bolshoi”. “Os pais relatam que há mudanças, que as filhas começam a respeitar os irmãos, ajudar nos afazeres de casa”. Como a garota do exemplo se superou? Nessa trajetória de reinventar o futuro, ela, na companhia de suas colegas, aprendeu novos modos de conhecer o mundo.

Como se constata, o autoconhecimento proporcionado pela ação educativa, e presente nas aulas de *ballet* do Grupo Dançando na Vila, proporciona a concretização da plenitude humana pela via da capacidade crítica (Freitag, 2001). Essa plenitude aparece no desejo de mudar o futuro. Por meio do voluntariado, construiu-se a ação educativa que inspira, desperta e convida a pensar sobre a realidade. Única, posto que se preenche por experiências particulares; coletiva, pois conduz na direção do sonho de seres humanos que, em princípio e aparentemente, não teriam tantas oportunidades de inclusão social.

Aprender a fazer: *a vontade de romper barreiras é muito importante*

M., um adolescente de 15 anos, tem muito a ensinar, pela sua história de vida, quando o assunto é superação. Ele e seus irmãos menores, ainda na infância, presenciaram o assassinato da mãe por conta de

uma dívida que o irmão mais velho tinha com traficantes da região. A mãe, agonizando, pediu à vizinha que esta cuidasse das crianças. Sem qualquer vínculo sanguíneo, a vizinha os criou sozinha. Eles tinham índoles diferentes, provavelmente, comprometidas pelo contexto de vulnerabilidade em que se inseriam. Com enorme vontade de quebrar o circuito danoso da violência e exclusão social em que viviam, o menino passa a enfrentar diariamente as vicissitudes contra si e contra o que restou de sua família (seus irmãos). Com a ajuda do Centro de Convivência, órgão governamental, ele vem conseguindo vencer obstáculos, graças às orientações recebidas, aprendendo como resolver problemas. Participa das oficinas desenvolvidas pelo Centro, criando vínculos com os demais frequentadores. Pode-se afirmar que M. é vencedor. Seu irmão, de 14 anos, aderiu ao consumo e tráfico de drogas. Apesar desse cenário, lá está M. firme, resistindo às tentações do caminho aparentemente mais curto. Ainda não tem emprego, mas tem esperança. Compreendeu que o trajeto para a emancipação é romper com o que não deseja para sua vida.

De acordo com essa narrativa e demais evidências da pesquisa, a vontade de romper amarras que tornam as pessoas *invisíveis* umas para outras tem sido o ponto forte que encaminha a emancipação nos Centros de Convivência. Nestes se desenvolvem ações que contribuem para construir a capacidade de resolver problemas a partir dos conhecimentos adquiridos. Segundo a entrevistada, pessoas como M. “conseguem se superar porque recusam o que vivem, podendo ser por motivo pessoal, financeiro ou para ir contra a violência; há casos e casos. Por exemplo, o jovem pode se apegar ao fato de a mãe apanhar! As meninas, por exemplo, se agarram nesta situação desfavorável e buscam transformação. O pai alcóolatra. O principal eixo que eles encontram é no que eles não querem repetir. Quebrar o ciclo. Se apoiando no que eles veem”. Com efeito, é como explica Rancière (2007), seria sair do embrutecimento para a emancipação.

Aprender a conviver: sem aprendizado de valores, uma história não seria contada

O menino D. foi estudar na Escola Maria Teixeira (EMT) sob a supervisão do Conselho Tutelar do Estado de Goiás. Ele era o típico garoto-problema, como se fosse predestinado ao mundo das drogas e do crime. Assim que chegou à escola, D. foi recebido pela professora S., a

qual, ao tomar conhecimento da situação delicada, não a compartilhou com os membros da escola, inclusive, alunos. Ela não queria que fossem criados estereótipos. Durante visitas de acompanhamento e assim obter informações do comportamento de D., o Conselho Tutelar pouco admitia que as descrições das professoras alusivas ao menino pudessem ser tão antagônicas ao tipo que tinha *depositado* na escola. Ele era agora enaltecido pela postura solidária. Como aquilo tinha sido possível? Até quando pôde, D. se nutriu daquele ambiente. No entanto, chegara a hora de partir, de cursar o 6º ano na escola estadual pública. Neste contexto, reviveu momentos de assédio, com colegas de turma incentivando-o a pregar peças em professores. Certa vez, na aula de Matemática, dispôs-se, junto aos outros, a jogar uma bolinha de papel nas costas do professor. Prestes a cometer a diversão (para ele), percebeu-se impedido de o fazer. A mão parada no ar congelava um passado que D. agora sabia não ser tão útil para sua vida. Em sua mente e coração haviam permanecido valores, amor e respeito ensinados naquela outra escola. Atualmente, D. já tem como concluído o ensino médio, tendo retornado à EMT como voluntário. Sonha ser engenheiro elétrico. Valendo-se dos recursos educacionais recebidos, conseguiu superar a dominação expressa em atos que, no fundo, não queria cometer.

Essa história exemplifica como o exercício da alteridade faz parte da educação desenvolvida na escola pesquisada. Evidencia como o desejo de compreender o Outro pode fortalecer-se nas condutas dos alunos. Ao descobrirem o Outro, envolvem-se em projetos em prol da melhoria de vida de todos. Com efeito, como explica Gadotti (2000, p. 9), aprender a viver juntos significa “desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, administrar conflitos. Descobrir o outro, participar em projetos comuns. Ter prazer no esforço comum. Participar de projetos de cooperação”. Fundamentalmente é como defende Dussel (1995, p. 119), cabendo bem em situações de vulnerabilidade social: a libertação dos oprimidos e excluídos deve ser processada de modo aberto, “partindo da exclusão do Outro e indo mais além (*jenseits*) de qualquer situação apresentada”. Por isso mesmo, para o mencionado autor, esse *mais além* precisa sair da ideia de modelos, idealismos e lógicas prontas e acabadas, devendo constituir-se em *des-coberta* como resposta à interpelação do Outro.

CONCLUSÃO

O círculo vicioso de violência, exclusão, dominação tem fome voraz e pode nutrir-se de diversificados interesses, certamente, não dos dominados! No Brasil, logo se completará um século desde o alerta feito por Lima Barreto de que não se deve “ficar como o grosso do povo, preso ‘ao que se vê’, sem procurar a verdadeira explicação no ‘que não se vê’” (Barreto, [1918] 2012, p. 56). Independentemente das linhas ideológicas que o basearam, esse alerta nasceu cheio de revolta contra a injustiça social sofrida pelos dominados – à época, especificamente contra cobranças abusivas de impostos e taxas. Mostra que a luta contra a exclusão e a dominação passa pela capacidade de informar-se e saber o que pode ser feito com as informações obtidas, em prol da sociedade como um todo. Se, como há tempos está proposto, a educação se refere a algo situado nas relações sociais estabelecidas pelos indivíduos entre si em contextos formais ou informais, então, ela tem uma função social. Com efeito, a educação, como propôs Teixeira (1976, p. 35), “é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum”. Diante disso, que tipo de educação poderia atender aos apelos de uma sociedade que precisa sair da mencionada dominação? Seria aquela oferecida exclusivamente pela escola?

Quando a escola veio a desenvolver-se no mundo, há muito o tema educação era motivo da reflexão atenta de pensadores e, em geral, de pessoas diretamente ligadas ou não a processos em busca da melhor formação humana. A *Paideia* grega, conforme Jaeger (2001), constitui-se fundamentalmente na formação do ser humano em suas diversas dimensões. A *Paideia* moderna, de acordo com Rousseau ([1762] 2017), prepara os cidadãos para se perceberem mutuamente, julgar e agir com autonomia. Diversas são as janelas para a concretização dessa educação, sendo, uma delas, a educação não formal. Esta, há cerca de cinquenta anos, foi definida como atividade extrassistema (Coombs, 1986). Ela não se prende a burocracias e ditames que, frequentemente, impedem captar momentos de humanização.

Nessa educação, mais do que na formal e informal, predomina a ideia de que qualquer informação pode servir para educar, até quando, contrariamente, são utilizadas explicitamente para excluir pessoas. Serve para instalar uma cultura de paz. A propósito, não é o outro o sentido empregado por Cunha (2013, p. 55) que, após apresentar as diversas pedagogias ao longo da história da educação e suas propostas de pleno desenvolvimento das potencialidades de crianças e adolescentes, afirma que, uma e

outra, “a educação formal e não formal são ferramentas essenciais para a promoção de processos sustentáveis de construção da paz”.

Assim, a educação não formal pode constituir-se em espaço favorável à superação da contradição opressor-oprimido, conforme Freire (2011), alcançando o inédito-viável, situado mais além das situações-limite (Freire, 2015). É o amplo leque educativo em que, mais do que nas duas vertentes mencionadas, articulam-se informação e formação, nascendo do encontro entre oportunidades emersas de realidades em princípio impenetráveis para a transformação. Desse modo, é utopia.

E, o que é a utopia? Alguém já disse que ela se situa no horizonte, sendo inalcançável e que, o avanço de dez passos em sua direção causa o distanciamento na mesma medida. Quanto mais procurada, menos encontrada. Ora, então, para que serve a utopia? Serve para isto, para caminhar (Galeano, 2013). Nobre apoio, este, ao qual se associam as contribuições pretendidas por este trabalho.

Referências

- Adorno, T. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barreto, L. (2012). No ajuste de contas... A. B. C., 11-05-1918. In: Faria, A. A. M.; Pinto, R. G. (Orgs.). *Lima Barreto: antologia de artigos, cartas e crônicas sobre trabalhadores*. Belo Horizonte: FALE/UFMG; Viva Voz, p. 53-61.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Benites, M. (2013). Juventude e não violência: territórios de cultura e participação. In: Caliman, G. (Org.). *Violências e direitos humanos: espaços da educação*. p. 59-79.
- Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Caliman, G. (1998). *Desafios, riscos, desvios*. Brasília, UNICEF.
- (2008). *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Editora Universa, UNESCO.
- Coelho, T. (1980). *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense.
- Coombs, P. H. (1986). *A crise mundial da educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A.
- Costa, J. A., Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão as escolas: contributos de análise organizacional. RBPAAE, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 13-44. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/58912>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

- Cunha, C. (2013). A ideia de uma escola educadora e sem violências. In: Caliman, G. (Org.). *Violências e direitos humanos: espaços da educação*. p. 59-79. p. 23-57.
- Delors, J. et al. (1998). *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO no Brasil.
- Dubet, F. (2006). Sobre a violência e os jovens. *Cadernos de ciências humanas – Especiaria*, Santa Cruz, v. 9, n. 15, p. 11-31. Disponível em: <http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed15/15_1_sobre_a_violencia_e_os_jovens.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- Durkheim, É. (1999 [1893]). *Da divisão do trabalho social*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Dussel, (1995). E. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus.
- Fichtner, B. (2013). Juventude-violência-drogas e os direitos humanos: limites e possibilidades na Alemanha. In: Caliman, G. (Org.). *Violências e direitos humanos: espaços da educação*. Brasília: Liber Livro. p. 81-92.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- (2015). *Pedagogia da esperança*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitag, B. (2001). *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre a educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2017). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 30 jul.
- Galeano, E. (2017) Galeano, Eduardo, Utopía, *Leer Porque Sí*, Santa Fé, Arg., 15 abr. 2013. p. 1. Disponível em: <<http://leerporquesi-1007.blogspot.com.br/2012/12/galeano-eduardo-utopia.html>>. Acesso em: 30 jul.
- Gohn, M. G. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Homicídios Triplicam em janeiro e assustam população de Luziânia. G1. Globo.com, Brasília, p. 1, fev. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2017/02/homicidios-em-luziania-triplicam-em-janeiro-de-2017-em-relacao-2016.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- Houaiss, A., Villar, M. S. (Orgs.)(2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Jaeger, W. W. (2001). *Paideia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, US: Jossey-Bass Publishers.

- Prieto Quezada, M. T. (2017). La violencia, que nos toca a todos: una mirada desde la historia del maltrato en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 243-260, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/02.pdf>>. Acesso em: 30 jul.
- , Gomes, C. A., Acioli, D. (2012). Violencia que habla: narrativas de malos tratos entre alumnos. *Revista Rayuela*, 2012. Disponível em: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/violencia-que-habla-narrativas-de-malos-tratos-entre-alumnos>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- Rancière, J. (2007). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rousseau, J. J. (2017 [1762]). *Emílio ou da educação*. São Paulo: Edipro.
- Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social (2013). Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos do Governo do Distrito Federal. *Sedest investe no Serviço de Convivência*. Governo de Brasília, Brasília, 24 jun. p. 1. Disponível em: <<http://www.sedest.df.gov.br/noticias/item/2517-sedest-investe-no-servi%C3%A7o-de-conviv%C3%Aancia.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stavracas, I., Esteban Rojo, R. (2013). Considerações acerca da emancipação da educação e da música em Theodor W. Adorno. In: Vercelli, L. (Org.). *Educação não formal: campos de atuação*. Jundiaí: Paco Editorial. p. 163-176.
- Trilla, J., Ghanem, E. (Orgs.) (2008). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Teixeira, A. (1976). *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Vasconcelos, I. C. O. (2015). A participação dos jovens em redes sociais virtuais: aspectos de uma experiência social. In: Sousa, C.A.M. *Juventudes e tecnologias: sociabilidades e aprendizagens*. Brasília: Liber Livro. p. 81-100.
- (2017). *Estudo de caso interativo: fácil entender, decidir e executar*. Curitiba: CRV.
- , Caliman, G., Soares, I. P. (2017). *Inclusão educacional: por uma universidade inclusiva, no prelo*.
- Xiberras, M. (s.f.). *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

- Yin, R. K. (2010) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Weber, M. (1999 [1922]). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Vol. 1.
- Wells, H. G. (1992). *O homem invisível*. Sintra: Publicações Europa-América, Ltda.

2. *Las narrativas artísticas como prácticas comunicativas: otra forma de contar la violencia. Un estudio de caso con una comunidad afrodescendiente en la ciudad de Bogotá*¹

*Paola Jessenia Moreno Corzo*²

Resumen

El presente trabajo se propone identificar y analizar cómo las expresiones artísticas como el baile, la música y la poesía son prácticas comunicativas que permiten expresar narrativas sobre la violencia en una comunidad que ha sido expuesta a situaciones de racismo de “baja intensidad” por sus condiciones fenotípicas, pero también permiten visibilizar conflictos internos como consecuencia de los problemas de su comunicación, poniendo en riesgo su cohesión social y, por ende, su objetivo principal como colectivo. El método de investigación utilizado fue cualitativo con un enfoque etnográfico. Una de las conclusiones es que las narrativas artísticas son otras formas de contar la violencia de las poblaciones afrodescendientes, pero también son el camino para la resolución de conflictos internos y con otras comunidades.

Palabras clave: Narrativas artísticas, Prácticas comunicativas, Violencia, Racismo, Afrodescendientes.

¹ La presente investigación es producto de la tesis de grado que inició con el trabajo de campo en el año 2014 hasta la escritura del documento en 2017. Agradezco al doctor Jorge Iván Jaramillo por sus valiosos comentarios y aportes al trabajo.

² Comunicadora social de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales en torno a la reflexión y análisis sobre el conflicto armado en Colombia, haciendo énfasis en la población afrodescendiente.

Abstract

This paper proposes to identify and analyze how artistic expressions such as dance, music and poetry are communicative practices that express narratives about violence in a community that has been exposed to situations of racism of “low intensity “ by its phenotypic conditions. Moreover, artistic expressions allow visible internal conflicts as a consequence of the problems of their communication, risking their social cohesion and their main objective as a collective group. The method of research used, was qualitative with an ethnographic focus. As a main conclusion, it could be argued that artistic narratives are other ways of expressing the violence of Afro-descendant communities, but they are also the way for the resolution of internal conflicts and conflicts with other communities.

Key words: Artistic narratives, Communicative practices, Violence, Racism, Afro-descendants.

INTRODUCCIÓN

El siguiente documento presenta el resultado de un trabajo de investigación donde se abordó la discusión sobre las diferentes formas de discriminación y racismo fenotípico al que se expone la población afrodescendiente del Grupo de Danza y Música Palenke (de aquí en adelante Palenke). De este modo, el escrito se centró en comprender los factores históricos que han influenciado en la construcción y reproducción de estos dos significados y la manera cómo determinada comunidad recurre a las expresiones artísticas, no solamente para recuperar y afirmar su identidad ante la sociedad, sino también como práctica comunicativa, cultural y social para afianzar sus dinámicas internas.

El problema de investigación planteado se resolvió mediante el diseño metodológico cualitativo con un enfoque etnográfico, que permitió realizar una inmersión en la comunidad estudiada, Palenke, para identificar las posibles dificultades internas en las que han estado involucrados sus integrantes. De ahí que se haya recurrido a diferentes actividades diagnósticas para que ellos mismos, mediante nuestra orientación, identificaran los problemas preponderantes que encontraban dentro de su comunidad, por factores endógenos o exógenos, y los jerarquizaran según sus necesidades inmediatas. De acuerdo con lo anterior, la principal problemática identificada por los integrantes del grupo Palenke fue la comunicación inadecuada que se estaba generando dentro del

grupo, como el “chisme”, que, en primer lugar, no permitía un clima favorable para las actividades culturales y la realización de los objetivos con los que inicialmente se creó el colectivo y, en segundo lugar, la inasistencia de los jóvenes a dichas actividades generando potencialmente la desintegración del grupo.

Durante la investigación, a lo largo de dos años en la comunidad, se participó en las distintas actividades en las que los jóvenes de la comunidad Palenke realizaban sus prácticas artísticas mientras se indagaba por las posibles problemáticas. La inmersión etnográfica permitió realizar un proceso con la población cuya finalidad fue identificar las posibles herramientas de mediación.

Dos fueron las contribuciones significativas que aportó esta investigación: primero, se dejó abierta la tesis de que las expresiones artísticas son prácticas comunicativas y sociales que permiten ser mediadores de conflictos interpersonales, además de reflejar cualquier tipo de reivindicación de derechos fundamentales en una población históricamente relegada; segundo, la investigación etnográfica puede ser una herramienta eficaz como trabajo colaborativo dentro de las comunidades.

Ahora bien, uno de los impactos a corto plazo de este documento es seguir reflexionando acerca de las investigaciones cualitativas, no solamente para conocer las contribuciones teóricas, sino para profundizar en las propuestas de investigación colaborativa en las comunidades. Con el grupo Palenke se comprendió la importancia de seguir analizando y debatiendo epistemológicamente las investigaciones etnográficas como formas de cooperación que permitan mediaciones para la solución de problemáticas sociales en las comunidades.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En el estado del arte del presente trabajo se pudo evidenciar que la mayoría de los trabajos de investigación tienen como objeto de estudio a las comunidades afrodescendientes y sus realidades socioeconómicas y políticas reafirmando las condiciones de segregación, pobreza y discriminación por factores como el racismo.³ Además, hay trabajos que rela-

³ Por razones de extensión no se expone el estado de la cuestión en este capítulo, sin embargo, se pueden resaltar las diferentes investigaciones que han sido productos de tesis de grado, maestría o doctorado, sobre nuestro objeto de investigación: la

cionan esta población con las condiciones de desplazamiento forzado de zonas rurales hacia zonas urbanas, ya sea por las razones del conflicto armado –como en Colombia– o por buscar una mejor calidad de vida. Del mismo modo, se evidenciaron trabajos en los que se estudiaban los factores exógenos que llevaban consigo la reafirmación del racismo por parte de la población “blanca” en las capitales o por factores socio-históricos –desde la Colonia– dentro de un entramado de contextos sociológicos que poco se visibilizan debido a la sutileza del racismo en la actualidad, a lo que Jaramillo (2016) denomina “racismo de baja intensidad o cotidiano”. No obstante, mediante manifestaciones artísticas, las comunidades afro lograban revertir esos factores negativos en positivos afianzando la identidad propia que estaban perdiendo como consecuencia del desarraigo territorial, el descuido social y el abandono político por parte del Estado.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se propuso estudiar las dinámicas comunicativas internas de una comunidad afrocolombiana y que, al igual que los demás trabajos monográficos, utilizó el método cualitativo con un enfoque etnográfico. Ahora bien, si las expresiones artísticas han ayudado al reconocimiento del grupo ante la sociedad en general, a fortalecer la identidad propia y han permitido solventar los conflictos relacionados con el “racismo”, entonces la pregunta central de investigación es: ¿cuáles son las expresiones artísticas como prácticas comunicativas, culturales y sociales que ayudan a fortalecer dinámicas internas de cohesión social en un grupo afrodescendiente y a expresar como otra forma de narrativa la violencia de la que históricamente han sido víctimas?

población afrodescendiente, especialmente aquellos trabajos que se hayan centrado en aspectos de racismo, segregación, desplazamiento y el uso de las prácticas estéticas como medio de expresión del sistema de valores y creencias de los grupos afrodescendientes. En general, los aportes del estado de la cuestión a la presente investigación fueron resultados y conclusiones acerca de las condiciones sociales, políticas y económicas en la que se encuentran las comunidades afro en la región. Se evidencia, a través de ellas, que aún persisten las condiciones de marginalidad y vulnerabilidad de los afros por razones de violencia o falta de oportunidades que, históricamente, se han heredado desde una circunstancia común en América Latina: el colonialismo. Como consecuencia, el racismo en todas sus dimensiones y características sigue latente y el dominio del poder hegemónico continúa construyendo los imaginarios sociales respecto a los afrodescendientes. Las fuentes bibliográficas del estado de la cuestión se encuentran en las referencias del este capítulo.

“Raza” y etnicidad

Los primeros conceptos que se desarrollaron fueron *raza* y *etnicidad* dentro del contexto afrodescendiente. Wade (2000) considera que estos conceptos no son términos que tienen unos referentes fijos. Es decir, los conceptos “raza” y etnicidad no son términos que adquieren un significado neutral, sino que están entremezclados en discursos académicos, populares y políticos “que constituyen, ellos mismos, parte de las relaciones académicas populares y políticas y de las prácticas” (Wade, 2000, p. 11).

Según Banton, sostiene Wade (2000), la palabra raza ingresó en las lenguas europeas a principios del siglo XVI, cuyo significado consistía en lo que se llama linaje. Es decir, la estirpe de descendientes vinculados a un ancestro común. Este grupo de personas compartía una ascendencia que les otorgaba cualidades más o menos comunes. El uso del concepto raza como linaje predominó hasta el año 1800.

Durante el siglo XIX, según Wade (2000), Banton comprenderá el concepto de raza como “tipo”. Este se originó en la idea de que las razas eran tipos permanentes y separables de seres humanos con cualidades innatas que se transmitían de generación en generación. Es decir, que todo ser similar en naturaleza y en apariencia era porque descendía de un ancestro común. Ya en el siglo XX el concepto de raza adquirió varios significados debido al periodo de cambios y contradicciones de este tiempo (Wade, 2000). Por un lado, surgió la eugenesia, que consistió en un tipo de racismo científico en el que las capacidades reproductivas de los individuos biológicamente inadecuados de las razas inferiores debían limitarse. Pero, por otro lado, el siglo XX vio el dismantelamiento del racismo científico. En este proceso, algunos biólogos, genetistas y antropólogos físicos llegaron a la conclusión de que el término raza no existe, que no se puede generar una distribución espacial que defina una raza y que no hay forma de definir genéticamente términos como negro o blanco y menos que la mezcla de estos dos sea una aproximación a algo más claro.

Por otra parte, Antón y Del Popolo (2009) consideran que dichas nociones no son categóricas con definiciones fijas, sino que son construcciones sociolingüísticas que responden a contextos políticos de la historia de las ideas, del conocimiento institucionalizado y de las prácticas sociales. En ese sentido, se puede decir que el concepto *raza* se ha construido para justificar las diferenciaciones fenotípicas entre los seres humanos.

En América Latina el concepto de raza ha determinado y diferenciado grupos poblacionales y culturales que comparten rasgos genéticos distintos de otros grupos. Así es como han clasificado a los blancos, mestizos, negros e indios que se usan como marcadores étnicos. Sin embargo, advierten Antón y Del Popolo (2009), dichas caracterizaciones raciales son productos de construcciones sociales y mentales que obedecen a estereotipos y prejuicios de una época y circunstancia determinadas. Pero, además, el concepto raza ha servido para diferenciar hacia adentro a los grupos poblacionales que comparten los mismos rasgos. No obstante, todo esto no ha sido más que un concepto que ha servido para justificar la segregación por razones fenotípicas.

En cuanto a la relación entre el concepto raza y las características fenotípicas, se antepone el color de piel blanco y negro, donde el primero ejerce una relación de poder dominante sobre el segundo. Como lo expone Viveros (2009):

la “blanquitud” (traducción de *whiteness*) se compone de un conjunto de dimensiones relacionadas: es una ubicación de ventaja estructural en las sociedades estructuradas en la dominación racial. Es un punto de vista, a partir del cual la gente blanca se observa a sí misma, a los otros y a la sociedad. Es un *locus* de elaboración de una gama de prácticas culturales usualmente no marcadas ni nombradas (p. 77).

De este modo, para Viveros (2009), hablar de la “blanquitud” permitirá conocer cómo han sido los procesos por los cuales las mujeres y hombres de élite se han convertido en los agentes sociales reproductores del racismo.

Ahora bien, este concepto de raza se ha relacionado con el de etnicidad. La noción de etnicidad surge a partir de las críticas que se relacionan con la categoría raza y es considerado como un término político más apropiado para referirse a las comunidades que pertenecen o tienen un fenotipo diferente. Wieviorka (2003) sostiene que raza, luego de la llegada del racismo científico y el darwinismo social, se legitimó y desplazó al concepto de etnia. No obstante, luego de comprender las consecuencias perversas del racismo, se dejó de un lado la noción raza para ser sustituida por la de etnia que, según Wieviorka, es un término social y políticamente más adecuado.

Etnia se entiende por un grupo humano que comparte cultura, creencias, valores y costumbres y sus miembros están cohesionados por una conciencia de identidad (Aguirre 1982). Esto hace que se hable desde la

antropología cultural del concepto “grupo étnico”, entendiéndose como una comunidad, que, si bien comparte sus costumbres, historia, territorio, creencias y cosmovisión, no supone la homogeneidad política o económica. En otras palabras, un grupo étnico es heterogéneo en sus aspectos sociales, económicos y políticos, pero mantiene su fuerza de cohesión social como grupo cultural hacia dentro y hacia fuera (Rosero y Rodríguez, 2009).

Es necesario recalcar, por otra parte, que el concepto *etnia* ha evolucionado a partir de sus orígenes en las campañas coloniales que tuvieron como objetivo ser un medio de clasificación de las poblaciones consideradas “salvajes”, “exóticas” o “tradicionales”. No obstante, con los estudios de Barth (1969) se redefine el concepto y se entenderá como

...un tipo de grupo social definido no a través de una serie de características objetivas o “naturales”, sino en función de fronteras fluidas y cambiantes, de tipo lingüístico, social, territorial y, en algunos casos, religioso y político, que en determinados períodos históricos pueden asociarse a distinciones arbitrarias fenotípicas. Cuando se solapan las “marcas” culturales con variaciones fenotípicas o raciales en determinados grupos poblacionales, entonces las diferencias construidas aparecen de manera más visible (Barbary y Urrea, 2004, p. 53).

De lo anterior se colige que dichas “marcas” o fronteras se derivan de situaciones sociohistóricas entre actores colectivos cuyos procesos relacionales han estado bajo la lógica de grupos dominantes y dominados y no han sido derivadas de situaciones “naturalmente” adquiridas por las diferencias fenotípicas o raciales. Ahora bien, en la noción de “grupo étnico” se encuentra el concepto de “etnicidad”, que se entiende como el proceso por el cual el grupo étnico toma conciencia de su identidad étnica. Es la etnicidad la que permite fortalecer la cohesión social interna, de tal forma que permite diferenciarlo de otros grupos étnicos. Esta idea nos lleva a plantear el concepto de discriminación.

Discriminación y racismo

Eduardo Restrepo (2012) define la discriminación como

un acto de diferenciación en tanto implica la clasificación de una persona o colectividad de tal manera que la distingue claramente de otras personas o colectividades” (Restrepo, 2012, p. 174).

Este tipo de discriminación es lo que ha llevado a plantearse el racismo.

Wieviorka (1992) plantea cuatro niveles del racismo:

- **Infrarracismo:** hace referencia a tipos de discriminación desarrollados por un sistema de doctrinas, prejuicios y opiniones más de carácter xenófobos que racistas, o vinculados a identidades comunitarias más que verdaderamente raciales. La violencia puede aparecer difusa o muy localizada.
- **Fragmentado:** aparece el racismo de una manera abierta y en el que puede ser cuantificable por los sondeos de opinión. La doctrina es más extendida y se amplía a un número mayor de publicaciones, de círculos y de grupos influyentes. La violencia es reiterativa y por tanto más frecuente, de tal forma que se vea como un problema primario.
- **Política:** es cuando el racismo se convierte en el principio de acción de las fuerzas y acciones políticas, es decir, el racismo se hace política, promoviendo debates y ejerciendo presiones sobre sectores de la población, creando un contexto favorable a una violencia reducida o utilizándola como un instrumento estratégico para la toma del poder. Es así cómo se genera un movimiento político que capitaliza las opiniones y los prejuicios para que, cuando tenga el poder, los oriente y los desarrolle.
- **Estatal:** es el tipo de racismo en el que el Estado organiza, desarrolla y lleva a cabo políticas y programas de exclusión, de destrucción o de discriminación masiva, exigiendo a sus instituciones políticas, sociales y académicas a contribuir a dicho esfuerzo.

De acuerdo con lo anterior se puede afirmar que el racismo es una forma de no reconocimiento a los otros que son diferentes fenotípicamente. Es decir, se discrimina por un rasgo que es biológico y por ende las poblaciones afrodescendientes han sido discriminadas desde épocas pasadas (como en el colonialismo) por su fenotipo, su forma de vestir y hablar, e incluso por sus costumbres, y hoy en día las prácticas cotidianas están marcadas por los estereotipos que se generan de estas poblaciones y de la carga colonial que trae consigo el ser negro. Además, Wieviorka afirma que el racismo “es reciente y que hoy estamos tan habituados a él que fácilmente olvidamos su enorme novedad” (Wieviorka, 1992, p. 27).

Por otra parte, para Grosfoguel (2014), el racismo se constituye como una forma estructural de poder. Es decir, lo concibe como una jerarquía institucional y estructural de poder que ejerce cierto grado de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano. De este modo, para Grosfoguel (2014) el prejuicio o estereotipo es suficiente pero no necesario para

que exista el racismo. El estereotipo debe traducirse en perjuicio del poder jerárquico institucional cuyas políticas afecten a la población discriminada. En otras palabras, para que haya racismo tiene que afectarse socialmente una población.

Ahora bien, Barbary y Urrea (2004) sostienen que puede existir un tipo de racismo cultural que, subrepticamente, es un racismo racial. Esto se debe a que distinguen entre etnia y raza. La primera se refiere a la construcción de manifestaciones socioculturales que distinguen a una población respecto a otra; mientras que raza alude a las clasificaciones fenotípicas arbitrarias (son constructos sociohistóricos y culturales) que establecen del mismo modo diferencias entre grupos e individuos.

Barbary y Urrea (2004) distinguen dos tipos de discriminación como dos expresiones del racismo: indirecta e directa. La discriminación étnico-racial indirecta, en contraste con la directa, no se da con una intención clara y distinta soportada por un orden jurídico e institucional, sino que se da mediante las “costumbres” y “tradiciones”. Es decir, este tipo de discriminación indirecta se encuentra en el imaginario colectivo que opera inconscientemente y afecta los distintos espacios de la vida cotidiana y pública. Para Barbary y Urrea (2004), en países como Colombia y Brasil, a partir de la abolición de la esclavitud, este tipo de discriminación ha sido la que ha predominado.

Por otra parte, Mosquera, Barcelos y Arévalos (2007) comprenden el concepto de discriminación ligado al concepto de racismo. La discriminación es un hecho que denota una forma de actuar cuya intención es realizar distinciones injustas o perjudiciales en función de la pertenencia étnica o racial, generando tanto consecuencias positivas para los grupos incluidos como consecuencias negativas para los grupos excluidos. De este modo, afirman que la discriminación está relacionada con factores de estratificación social, como raza, clase social, pertenencia étnica y género. Consideran que estos tipos de discriminación racial son de carácter estructural y están íntimamente ligados, en Colombia, con la geografía racializada.

Prácticas comunicativas

Martín-Barbero (1981) desarrolla la tesis de que las prácticas de comunicación tradicionales han sido alteradas y cooptadas por la economía de mercado y la modernización. Ante esto, propone prácticas comunicativas alternativas que se encuentran dentro de las dinámicas de la sociedad, como son las prácticas populares. La forma como ejemplifica lo anterior es a

través de las dinámicas comunicativas que se dan en una plaza de mercado popular (Paloquemao, Bogotá) y el supermercado de carácter privado, como lo es Carulla, en Bogotá. Según Martín-Barbero (1981), en los espacios populares se desarrollan unas prácticas comunicativas simbólicas con una estructura heterogénea que permite identificar distintas formas de intercambio comunicacional debido a la organización del espacio, como los diferentes puestos de venta, la forma como los clientes se comunican con los vendedores y el intercambio simbólico entre vecinos, entre otros; mientras que en los espacios privados, no se da ninguna práctica comunicativa sino simplemente se reduce a la información porque todo está diseñado de acuerdo con la lógica homogénea que exige la economía de mercado: los precios son definidos, no hay regateo, el espacio es unidireccional, el cliente solo pide información más no se comunica, entre otros. En general, la topografía (el espacio) y la tipología (la interpretación de señales) son determinantes a la hora de realizar prácticas comunicativas. De este modo, Martín-Barbero (1981) resalta que en estos lugares de la cultura popular se encuentran, en esencia, las prácticas comunicativas como formas alternativas a las prácticas de comunicación anquilosadas en la modernización y en la economía de mercado.

De acuerdo con lo anterior, lo que pretende Martín-Barbero es comprender que las prácticas comunicativas deben ser formas de denunciar la ideología dominante y posibilitar las transformaciones sociales, culturales y políticas de los sujetos dominados, más aún en la cultura latinoamericana. En este orden de ideas, Martín-Barbero (2003) ha identificado las dos etapas de formación del paradigma hegemónico para el análisis de la comunicación en América Latina: el ideologismo y el informacionismo. En cuanto al primero, considera que los medios, de pasar de ser los que denunciaban la ideología dominante, terminaron siendo los defensores de la misma. En otras palabras, los medios se instrumentalizaron para que la ideología dominante pudiera apoderarse del sistema y seguir manipulando a los dominados:

...de la amalgama entre comunicacionismo y denuncia lo que resultó fue una esquizofrenia, que se tradujo en una concepción instrumentalista de los medios de comunicación, concepción que privó a éstos de espesor cultural y materialidad institucional convirtiéndolos en meras herramientas de acción ideológica (Martín-Barbero, 2003, p. 281).

La segunda etapa de formación (el informacionismo) fue producto del llamado cientifismo, que fue una respuesta a los medios ideologiza-

dos. Esta etapa se caracterizó por poner en el plano positivista los problemas centrales de la comunicación, que no fue otra cosa que la teoría de la información o la llamada cibernética. En términos generales, Martín-Barbero (2003) sostiene que el informacionalismo es la acumulación de información cuya tendencia “es dejar sin sentido las contradicciones por considerarlas no como expresiones de conflictos, sino como residuos de ambigüedad” (Martín-Barbero, 2003, p. 285). De esta manera, la solución a los problemas sociales a través de la comunicación sería de carácter tecno-científico acerca de los medios correctos para lograr una finalidad trazada. Los tecnócratas, finalmente, desplazaron el debate público y el ciudadano terminó siendo remplazado por el experto.

Tanto el ideologismo como el informacionalismo son racionalidades que disuelven “lo político”, en el sentido que éste es el escenario por el cual se debe luchar por la construcción del sentido de la convivencia, pero justamente, estas dos etapas han servido como formas de opacar lo social en cuanto realidad conflictiva y cambiante:

De manera que si el primer modelo se resolvía en una concepción instrumental de los medios, este segundo [el informacionalismo] termina en una disolución tecnocrática de lo político (Martín-Barbero, 2003, p. 285).

En este orden de ideas, Orozco (1998) recurre a dos tendencias para expresar la concepción que se ha tenido de la comunicación en el contexto de la modernidad (tecnificación de los medios) y la economía de mercado: “masmediación” y “audienciación”. En cuanto a la primera, se refiere a la dependencia de la sociedad a los dispositivos comunicativos tecnificados cuyo objetivo es la eficiencia informativa y no tanto el mejoramiento de la actividad y las capacidades humanas. La consecuencia de la “masmediación” es la de tener una concepción reduccionista de la comunicación que no sería otra cosa que la instrumentalización de los medios como fines de la comunicación, de tal manera que ésta se delimitaría al ámbito exclusivo de la información mediada por los dispositivos comunicativos tecnológicos (Orozco, 1998).

La segunda tendencia, la “audienciación”, consiste en que las sociedades actuales y los individuos son crecientemente audiencias múltiples de los diversos dispositivos comunicacionales. Toda la información que se recibe proviene de los medios y tecnologías comunicacionales, de aquí que todo esté “mediatizado”. Se ratifica con esta tendencia que la comunicación, en la actualidad, se constituye como la suma de informaciones. Desde luego, para Orozco (1998) es cuestionable porque la comunicación

como actividad humana precede a la información y no depende de artefactos tecno-científicos para realizarse.

La comunicación, entendida y reducida a la información, según las tendencias expuestas por Orozco (1998), es la lectura hegemónica que ha llevado a la sociedad posmoderna y neoliberal a entender que esta es la única forma de comunicación. Si la comunicación es información en el contexto del neoliberalismo, entonces es necesario dotar a los individuos de dispositivos comunicativos para que “realmente” logren desarrollar su actividad humana. Como Orozco lo sostiene, esta forma hegemónica de comprender la comunicación es sesgada e ideológica, por tanto, es necesario concebir las prácticas comunicativas desde otras mediaciones que se encuentran en las prácticas sociales, tales como socialidad, ritualidad y tecnicidad (Martín-Barbero, citado por Orozco, 1998).

Por socialidad se entiende como las relaciones sociales tanto interpersonales como colectivas que logran superar la racionalidad institucional de los medios y las tecnologías de la información mediante sus propias racionalidades. Lo que pretenden estas racionalidades es crear mediaciones contra-hegemónicas, propias de la institucionalidad. Por otra parte, la ritualidad, si bien consiste en la repetición espontánea en la comunicación, también implica elementos de creatividad y reflexión permitiendo que las prácticas sociales expresen nuevos sentidos producidos por los sujetos sociales. Finalmente, la tercera dimensión es la tecnicidad, que consiste en desarrollar nuevas sensibilidades y no se reduce meramente a lo instrumental. La tecnicidad es parte inherente de los procesos comunicativos y la condición para diseñar nuevas prácticas sociales, que se encuentran más allá de los determinados por los mismos medios y tecnologías de información (Martín-Barbero, citado por Orozco, 1998). Para concluir, Orozco (1998) argumenta, con estas dimensiones, que es posible crear nuevas prácticas comunicativas resultado de aquellas prácticas sociales o populares, como lo plantearía Martín-Barbero, que no están determinadas por la racionalidad hegemónica de las sociedades posmodernas y neoliberales de la comunicación.

Lo anterior es consecuente con lo que sustentan Herrera y Vega (2010), citando a Pérez y Vega, en el que las prácticas comunicativas de participación cultural tienen como propósito superar la injusticia cultural simbólica de la que han sido excluidos los discursos relacionados con la diversidad y la multiculturalidad. Estas prácticas se caracterizan desde tres enfoques: primero, las prácticas comunicativas legitimadoras, las cuales tienen discursos permeados y avalados por las instituciones; segundo, las prácticas comunicativas de resistencia, que consisten

en la construcción de contra-discursos y se encuentran en los medios comerciales; tercero, las prácticas comunicativas proyecto, que hacen referencia a los discursos alternativos donde las acciones y la comunicación están asociadas a las dinámicas culturales y estéticas.

Así pues, ante los amplios procesos de globalización y la tendencia hegemónica económica es necesario buscar nuevas utopías comunicacionales que pretendan orientar el compromiso con la sociedad desde la comunicación alternativa (Alfaro, 2000). Del mismo modo, García (1990) insiste en que la comunicación popular, que se renueva e integra ante las culturas híbridas que se expresan de formas múltiples tanto recreativas como creativas debe ser una respuesta crítica ante el poder hegemónico propio del neoliberalismo y de los monopolios de los medios:

Si la cultura popular se moderniza, como en los hechos ocurre, esto es para los grupos hegemónicos una confirmación de que su tradicionalismo no tiene salida; para los defensores de las causas populares resulta otra evidencia de la manera en que la dominación les impide ser ellos mismos (García, 1990, p. 192).

En suma, es necesario comprender que la cultura popular y sus diferentes mediaciones son prácticas comunicativas alternativas que cumplen la función develadora del poder hegemónico dominante (Martín-Barbero, 1981, 2003; Orozco, 1998; Herrera y Vega, 2010; Alfaro, 2000; García, 1990). Dichos análisis se deben a que los medios de comunicación están cooptados por el sistema neoliberal y terminan siendo ideologizados para el servicio del poder (informacionalismo). Además, esta ideologización obliga a que se masifiquen los dispositivos comunicacionales para replicar a la mayor cantidad posible de audiencia la racionalidad de la sociedad moderna y neoliberal (audienciación), de tal suerte que las múltiples audiencias reciben información mediatizada reduciendo la comunicación a la simple suma de informaciones.

DISEÑO METODOLÓGICO

Para desarrollar la investigación se recurrió al método cualitativo con un enfoque etnográfico. La etnografía se abordó desde el estudio de Rosana Guber en su obra *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (2001) para quien esta metodología es un

enfoque [que] constituye una concepción y práctica de conocimiento que

busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como ‘actores’, ‘agentes’ o ‘sujetos sociales’) (p. 16).

De esta manera, se abordó la temática de la investigación realizando piezas etnográficas que manifesten cómo piensan, hablan y actúan en esta oportunidad los integrantes del grupo Palenke. Por otra parte, Guber afirma que el enfoque etnográfico permite elaborar una representación coherente entre lo que piensan y narran los grupos, de tal forma que la descripción realizada es una conclusión interpretativa que elabora el investigador a partir del mundo y el modo cómo lo ven las colectividades (Guber, 2001). En suma, el método etnográfico es una representación descriptiva de los modos de ser de los actores sociales, que son interpretados por el investigador.

Por otra parte, una técnica primordial para los investigadores es la “observación participante” para lo cual Guber (2001) afirma que “consiste principalmente en dos actividades: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias de las actividades de la población” (p. 52), en la cual la base son los órganos sensoriales y la experiencia directa. Es por eso que el investigador realiza una inmersión subjetiva, puesto que solo percibe desde el interior de la población que está trabajando, y por ello este método tendrá que hacer un traslado directo al punto donde se afina esta comunidad afrodescendiente, localizada en el barrio Betania de la localidad de Bosa – Bogotá. De aquí que en esta investigación se hayan realizado talleres con el grupo, en los cuales, como investigadora, participé, sea como orientadora o como integrante.

Así pues, en la presente monografía se realizó un trabajo en el que se puso en práctica lo propuesto por Guber (2001) con el fin de encontrar respuesta a la pregunta de investigación y así articularla con los conceptos abordados en el campo académico;

... de esta manera la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos y anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades (Guber, 2001, p. 57).

Durante el proceso etnográfico se hizo presencia durante dos años consecutivos, debido a que en este espacio el grupo Palenke se reúne a realizar sus actividades culturales y artísticas (danza, música, poesía,

canto). Del mismo modo, se realizaron entrevistas a sus integrantes y a la directora del grupo, Alba Nelly Mina, con el fin de involucrar sus expresiones narrativas como una de las bases de la etnografía de este trabajo de investigación, ya que para Spradley la entrevista “es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe piensa y cree” (citado por Guber, 2001, p. 69). Por lo tanto, el papel de la narración adquirió un papel fundamental en la presente investigación.

Mientras se realizó el trabajo de campo con la metodología etnográfica se tuvo en cuenta la narración de relatos por parte de los integrantes de Palenke. Dicha narración se entiende como la microhistoria en la que se narran historias detrás de la historia para tener una comprensión más detallada pero global de las experiencias del grupo cultural. De allí se hizo necesario el aporte conceptual acerca de la microhistoria. Para Sánchez (2003), retomando a Arendt, ésta se entiende como la narración de relatos a través de “historias de la historia” y como una sincronía de ideas teóricas que permite explicar las experiencias que van desde un contexto particular a un contexto general. La importancia de la narración como metodología permite reflexionar sobre el papel del narrador o narradora de los relatos. De esta forma, la observación participante debe incluir la narrativa como metodología que cimienta las identidades a través de la historia.

Teniendo en cuenta a Guber (2001) y a Sánchez (2003), esta investigación realizó diarios de campo y entrevistas a los miembros del grupo con el fin de analizar sus experiencias y, de este modo, categorizar los conceptos relacionados con el marco teórico.

En cuanto a las entrevistas, en particular, fueron de carácter semiestructurado⁴ con el fin de que se generara un espacio de conversa-

⁴ La entrevista, según Guber (2001), es una estrategia que permite la relación social que se obtiene mediante la reflexividad entre el informante, el entrevistador y la población en estudio, y que descifra tanto el investigado como los informantes. La entrevista es un constructo de la realidad que interpreta o sintetiza los resultados de la interacción investigador e informantes. Para Guber existen diferentes tipos de entrevistas, entre ellas la semiestructurada. Esta consiste, según Bernard (1988), en realizar una guía de preguntas y temas a tratar durante la entrevista y que tienen un orden particular. La finalidad es que el entrevistador logre mantener una conversación prudente, con ingenio y tacto, sin dejar de lado las orientaciones del cuestionario con las instrucciones ya establecidas. Con este tipo de entrevista el investigador demuestra que tiene claridad y control de lo que va a obtener de la conversación, pero con la capacidad de actuar libremente, tanto el entrevistador como el informante, y posibilita las nuevas pautas que surjan del diálogo. Es una forma de evidenciar la preparación y las competencias del investigador, pero no limita al informante ejerciendo control sobre él.

ción con la posibilidad de darle amplitud a la narrativa. Según señala Espinel:

Partamos de la premisa de que más que preguntar nos interesó conversar. El conocimiento es una producción social y éste, al ser social, está basado en una interacción comunicativa. En otras palabras, una conversación contribuye al proceso de producción de conocimiento. Esto es fundamental en ciencias sociales, puesto que una relación dialógica es mejor cuando se conversa que cuando se pregunta (Espinel, 2011, p. 138-140).

Para las entrevistas se utilizó un protocolo que posibilitó el establecimiento de unos momentos, temas, líneas de diálogo y preguntas que permitieron centrar el debate y la conversación en aspectos clave de consulta, a fin de precisar aspectos vertebrales para la investigación sin que esto restrinja la posibilidad de “improvisación” en el desarrollo de la entrevista y la espontaneidad de la misma. El protocolo funcionó, en este sentido, como una guía de consulta y no como una imposición.

En lo que refiere a la estructura del protocolo (y por extensión de la entrevista a realizar), se abordaron los “momentos de la conversación” señalados por Van Dijk (Citado por Oxman, 1983, p. 68): apertura, orientación, objeto de la conversación, conclusión y terminación

En concordancia con Oxman, la entrevista para la etnografía fue un medio que permitió, en primer lugar, interpretar los aspectos por los cuales se consolida la organización. En segundo lugar, conocer a la comunidad con la cual trabajamos en colectivo y, finalmente, nos condujo a la interacción con Palenke dentro de las prácticas comunicativas cotidianas.

En general, la etnografía fue un método teórico-práctico de investigación que permitió involucrarnos con los informantes para orientar conocimientos hacia la acción social y realizar construcciones teóricas de las realidades colectivas en situaciones de vulnerabilidad que interpreta tanto el investigador como el investigado. De esta manera, la participación e inmersión fue el medio ideal para realizar un proceso con el grupo de danza Palenke, para de esta forma examinar de manera crítica conceptos para articularlos con realidades concretas, estableciendo una comunicación de diversos puntos de anclaje.

En el proceso etnográfico se hizo presencia en Bosa, Betania, ya que Palenke se convocaba para realizar ciertas prácticas cotidianas (como la danza, la música, la poesía y el canto). Por otra parte, se realizaron en-

trevistas a su directora, Alba Nelly Mina, y a algunos de sus integrantes para involucrarlos en la construcción teórica del conocimiento haciendo uso de la entrevista como “...una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley, citado por Guber, 2011, p. 69).

RESULTADOS

Diagnóstico y caracterización del grupo de danza y música Palenke

Luego de desarrollar diferentes actividades que permitieron identificar los problemas internos del grupo de danza y música Palenke, se destacó el problema de comunicación entre sus integrantes, ya que ellos mismos lo categorizaron como el principal obstáculo para el logro de su objetivo como colectivo. Es decir, a raíz de situaciones como el “chisme”,⁵ la no comunicación entre ellos o el uso de términos inadecuados el colectivo se estaba disgregando. Como consecuencia, la idea por la cual surge Palenke, que es el deseo de visibilizar las situaciones de racismo y la reivindicación de derechos de la población afrodescendiente recurriendo a la danza, la música, el canto y la poesía, estaba quedando en un segundo plano.

Las actividades que se llevaron a cabo fueron orientadas de tal forma que tanto el grupo como la investigadora participaran activamente e hicieran parte de un proceso, no solo de buscar las raíces de los problemas, sino de empoderar al colectivo empezando por el reconocimiento de su problema de comunicación interna. Entre las actividades se realizaron entrevistas semiestructuradas a la directora del grupo, Alba Nelly Mina, con el fin de conocer, desde su punto de vista, cómo se constituyó Palenke y cuáles son los rasgos culturales que tienen. También se realizó un taller de autorreconocimiento que tuvo como objetivo identificar uno de los problemas principales del grupo en sus relaciones interpersonales, que no era otra cosa que el problema de comunicación interna.

Posteriormente, luego que el grupo hiciera conciencia de su problema interno de comunicación, decidieron afrontar dicha situación y

⁵ Según la RAE el “chisme” es un término coloquial que indica una “noticia verdadera o falsa, o comentario con que generalmente se pretende indisponer a unas personas con otras o se murmura de alguna”. Recuperado en enero 17 de 2017.

buscar caminos para solucionar sus conflictos internos. Vieron que el camino más adecuado eran las expresiones artísticas y corporales, como el canto, el baile y la poesía, el mismo camino que emprendieron para afianzar su identidad afrocolombiana y visibilizar ante la sociedad el “racismo de baja intensidad o cotidiano” (Jaramillo, 2016). Entre las actividades desarrolladas se encuentra la danza africana, que, como grupo afro, lo diferencian como mediador para solucionar conflictos interpersonales. La dinámica consistió en un enfrentamiento entre los integrantes de Palenke para expresar mediante el cuerpo lo que se quería decir el uno del otro. El objetivo fue expresar, a través movimientos corporales artísticos, el camino más conveniente para solucionar conflictos, como una de las prácticas comunicativas más adecuadas para el grupo.

La poesía fue otra expresión artística del colectivo como medio para resolver sus conflictos internos. La dinámica consistió en mostrarle al grupo que la poesía es una fuente natural de sus prácticas y una forma útil de comunicación para decirle al otro lo que siente y piensa. Alba Nelly considera que la poesía es la forma ideal para expresar las situaciones de racismo, y por ende una de las prácticas comunicativas más adecuadas para solucionar conflictos.

Por otra parte, de acuerdo con la naturaleza artística del grupo, se decidió trabajar en talleres de tambores, danza y canciones afrocolombianas. En cuanto a los talleres de tambores y danza, estos se utilizaron como expresiones para solucionar conflictos interpersonales y fortalecer las prácticas comunicativas como las más adecuadas para el grupo. Aquí se demostró que el cuerpo cumple la misma función del habla cuando se trata de comunicarse con el otro. En cuanto al canto afrocolombiano, lo que lograron concluir es que este ha sido en muchas ocasiones el instrumento adecuado para expresar el sentir sobre los otros y su propia realidad y el solucionador de los “chismes” dentro de la comunidad.

Por último, se desarrollaron tres talleres: historia de vida de los padres, cine foro y taller documental Candombe. Respecto al primero, se realizaron las construcciones de historias de vida de los padres de cada uno de los jóvenes integrantes de cada grupo, estableciendo procesos de oralidad entre padres e hijos para socializar las vidas de ellos y contrastarla con la realidad de los jóvenes. Su finalidad consistió en fortalecer la comunicación interna del grupo mediante la creación de documentos utilizando la vida de sus padres para que sean plasmadas y los integre evidenciando las posibles similitudes entre estas. Respecto al cine foro, su intención fue sensibilizar al grupo sobre las distintas formas de discriminación que existen, no solo de personas ajenas, sino entre los miembros.

Por último, el taller documental Candombe cumplió con el propósito de continuar sensibilizando al grupo Palenke sobre las distintas formas de identificación que existen, y cómo esto posibilita reconocer al otro u otra.

En general, la presente investigación etnográfica contó con las siguientes tres etapas para cumplir con el primer objetivo, que consistió en caracterizar las dinámicas internas de comunicación de Palenke para realizar un diagnóstico de las posibles problemáticas que afectaban la cohesión social del grupo:

- Diagnóstico: se desarrolló mediante talleres grupales y entrevistas semiestructuradas. El diagnóstico tuvo como finalidad la caracterización del grupo e identificar los posibles problemas dentro de la colectividad.
- Narrativas: se recurrieron a las prácticas culturales que hacen parte de la cotidianidad del grupo como la danza, la poesía, la canción y las historias de vida con el fin de que los investigadores pudieran interpretar sus modos de ser.
- Talleres audiovisuales: sus objetivos centrales fueron sensibilizar al grupo Palenke sobre las problemáticas internas y externas en torno a sus condiciones de discriminación fenotípica y afrontarlas mediante el diálogo y el arte.

LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS COMO PRÁCTICAS COMUNICATIVAS Y SOCIALES

Cabe resaltar que cada uno de los productos comunicativos realizados corresponde a las experiencias etnográficas durante dos años de trabajo con la comunidad Palenke. Como son resultado de experiencias diversas hacia dentro de la comunidad Palenke, cada uno de los productos tuvo una razón de ser con uno de los objetivos de esta investigación: evidenciar las formas de expresión artísticas como prácticas comunicativas y sociales dentro del grupo y como formas narrativas de expresar la violencia vivida. A continuación, se describirán los productos que evidencian las expresiones artísticas del grupo y de cómo estas fueron herramientas elegidas por los mismos integrantes para solucionar su problema principal de comunicación:

- Artículo en la revista *Tejidos*: fue un producto comunicativo de carácter colectivo. En este documento se encuentran los mejores artículos periodísticos productos de los ejercicios de investigación de los estudiantes de sexto semestre de Comunicación Social de la Universidad

Santo Tomás. A la revista se le puso el nombre de *Tejidos*, debido a que nos encontramos en cada ejercicio de investigación con diferentes historias de vida, situaciones diversas y muchas problemáticas a la vez. Así que se decidió el nombre porque se consideró que lo que se estaba haciendo como investigadores y futuros comunicadores sociales era hilar experiencias y reconstruir historias en pro de visibilizar una problemática de la comunidad a la que se estaba investigando y participando. El artículo que evidencia la presente investigación se titula “Palenke: comunidad negra rompiendo estereotipos a través del cuerpo y arte”. El artículo es un documento de carácter periodístico y su intención era mostrar las historias de vida que existen al interior del grupo Palenke.

- Poemas: la directora del grupo, Alba Nelly Mina, dentro de su labor como activista, crea textos poéticos cuya finalidad es visibilizar las situaciones de “racismo de baja intensidad”. Sin embargo, también tiene la intención de comunicar valores y reproducir formas de cohesión social para cualquier tipo de colectividad. Lo que se hizo fue, en uno de los talleres, tomar los escritos de Mina y revisar los problemas de gramática que se presentaban y posteriormente graficar en un programa una cartilla con varios de los poemas y fotografías realizadas en el trabajo de campo. Finalmente, la cartilla se terminó y se imprimieron cinco ejemplares que quedaron para el grupo Palenke y para los investigadores.
- Historia de vida: fue uno de los primeros productos realizados desde que se empezó a abordar el tema afro. Allí se hizo una muestra (instalación) sobre las historias de vida. La historia, para efectos de esta investigación, fue la de Alba Nelly Mina. Para ello, se realizaron varias visitas a Nelly para conocerla y saber de ella y de lo que hacía, cómo vive y todo en cuanto a sus circunstancias se refiere. El acercamiento, tanto a ella como al grupo Palenke, permitió conocer qué definía exactamente a la colectividad y logró evidenciarse que la muestra artística sin necesidad de expresar una palabra, explica o expresa lo que es Palenke en esencia.
- Producto audiovisual: es un producto de carácter digital e interactivo. El material consiste en una atracción de un parque de diversiones y es una rueda de Chicago. Allí se tiene la oportunidad de jugar con los vagones y cada carrito de la rueda de Chicago es una categoría de la investigación. En este documento se recurre a muchas fotografías de las tomadas como parte en la observación participante y de la misma forma daba cuenta de los objetivos y los resultados de la investigación.

Estos productos comunicativos permitieron exponer las características esenciales que se encontraron mediante el trabajo etnográfico, dentro del grupo Palenke. En primera instancia, se logró caracterizar las dinámicas internas de comunicación del grupo Palenke, permitiendo identificar que los problemas de comunicación entre sus integrantes han generado otros problemas, como la fragmentación de su cohesión social. Una fragmentación de este tipo hace que su objetivo principal como organización social no logre hacer evidente su situación de racismo de baja intensidad ante la sociedad como una forma de violencia hacia ellos y, por ende, sensibilizarla mediante sus expresiones artísticas.

Los problemas de comunicación, tales como los llamados “chismes”, la inasistencia o asistencia intermitente de los integrantes en los encuentros principales del grupo llevaron a que dejaran su objetivo como grupo en un segundo plano y a preocuparse por los intereses personales y no colectivos. Sin embargo –como segunda instancia– de la misma manera que sus expresiones artísticas han logrado expresar ante la sociedad su malestar por la violencia mediante el racismo de baja intensidad y ha generado soluciones ante estos conflictos sensibilizando a la población, se dieron cuenta que estas expresiones artísticas se convirtieron en el epicentro de la resolución de sus conflictos internos debido a una comunicación interna precaria. Así pues, se pudo comprender que las dinámicas comunicativas y culturales de Palenke son realmente acciones discursivas que permiten cohesionar, no solo su colectividad, sino otras diferentes colectividades y solucionar conflictos internos.

Por último, los productos culturales permitieron evidenciar las formas de expresión artísticas como prácticas comunicativas y sociales dentro de Palenke. Las formas de expresión artísticas son tanto la danza, donde el grupo baila diferentes ritmos africanos y colombianos (entre ellos currulao, el bunde o la jota), como la música que tocan y es producto de instrumentos hechos por ellos mismos, como la marimba de chonta o “piano de la selva”, el cununo, las tamboras y sus voces que se sincronizan con la música y la poesía que es recitada por su propia autora, Alba Nelly Mina, y tiene espacio de expresarla en cada una de sus presentaciones. En el proceso con la metodología etnográfica surgieron una serie de eventos que permitieron la cohesión entre los integrantes de Palenke.

ANÁLISIS DE LAS DINÁMICAS COMUNICATIVAS Y CULTURALES

Según Habermas, la comunicación es una acción en sí misma que permite construir nuevas realidades sociales pero que también ha construido sociedades dominadas por las lógicas del capitalismo, de la dominación y del poder (Habermas, 1989). Así pues, como el discurso ha planteado sociedades de dominación, del mismo modo el discurso debe generar propuestas de liberación. No todo discurso se da mediante el habla, sino que existen también otras formas discursivas que expresan ideales, creencias y valores de una comunidad, en el caso particular de Palenke han sido las expresiones artísticas y culturales.

Van Dijk (2005) considera que el acontecimiento comunicativo es la perspectiva crítica sobre la realización del saber. Se parte del supuesto de que las personas llevan a cabo acciones de índole política o social cuando utilizan textos (escritos o visuales) o hablan. Todo discurso es un fenómeno práctico, social y cultural y por tanto manifiesta o expresa un contexto o situación sociocultural. Todo discurso es de naturaleza interactiva. De esta manera, todo acto discursivo expresa también problemas sociales, tales como la producción y reproducción de las formas dominantes de poder y los tipos de resistencia a tales formas de dominación. Por ello la investigación cualitativa permite analizar la explicación sistemática de las estructuras y estrategias del texto, la conversación y los discursos no verbales tal y como realmente son llevados a cabo: lo que se dice, cómo se dice, quién habla a quién, cuándo y dónde lo hace y qué propósito lo anima (estructuras del discurso) y en qué contexto (estructuras sociales). Esta investigación cualitativa reconoce los procesos de producción y recepción de los discursos como dimensiones socioculturales del uso del lenguaje y la comunicación (Van Dijk, 2005).

Es de esta forma como la investigación comprende las dinámicas comunicativas y culturales de Palenke como acciones discursivas que permiten su cohesión social, fragmentada por los problemas internos de comunicación. El grupo Palenke tenía problemas de comunicación y como consecuencia de ello hubo jóvenes que ya no querían asistir o creaban un ambiente adverso. Sin embargo, se evidenció que la participación como investigadora (etnografía-inmersión) motivó a que los jóvenes hayan sido más constantes en su asistencia y que el grupo se cohesionara con el carácter comunicativo y cultural que poseen. La motivación partió del hecho de que sus integrantes se hayan empoderado de sus problemas internos

y hayan propuesto una forma de solución a través de lo que ellos se han destacado: las expresiones artísticas y culturales. Esto es una forma de empoderamiento político para solucionar conflictos, no solamente hacia adentro de una comunidad vulnerada y discriminada, sino entre ésta y la sociedad.

Las prácticas artísticas y comunicativas en Palenke

En Puerto Tejada, municipio ubicado en el departamento del Cauca (región pacífica), se encuentran ubicados estos grandes grupos de población negra. Precisamente de allí es oriunda Alba Nelly Mina de Arrechea, una mujer que se autoafirma como mujer negra, cimarrona y descendiente de ancestros africanos. Alba Nelly llegó a Bogotá hace 32 años y desde 1989 trabaja con población afrocolombiana radicada en la capital. Todo inició con una guardería que se llamó “Niños del Pacífico”, que acogía a los niños de sus conocidos y familiares negros que habían tenido inconvenientes en la ciudad al igual que ella, tales como rechazo, no les arrendaban, los excluían, no les daban cupo en las instituciones y se les segregaba.

Cierto día llegó su hija de cinco años, Maribel, del colegio y le dijo: “Mamá córtame la cabeza y póngame una blanca”. Alba Nelly se dio cuenta que su hija, en primer lugar, es negra y que, en segundo lugar, infería que ser negra significaba ser pobre. Por tanto, Alba Nelly decidió empezar a trabajar para visibilizar que lo negro no es malo, que también tienen derechos. De allí que uno de sus primeros poemas fuera:

Es tanto el racismo aquí, que se pone hasta en la mesa, que nuestros hijos piden que les cambien la cabeza.

Es tanto el racismo aquí y seguimos trabajando para que algún día el racismo y la discriminación se vaya acabando.

Es tanto el racismo aquí y nos siguen conociendo, con esto les digo todo, no nos sigan discriminando, porque todo el que discrimina, su ignorancia va demostrando.

Si uno busca una pieza, con servicios compartidos, pero a los dueños no les gusta, que uno les haga ruido.

Si uno busca una pieza con servicios compartidos, cumplido el mes uno paga el arriendo, y los dueños de casa dicen que uno disque está debiendo.

Pues nos cortan los servicios y nos viven vigilando, que no puede llegar una visita, porque el agua van quitando.

Si uno va hacer un tinto a la visita que llegó, no se lo puede brindar porque el agua ya se fue.
A nuestros hombres los viven discriminando, si van a buscar trabajo la espalda les van volteando.
Nosotros somos personas negras, y ese es mi color, sabemos que venimos de África y eso es lo mejor, y lo aceptamos de corazón.

MINA, 2013.

Nelly, desde ese día, escribe poesía con el fin de visibilizar el racismo y generar un lenguaje incluyente. Otro de los poemas que recita en sus presentaciones es:

Tú, Él, Nosotros, Vosotros, Ustedes, Ellos y Yo venimos de raíces africanas.
Hoy somos colombianos, descendientes de africanos, arraigados con una historia de nuestros antepasados.
Con un legado cultural, instrumento musical de chontas y canutos, el piano de la selva, a la marimba le llamamos.
En todos están presentes nuestros antepasados, con su sangre ¡cuál hermosa de valores milenarios! aportes muy grandiosos de todos los esclavizados.
¡África madre mía! atraviesa hoy mi hermano: blanco, mestizo y afro aun cuando siempre lo negamos.
Hoy y siempre grito ¡yo soy afro colombiano! hija de una reina de los Minas africanos.

MINA, 2013.

Más tarde, los jóvenes que recibió Nelly para la conformación de la guardería —que ya no existe— hoy forman parte de Palenke, constituido en el año 2000, siete años más forma se cierra la guardería por razones netamente económicas, pues Nelly no tenía cómo mantenerla. Palenke es “un grupo de jóvenes afrodescendientes que buscan rescatar la herencia africana por medio de danzas ancestrales”. Ellos se autodenominan afrobogotanos, porque son descendientes afro, pero nacidos en Latinoamérica y hacen parte de la población afrocolombiana del país. Las prácticas culturales y comunicativas que realizan en el grupo Palenke, auspiciado por Nelly, son la poesía, el canto, la música y la danza.

Algunos espacios de Bogotá han sido testigos de lo que hace este grupo, pero en especial una localidad: Bosa. Allí los jóvenes se reúnen semanalmente en el barrio Betania para llevar a cabo sus prácticas comunicativas, mediante actividades culturales tales como la danza, la música, el canto y la poesía. Su finalidad es que, a través del arte y la cultura, ellos puedan ser visibilizados y, a su vez, visibilizar las problemáticas sociales de la población negra producto del racismo.

Con el arte y la cultura el cuerpo se convierte en el instrumento de comunicación más importante para Palenke. Para contrarrestar el flagelo del racismo que vive la población negra, el cuerpo se convierte en un mecanismo para solucionar conflictos y de mitigar el racismo. *Soy negro*, pero estoy acá y danzo, pero también puedo producir conocimientos y aun así los movimientos o lo que se refleja del cuerpo en muchas ocasiones, sin la necesidad de una palabra, se queda en la memoria de las personas, haciendo que su recuerdo se perpetúe en el proceso de la historia cíclica del país.

Por eso, en el presente trabajo de investigación, traemos como referencia un apartado del comunicado de jóvenes del grupo cultural, mediante un poema que hace referencia a la pertenencia étnica (Palenke); transmite, mediante la oralidad de Alba Nelly, la igualdad de condiciones frente a otros grupos culturales, no solo de Colombia, sino del mundo:

Todos los hombres somos hermanos desde América hasta el Japón desde Siberia un pueblo germano, desde la china hasta el Camerún, si tu no quieres al blanco entonces... odia la luna, dile que oculte sus rayos y que no te dé luz ninguna, si tu no quieres al amarillo has que se oculte el sol, córtalo con un ceguillo para que no te dé su calor, si tu no quieres al indio has que se hundan las montañas, detén el agua del rio que brota de sus entrañas, y si tu no quieres al negro entonces odia la noche porque la noche la hizo Dios y a él hazle el reproche, todos los hombres somos hermanos aquí en la tierra, cielo y mar... entonces en ellos que no haya guerra y conjugemos el verbo amar (Mina. A., comunicación personal, 2013).

Es la historia que ha prevalecido a lo largo del tiempo desde lo contado por los españoles, que de África llegaron personas que fueron posteriormente sometidas a trabajos de esclavos en América. Hoy en día, lo que Alba Nelly Mina quiere transmitir en su poema es que:

...con el destello de los tambores y el sonar de la marimba se escucha el

sonar del río, del África señores no llegaron esclavos, ni mucho menos esclavas, eran reyes, eran reinas, que entre muchos secuestraban, eran hombres y mujeres con sabiduría innata que formaban estrategias para que muchos se escaparan, y formaban los palenques que del yugo nos libraron, hoy existe más de uno: San Basilio remembranza y esto hace que nosotros los palenques perduráramos manteniendo nuestros vínculos con nuestra madre África (Mina. A., comunicación personal, 2013).

Las voces de los integrantes de Palenke, con las anteriores expresiones, pretenden visibilizar esa forma de ver o percibir al negro en donde prevalecen el “racismo de baja intensidad” (Jaramillo, 2016). El término se emplea para caracterizar la situación de discriminación en la que viven las comunidades negras en Colombia. El “racismo de baja intensidad”, afirma Jaramillo, “son las prácticas cotidianas físicas y verbales frente a la cuestión afro”, tales como, “Lo negro es malo”, “La negra vida que me tocó”, entre otros. Así, el racismo de baja intensidad se evidencia en las situaciones cotidianas, con los amigos, en las reuniones y aunque en ocasiones no se hace tan visible ocurre en este tipo de momentos. Al respecto, Van Dijk (2009) sostiene que

Las conversaciones cotidianas son el lugar natural del racismo popular diario. Dado que las personas comunes no tienen control activo sobre el discurso público de la élite, generalmente no tienen más “que decir” o “que hacer” contra los Otros que hablando negativamente con ellos y sobre ellos (p. 198).

El mismo Van Dijk (2009) sostendrá, pues, que el racismo en general y el de baja intensidad en particular, se desarrollan a nivel macro y a nivel micro, respectivamente. En cuanto al racismo en general, este se enmarca bajo la lógica macro en el que prevalecen las relaciones de abuso de poder por parte de grupos dominantes, de organizaciones y de instituciones dominantes en un nivel global. En cuanto al nivel micro (racismo de baja intensidad) el subsistema social está constituido por prácticas sociales discriminatorias a nivel local.

De acuerdo con lo anterior, el subsistema de racismo a nivel micro en el grupo Palenke se comprenderá mediante un trabajo etnográfico que dé cuenta de las prácticas comunicativas de los jóvenes “afrolatinos” por medio del arte en la localidad de Bosa, quienes buscan una sociedad sin caracterizaciones fenotípicas, pero, además, en donde se tengan en cuenta los derechos de la totalidad de la población colombiana.

No obstante, cuando se inició el trabajo etnográfico, durante el diagnóstico del grupo que permitiría la caracterización del grupo poblacional, si bien el grupo Palenke ha trabajado por la reivindicación de su cultura y sus derechos mediante las expresiones artísticas por la razones anteriormente expuestas, también se evidenciaron problemas endógenos relacionados con la comunicación, debido a la existencia de los “chismes”, la inasistencia y la presencia intermitente de algunos de los integrantes que puede llevar a la desintegración de las colectividades y a generar conflictos interpersonales, dejando el objetivo de la reivindicación de derechos colectivos en un segundo plano por situaciones puramente personales.

Para concluir, si las expresiones artísticas han ayudado al reconocimiento del grupo ante la sociedad en general y han permitido solventar los conflictos relacionados con el “racismo de baja intensidad”, sería necesario conocer si dichas expresiones –actos discursivos– se presentan como un fenómeno sociológico denominado endorracismo, entendido como “el racismo desde adentro, [como] una autodiscriminación emanada del sujeto racializado, es decir, aquel que sufre y experimenta el prejuicio por su pertenencia étnico-racial” (Pineda, 2015, p. 198).

CONCLUSIONES

Palenke es un grupo que abrió las puertas para el trabajo de investigación. Allí, gracias a la etnografía, se pudieron sentir las dificultades relacionadas con el “racismo de baja intensidad o cotidiano”. Por eso, una de las conclusiones relacionadas con la experiencia etnográfica es que la creación de grupos sociales identitarios tienen como finalidad hacer frente a situaciones de injusticia, segregación y violencia, cuyas formas exitosas de movilización simbólica son las que se dan mediante la expresión estética –danza, poesía y pintura, entre otras. El concepto de “racismo de baja intensidad” fue útil para caracterizar la situación en la que viven las comunidades negras en Colombia. “Son las prácticas cotidianas físicas y verbales frente a la cuestión afro”, tales como, “Lo negro es malo”, “La negra vida que me tocó”, “Trabajé como negro”, “Negro en mi casa ni el teléfono”, “Conciencia negra”, entre otros. Son claros ejemplos de este tipo de racismo al que se ha enfrentado el grupo Palenke.

Por otra parte, desde los talleres trabajados y de la participación que se ha tenido en las distintas actividades culturales y artísticas dentro de la comunidad Palenke, la categoría de otredad fue un elemento que les

permitió reconocerse como grupo étnico distinto de otros. Se afianzó la otredad como el reconocimiento y respeto por la diferencia. Según Mariabel Arrechea (integrante de Palenke), la otredad se da cuando se acepta la “diferencia por el otro”. Se reconoce aceptando que somos diferentes y que tenemos los mismos derechos a participar en cualquier espacio sin importar el género” (Arrechea, conversación personal, 2015).

Fueron las expresiones artísticas el escenario perfecto para generar espacios que promovieran el diálogo mediante los talleres. El primero que se realizó consistió en contar su propia historia. Entre ella, las narrativas de cada integrante sobre las formas como han sido objeto de la violencia verbal, psicológica y moral por parte de los llamados “blancos”. Con esta actividad se identificó como una de las fortalezas evidenciadas en el grupo cultural, el reconocimiento de su pasado inmediato, desde la llegada de sus familias a la capital (Bogotá) hasta lo que son en la actualidad. Lo interesante es que no desconocen su pasado ancestral y lo reflejan a través de la construcción de bailes, cantos y poesía refiriéndose a su pasado, pero también a la forma de cómo ellos, por su fenotipo, han sido objeto de racismo de baja intensidad y de actos de violencia. Identificaron las historias como una base de informaciones ligadas a las costumbres, tradiciones, rasgos identitarios en cuanto a la cuestión afro. Pero a su vez es la forma como resisten y contrarrestan el racismo.

Lo anterior hace hincapié en que el grupo realiza una labor de visibilización, apropiando usos y costumbres que giran en torno a sus saberes culturales. Las comunidades negras, quienes son descendientes de africanos, deben manifestar o mostrar sus costumbres, tradiciones y ritos implícitos en la cultura africana. Es claro que para lideresas como Alba Nelly Mina es de vital importancia que se haga visible su comunidad y no se vulneren los derechos de ésta. De esta forma las prácticas culturales y comunicativas de Palenke se convierten en un aporte en las cuestiones sociales del país. Mediante las prácticas comunicativas y culturales del grupo se puede afirmar que se están construyendo como sujetos que generan estrategias políticas que contrarrestan el racismo con los procesos de autoafirmación que se dan al interior de la comunidad.

En el proceso de investigación etnográfico se decidió recurrir a las prácticas artísticas como el escenario para llevar a cabo el objetivo de este documento, y a través de ellas se lograron identificar varias problemáticas al interior del grupo. En este sentido, se recurrió a la danza (con talleres de danza afrocolombiana), a la poesía (con la construcción de fragmentos poéticos en colectivo), entre otros, con el propósito de fortalecer el diálogo y la comunicación entre el grupo.

Teniendo en cuenta que dichas prácticas finalmente se convirtieron en el escenario en el que el grupo resaltó la forma de comunicar sus ideas, sentimientos, valores y creencias espirituales —ancestrales y actuales—, tales como la historia, vista como resistencia ancestral, el arte terminó siendo el motor sentimental y el conocimiento de deidades o ancestros que tienen una finalidad y una razón de ser de todas las cosas (por ejemplo: Yemayá, Orula y Oshun, entre otros). Es, a su vez, el medio para afianzar la identidad cultural y reconocerse en las diferencias. Las prácticas artísticas se convirtieron en una expresión donde los sentimientos estuvieron involucrados, generando un clima estratégico que medió los conflictos dentro de la misma colectividad. Es por tal razón que dentro de los ensayos de la organización se tomaron sus propias prácticas comunicativas y culturales para tal fin.

De otro lado, se plantea otra conclusión relacionada con el método etnográfico, donde se pudo afirmar que en los proyectos de investigación y cooperación social las categorías conceptuales, el marco teórico y las reflexiones sociales vienen precisamente de las voces propias de los actores sociales, llamadas también “categorías emergentes”. Se rompe con ello la lógica lineal y diferenciada en las ciencias sociales entre el sujeto de estudio (el investigador) y el objeto de investigación (Palenke, por ejemplo). Ahora, tanto el investigador como el sujeto de estudio son uno solo, evitando de esta manera que los grupos sociales como “objetos de estudio” se instrumentalicen o cosifiquen. De ahí la importancia de que la investigación social no se convierta en una mera razón instrumental, en el que los investigadores solamente se dedican a sacar conclusiones sobre un grupo social, lo utilizan para sus propósitos investigativos y luego se van sin dejarles algo importante para que ellos puedan superar sus diferentes dificultades.

Soslayar la cosificación de las comunidades como sujetos de estudio y plantearse las problemáticas y “categorías emergentes” mediante un trabajo colaborativo propio del método etnográfico, permite reflexionar el papel de cientista social en formación y profesional para que sea desde y con las mismas comunidades donde se planteen los problemas de investigación. Identificado el problema, era importante que ellos mismos solucionaran sus conflictos, en el que el arte se convirtió en su mayor mediación investigativa. No fue una herramienta creada por el investigador, sino que estaba inmersa en la misma comunidad. Fue útil y en este momento sirvió para que ellos busquen mecanismos que impidan la desintegración del grupo. En otras palabras, hoy en día Palenke continúa realizando muchos de los planteamientos que se hizo dentro del proceso etnográfico para visibilizar sus conflictos.

Otra de las conclusiones a las que se llegó como consecuencia de lo anterior, fue comprender cómo, desde la metodología etnográfica, se logró hacer conciencia de las propias realidades de cualquier sujeto de estudio. La investigación etnográfica comprende a las comunidades estudiadas como co-investigadoras capaces de identificar y darle solución a sus conflictos. Se consideró en este trabajo que cualquier tipo de etnografía con una colectividad debe tener, como último propósito, que dichos grupos asuman una posición transformadora de sus realidades sociales para que sus condiciones vitales sean mejores cada día. De esta manera, se permitió participar con el grupo en sus prácticas artísticas, mientras indagábamos cuáles eran las problemáticas a las que se enfrentaba la comunidad Palenke. Así, se condujo a un proceso etnográfico que permitió mantener una estructura investigativa abierta y flexible, de tal forma que permitió ir realizando el proceso con y para la población específica.

La riqueza etnográfica de este trabajo consistió en reflexionar acerca de cómo los investigados leen lo que se escribe sobre ellos y cómo cuestionan las conclusiones. De ahí que considere la etnografía no solo como un método y una técnica, sino como un trabajo de reflexividad. En este orden de ideas, la forma como los integrantes del grupo Palenke conocieron las conclusiones e hicieron su realimentación fue a través de la interacción con los productos comunicativos y los investigadores. Por tal motivo, se realizó una reunión con todos los integrantes de Palenke y se les dio a conocer el parque de diversiones que fue producto de la investigación y que hacía referencia a las conclusiones de la investigación. Asimismo, se dio lectura del artículo periodístico que hace parte de la revista *Sentidos*, donde se planteó un trabajo colectivo con todos los compañeros de semestre quienes también realizaron artículos con la comunidad que cada grupo investigaba. La dinámica de este día permitió que los investigados conocieran los resultados de la investigación y desde su perspectiva plantearan sus aportes y consideraciones respecto a lo que el investigador había escrito o concluido a partir de sus visitas y participación dentro de la colectividad.

Ahora bien, en cuanto a la relación de este trabajo investigativo con la comunicación, se coincide con la postura de autores latinoamericanos que sostienen que las nuevas prácticas comunicativas emergen de las culturas populares como formas alternativas del poder hegemónico. En el caso del grupo cultural Palenke, sus actividades artísticas cotidianas (la danza, la música y la poesía), como cultura popular, se convirtieron en un discurso contra-hegemónico y de denuncia ante situaciones de “racismo de baja intensidad”, convirtiéndose en nuevas mediaciones.

De esta manera, Palenke, a través de sus mediaciones comunicativas, plantea nuevas dinámicas sociales que superan los paradigmas hegemónicos como el “ideologismo” y el “informacionalismo”, en el que la comunicación es tan solo un instrumento y la suma de informaciones emitidos por los medios tecnológicos. De hecho, las prácticas artísticas de Palenke cumplirían con las nuevas mediaciones propias de los espacios populares, tales como, la “socialidad, la ritualidad y la tecnicidad”. En cuanto a la “socialidad”, en las prácticas culturales y artísticas de Palenke la interrelación entre sus integrantes y la comunidad permitió resaltar la categoría de otredad para afianzarse como grupo étnico, de tal forma que la diferencia y la alteridad fueran vistas como un valor político para la construcción de sociedades justas e iguales. Esta racionalidad fue alternativa a la racionalidad de la institucionalidad. Consecuente con lo anterior, “la ritualidad” en cada una de las actividades de la comunidad –la forma de expresión, la organización de los encuentros, la escritura, los ensayos, el baile y la música– se convirtieron en prácticas comunicativas repetitivas y espontáneas, pero que con la creatividad y la reflexividad se logran despertar nuevos sentidos y experiencias rompiendo con la lógica cíclica propia de toda ritualidad. Por último, la “tecnicidad” como vehículo de la comunicación utilizada por Palenke (página web, discos compactos, You Tube, Facebook) generaron nuevas sensibilidades frente a las formas de “racismo de baja intensidad” a la que ellos históricamente se han visto enfrentados.

Por otra parte, las prácticas comunicativas de Palenke se encontrarían dentro de la categoría de “prácticas comunicativas de proyecto”, donde los discursos de los “sujetos de estudio” plantean formas alternativas para visibilizar y solucionar una problemática histórica como lo es el racismo, mediante la danza (afrocolombiana) la poesía (alusiva a las vivencias racistas de los integrantes del grupo) y la música con instrumentos propios de la cultura africana.

Otra de las conclusiones del trabajo etnográfico y colaborativo con Palenke fue que el grupo, en medio de sus discursos contra-hegemónicos, sus microhistorias para contrarrestar el “racismo de baja intensidad” y la violencia a causa de la condición fenotípica, si bien ha funcionado para denunciar un poder dominante y las condiciones de una población históricamente relegada, también han funcionado como un instrumento dentro de la economía de mercado con fines comerciales. Esto demostró que la racionalidad del neoliberalismo termina cooptando las prácticas comunicativas de la comunidad.

Por último, como comunicadora social que hace investigación social, se llegó a otra conclusión: insistiendo que las comunidades sujeto de estu-

dio están saturadas de tener investigadores que vayan a recoger los datos empíricos, sacar sus resultados y conclusiones, pero que no suceda nada con sus propios problemas y realidades sociales, en esta investigación se logró comprender cómo las prácticas artísticas y culturales de Palenke se convirtieron en mediaciones de conflictos. Es así como la danza, la música y la poesía sirvieron para la investigación pero, más importante aún, es que a la comunidad Palenke se les ha planteado un panorama diferente, un pensamiento adicional de la forma de ver el arte, es decir, como forma de visibilización de las situaciones de racismo y violencia a las que se enfrenta una persona negra por el fenotipo, pero a la vez está siendo un intermediario para la mediación de conflictos que se generan dentro de la colectividad sin recurrir a la agresión psicológica o física.

RECOMENDACIONES

Durante este proceso etnográfico, siempre se deseó tener mejoras continuas del proyecto. Por lo tanto, se hace la recomendación a los próximos científicos sociales que trabajan estos temas de tener en cuenta el liderazgo en la población afrodescendiente, puesto que, durante la inmersión con la comunidad (Palenke), se evidenció que la mujer negra constituye una parte fundamental en los procesos de autorreconocimiento y autoidentificación de las comunidades negras.

Es la mujer negra quien recurre a la oralidad y a los saberes ancestrales para visibilizar las situaciones de racismo, desigualdad y pobreza, entre otras, enseñando a sus hijos y conocidos tradiciones de antaño y de la región. La intención es que los niños y adolescentes conozcan sus raíces, y mediante los recursos artísticos (folclor, música, tradiciones, leyendas, creencias, costumbres y gastronomía) se empoderen de las condiciones fenotípicas con las que nacieron y contribuyan a mitigar las situaciones racistas que históricamente han padecido. La recomendación, desde la experiencia etnográfica con la comunidad Palenke, tiene que ver con las concepciones e interpretaciones que da el investigador a la labor de las mujeres con quienes abordamos el tema por un período de más de dos años.

Adicionalmente, seguir contribuyendo a la investigación etnográfica desde las comunidades negras y sus prácticas artísticas y comunicativas, y la posibilidad de ahondar en el arte como espacio de visibilización de conflictos y formas de violencia en diferentes comunidades y lugares.

Finalmente, se recomienda abordar este tipo de temáticas desde un trabajo colaborativo con los actores sociales donde los sujetos que nos brindan información no solamente sean los sujetos investigados sino con los que investigamos y publicamos en conjunto. De esta manera, los acercamientos a las comunidades no serán una simple extracción de información sino un espacio que permitirá la reflexividad entre todos los actores de la investigación, de lo contrario, se terminaría cosificándolas.

Referencias

- Agudelo, C. (2010). Movilizaciones afrodescendientes en América Latina. Una visión panorámica de algunas experiencias contra la exclusión y por el derecho a la identidad. *Revista Colombia Internacional*, 71, 109-126.
- Aguirre, A. (1982). *Conceptos clave de la antropología cultural*. Madrid: Daimon.
- Alfaro, R. (2000). Culturas populares y comunicación participativa: en las rutas de las redefiniciones. *Revista Razón y Palabra*, 18. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n18/18ralfaro.html>
- Angulo, Y. (2012). Espacios de participación para la gente negra de Cali: la experiencia de la Mesa Central de concertación de la política pública para la población afrodescendiente 2007-2010 (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali. Colombia.
- Antón y Del Popolo, (2009). Afrodescendientes en América Latina y El Caribe: el reconocimiento estadístico a la realización de derechos. *Revista Población y Desarrollo*, serie 87, Naciones Unidas y CEPAL.
- Antón, J. (2009). El proceso organizativo afroecuatoriano: 1979-2009 (tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito, Ecuador.
- Arcila, N. (2008). Cambios culturales y procesos comunicativos en mujeres afrocolombianas desplazadas por el conflicto social (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Arrechea, M., comunicación personal, 26 de mayo de 2015.
- Asprilla, J. (2009). Hogares afrocolombianos: un análisis indicativo de la pobreza y la vulnerabilidad social a partir de la encuesta de calidad de vida 2003 (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Barbary y Urrea (2004). *Gente negra en Colombia. Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico*. Medellín, Colombia: Lealon.
- Bayas, G. (2014). La institucionalización y las redefiniciones del movi-

- miento afrodescendiente en Quito, 2000-2013 (tesis de pregrado). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Carvalho, J. (2009). *Cimarronaje y afrocentricidad: los aportes de las culturas afroamericanas a la América Latina contemporánea*. En García, N, & Martinell, A (Eds.). El poder de la diversidad cultural, 25-47. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/110620.pdf>
- Castillejo-Cuellar, A. (2008). De la nostalgia, la violencia y la palabra: tres viñetas etnográficas sobre el Recuerdo. *Revista Nómadas*, 29. 8-19. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/nomadas29.pdf>
- Castillo, J. (2006). El Estado-Nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reivindicación de la identidad étnica de negros e indígenas (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Cátedra Comunicación en América Latina II y entrevista, Facultad de Comunicación Social para la Paz, Universidad Santo Tomás (Bogotá). Docente, Jorge Iván Jaramillo 2014.
- Celedón, J. (2012). Radiografía de la población afrocolombiana. *Revista Oráculo*, 25, 18-19.
- De la Hoz, D. (2011). Estudio de la apreciación en relatos sobre discriminación percibida por afrodescendientes en Cartagena (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2007). *Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf
- Espinel, Y. (2011) *Entre el optimismo y la incertidumbre. Estudio sobre la política pública distrital de comunicación comunitaria PPDCC (2°3-2009)*. Bogotá: Inpahu.
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Revista Peripecias*, 110 (20). Recuperado de <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Bogotá, Colombia: Editorial Grijalbo.
- García, J., (2012). Solo los negros bailan bien (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Grosfoguel, R. (2014). ¿Qué entendemos por racismo? Una visión decolonial [conferencia en You Tube]. Coruña, España: Universidad de Coruña. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zv-BO6aDrLmI>

- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona, España: Ed. Crítica.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid, España: Cátedra.
- Herrera, E. y Vega, J. (2010). Prácticas comunicativas de participación cultural y memoria biocultural. X Congreso de ALAIC. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de http://www.academia.edu/3879260/Prácticas_comunicativas_de_participación_cultural_y_memoria_biocultura
- Jaramillo, J (2016). *Las voces en los bordes de la historia. Presencia y ausencia de los afroargentinos en el Gran Buenos Aires*. España: Redactum.
- Martín Barbero, J. (1981). Prácticas de comunicación en la cultura popular: mercados, plazas, cementerios y espacios de ocio. En: M. Simpson (Ed). *Comunicación alternativa y cambio social*. México: UNAM.
- Martín Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Colombia, Bogotá: Gustavo Gili.
- Mina, A. N., comunicación personal, 15 de mayo de 2014.
- Mosquera, C., Barcelos, L., & Arevalos (2007). *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Naciones Unidas (2001). *Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (A/CONF.189/12)*. Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/Publications/DurbanDecProgAction_sp.pdf
- Naydenko, N. (2014). El proceso de apropiación de danzas foráneas de origen afro a través de los medios digitales y su influencia en la modificación de la noción de raza en las academias de baile de Bogotá (tesis de maestría). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Orozco, G. (1998). Las prácticas en el contexto comunicativo. *Revista Chasqui*, 62. Recuperado de <https://locucionucvcohortelvii.files.wordpress.com/2012/06/guillermo-orozco-comunicacion-y-practica.pdf>
- Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Payán, L. (2014). *Saberes derivados de la práctica en la organización comunitaria “sé quién soy”* (tesis de pregrado). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

- Pineda, E. (2015). Racismo, endorracismo y multiculturalidad en América Latina. *Contra Relatos desde el Sur*, 2015. (12), 195-202
- Puertas, M. (2010). Del color de la piel al racismo. Prácticas y representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar colombiano. Un estudio de caso (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- República de Colombia (2013). *Unidad para la atención y reparación integral de las víctimas. Enfoque diferencial para afros, negros, raizales y palenqueros*. Recuperado de http://participaz.com/images/cartillas/Capitulo_11.pdf
- República de Colombia, Ministerio de Cultura (2010). *Afrocolombianos, población con Huellas de Africanas*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Documents/Caracterización%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf>
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Rodríguez, A., Calceto, E., & López, P. (2011). Cambios socioculturales vividos por la comunidad afrocolombiana, víctima del desplazamiento forzado, residente en el barrio Lisboa, Suba (tesis de pregrado). Universidad Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, R. (junio de 2000). Breve resumen del proceso de generación de políticas de las organizaciones afroamericanas. En “La raza y la pobreza”. Mesa redonda llevada a cabo por Consulta Interagencias sobre Afrolatinoamericanos. Diálogo Interamericano, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D. C, Estados Unidos.
- Rojas, A. (2004). *Conflicto e (in)visibilidad: retos de los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, E. (2008). Conflicto armado y comunidades afropacíficas: la construcción de territorialidad e identidad en el municipio de Olaya Herrera en medio del conflicto (Tesis de pregrado). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Rosero, C. y Rodríguez, M. (2009). Hablar de racismos y discriminación racial: elementos para cuestionar la ideología de la igualdad racial en Colombia. En: Rosero, C. & León, R. (Ed). *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. Bogotá, Colombia: CES-UNAL.
- Sánchez, C. (2003). *Hannah Arendt, el espacio de la política*. Madrid, España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- Silva, S. (2012). Édison, el afrocolombiano desplazado número 286.836. *Revista Oráculo radiografía de la población afrocolombiana*, 25, 10-12.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? Nota introductoria de Santiago Giraldo. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- Urrea-Giraldo, F. (2005). La población afrodescendiente en Colombia. *Seminario Internacional: Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*. CEPAL, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/7/21237/FUrrea.pdf>
- Van Dijk, T. (2005). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vargas, L. (2003). *Poética del peinado afrocolombiano* (tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Velandia, V. (2010). *Del discurso y la narrativa sobre la construcción de la identidad afro en Colombia: un análisis comunicacional* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Viveros, M. (2000). Dionisios negros. Estereotipos sexuales y orden racial en Colombia. En: García L., Figueroa M., & San Miguel, P (Eds.). *¿Mestizo yo?* (p. 95-130). Bogotá, Colombia: CES-UNAL.
- Viveros, M. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista rev.latinoam. estud.fam.* vol. 1, pp. 63-81.
- Wade, P. (2000), *Raza y etnicidad en Latinoamérica*, Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Wieviorka, M. (2003). “Diferencias culturales, racismo y democracia”. En: D. Mato (Ed). *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (p. 17-32). Caracas, Venezuela: FACES-UCV.

3. La educación: un camino que libera de la violencia a las mujeres jóvenes de una etnia minoritaria

Inmaculada Fernández Parra

Resumen

El pueblo gitano es una de las minorías étnicas más importantes de la Unión Europea (UE). En Europa viven entre 10 y 12 millones de gitanos; en España, unos 650,000; en Andalucía, 270,000.

Esta minoría étnica lleva en España desde el siglo XV y aún no se ha integrado en su totalidad con el resto de la sociedad española. A lo largo de los años se ha ido abriendo una brecha en la convivencia de la población gitana y la no gitana. Actualmente, es una etnia que sufre marginalidad y no participa de forma igualitaria en la sociedad.

Uno de los motivos, y el principal, es su cultura, que mantienen y perpetúan a través del clan y del núcleo familiar. La comunidad gitana quiere y desea mantener su identidad, pero la mayoría de las veces lo hace desde la contraposición a la comunidad no gitana.

Los padres de etnia gitana escolarizan a sus hijos desde pequeños, así obligan las leyes españolas, y mientras son de corta edad esta situación es tolerable para ellos además de estar presionados por las políticas de ayudas sociales.

El problema mayor lo vivimos en los institutos de enseñanza obligatoria (IES) porque a ellos ya asiste un alumnado más desconfiado y hostil que tiene que estar obligatoriamente hasta los 16 años de edad.

Las familias gitanas apenas aparecen por el centro, solo matriculan a sus hijos. En estas circunstancias tan adversas se producen episodios de violencia.

La cultura gitana es una cultura ágrafa, el 70% de la población mayor de 16 años es analfabeta funcional; la oralidad y la inmediatez son unas de sus principales características –todo lo contrario de lo que ofrece el

sistema educativo español–, además de la necesidad de sentirse libres en espacios de horario y de organización.

La mayoría de los padres y de los alumnos gitanos siente desconfianza hacia el profesorado, y más si es en un porcentaje alto femenino.

La cultura gitana es patriarcal, y todo gira en torno al varón de más edad. Las niñas gitanas deben obedecer a sus familias y a sus mayores. Primero se someten a los dictámenes de su padre e inmediatamente a los de su pareja, porque se casan jóvenes y procrean mucho. Por ello, en su mayoría, no tienen aspiraciones para su inserción en la vida laboral, pues les espera ser amas de casa y madres. Esto lo tienen muy asumido, y sacarlas de este pensamiento es tarea ardua y por desgracia en muchas ocasiones inútil, a pesar de los abundantes programas de intervención que se realizan tanto a nivel nacional como europeo, dentro y fuera del centro educativo.

Afortunadamente, se van viendo cambios, aunque a un ritmo lento. Los profesores que confiamos en la educación como motor de transformación social, luchamos férreamente contra algunos de los rasgos de esta cultura que solo les lleva a la marginación –en ocasiones a la automarginación– y luchamos por potenciar aquellos que los engrandecen y enriquecen al resto de la sociedad española.

Las alumnas gitanas tienen que enfrentarse a tres obstáculos para realizarse como personas autónomas y libres: ser gitanas, ser mujeres y ser jóvenes (esto último, es un factor que aumenta su poco poder de elección)

Palabras clave: Etnia gitana, Educación, Inclusión, Titulación, Autonomía, Alumnas.

Summary

The gypsy community is an ethnic minority of the Spanish population. Young gypsies, especially girls, experience difficulties in finishing high school. This piece of work reflects on this situation. When teaching these students, our aim is to train them so that they can join the labour force and be autonomous while maintaining their identity.

INTRODUCCIÓN

Como resultado de las vicisitudes históricas, en España conviven desde hace 500 años dos etnias: los castellanos (payos) y los gitanos. Actualmente, con los nuevos movimientos migratorios y los efectos de la globaliza-

ción este hecho se ha multiplicado en las últimas décadas y la convivencia se realiza entre personas hispanoamericanas, árabes, chinas y rumanas, principalmente, que llegan a nuestro país como emigrantes pero que sus hijos son españoles a todos los efectos del derecho.

Los primeros documentos que tenemos sobre la existencia de los gitanos en la península ibérica datan de 1495. Se cree que es un pueblo originario de la India. Este pueblo nómada se asienta en España y en 1609 se le otorga el reconocimiento de su españolidad. Lope de Sierra, fiscal del Consejo de Castilla, escribe en un informe que “en España se llaman gitanos lo más cierto que ni ellos ni sus ascendientes son originarios de país extraño alguno, sino españoles por naturaleza y origen” (Manuel Peña, 2017). Esta consideración se consigue dado el despoblamiento que sufre España en esos momentos, cuyos habitantes han mermado considerablemente por varios motivos: expulsión de los judíos y moriscos, las guerras (Nápoles, Flandes, Sicilia...), la emigración a América en busca de oro y plata, las epidemias...

A los gitanos se les pide que se asienten y que cambien de vida, cuestión que no se consigue, ni se ha conseguido totalmente incluso en la actualidad. Es un pueblo con una cultura propia, con unas leyes propias y con una forma de relación diferenciada.

Desde hace ya muchos años se está luchando por su total integración en la sociedad española y uno de los instrumentos elegidos es la educación. La inclusión de los mismos en el sistema educativo español, un sistema que obliga a una enseñanza secundaria obligatoria hasta los 16 años. Situación que se cumple con resultados bastante indeseables porque hay un gran abandono y porque solo titulan un porcentaje mínimo del alumnado gitano, aunque en los últimos cursos haya habido un incremento de alumnado que titula.

En este capítulo vamos a acercarnos a esta realidad social que afecta sobre todo a la Comunidad Autónoma Andaluza, pues la mayor parte de la población gitana vive en esta parte de España. De los 750,000 gitanos que se estima que viven en España, el 40% habita en Andalucía (Estrategia Nacional de Inclusión Social de la Población Gitana en España).

JUSTIFICACIÓN

Los profesores de secundaria, además de impartir una asignatura de la que somos especialistas, somos educadores y transformadores sociales.

Nuestra intervención directa con el alumno y con sus familias va creando un elemento modificador en el entorno en el que trabajamos. La mayoría de las veces la influencia que ejercemos en el medio es tan minúscula que no somos nosotros los que recogeremos los frutos, serán nuestros colegas, los que nos releven en esta profesión. En mi caso, dado que llevo más de tres décadas trabajando con alumnado gitano, he de decir que se han notado progresos, no al ritmo que yo hubiese deseado, pero sí he de constatar que ha habido una evolución en las formas de permanecer en el sistema educativo español, aunque hay mucho abandono y pocos alumnos son los que titulan. En el instituto en el que yo trabajo, IES Montes Orientales de Iznalloz, han conseguido el curso 2016-2017 el título de educación secundaria obligatoria tres alumnas gitanas; y el de bachillerato, dos alumnas.

Mi trayectoria profesional, tanto en la época de formación como en la etapa laboral, se ha ido desarrollando en centros de primaria y secundaria en los que había un porcentaje significativo de niños o jóvenes de etnia gitana. Siempre he tenido en mi mente dos objetivos para estos alumnos: pensar para ellos en el hoy y en el mañana. Del pasado de este pueblo haremos referencias más explícitas más adelante, pues no somos nada más que el fruto de un pasado que se modela en el presente.

En el día a día de un profesor, su objetivo es la formación del alumnado que tienes enfrente, ese es el hoy. Y el mañana es la proyección de futuro que cada uno de estos jóvenes debe tener, y que, si no tiene, les tenemos que ayudar a pensar en el mañana.

El sistema educativo español brinda muchas oportunidades para todo tipo de alumnado, tanto en la diversidad de salidas que ofrece como en el tiempo. Los alumnos que titulan en educación secundaria obligatoria (a partir de ahora, ESO) tienen dos salidas de formación: *a*) la formación profesional media y *b*) el bachillerato, que nos lleva directamente a una formación profesional superior o a la universidad. A partir de los 16 años, encontramos itinerarios paralelos, la formación profesional básica y pruebas de acceso que nos permiten entrar en la formación profesional media sin haber conseguido titular en la ESO o a los 20 años en la formación profesional superior si no se ha conseguido titular en bachillerato. Posteriormente, y durante la vida hay estructurada una educación permanente para todo tipo de necesidades, desde la alfabetización hasta la universidad de mayores. Sinceramente, valoro mucho este entramado de oportunidades de formación que están al alcance de todos.

El problema mayor que presenta el alumnado de población gitana en el instituto es el abandono, por ello, muchos de los docentes de mi centro ponemos especialmente empeño en las alumnas de etnia gitana, pues

ellas llevan la peor parte: el casamiento temprano y la dependencia total a su pareja, así como el riesgo de una maternidad en plena juventud son hechos que nos preocupan. Alumnas que un día están en nuestras aulas y que al día siguiente están casadas y a continuación, esperando a un bebé.

Seguidamente, vamos a analizar con más profundidad la historia y la cultura del pueblo gitano para que entendamos mejor el contexto en el que se desarrolla la vida de nuestros alumnos y la realidad en la que nosotros desarrollamos nuestra labor docente. Y es que, para intervenir en un contexto, hay que conocerlo.

Con este capítulo pretendo mostrar cómo nuestra propia “cultura”, si no se entiende bien, si ésta no evoluciona con los tiempos, puede ser el principal obstáculo para progresar. Hay que convencer a las etnias minoritarias que cambiar algunos comportamientos y posturas no debe suponer la pérdida de la identidad como pueblo, como etnia. Para ello, tras el análisis, vamos a presentar tres casos diferentes que nos servirán para realizar un estudio utilizando la metodología de la investigación narrativa, dentro del análisis cualitativo de las ciencias sociales.

En nuestra lucha como docentes no estamos solos, el Estado y la comunidad autonómica a través de sus instituciones, programas europeos de intervención y las asociaciones y ONG con sus voluntarios, trabajan día a día para que los chicos y chicas de etnia gitana se formen y tengan una proyección de futuro; que no se conformen como sus padres en saber leer y escribir, sino que amplíen al máximo su formación académica. Que en ningún momento la identidad cultural de una etnia sea la que obstaculice a los chicos o chicas a ser ciudadanos libres y autónomos.

Las chicas gitanas tienen que enfrentarse a esa violencia contextual que las somete a los dictámenes del clan; su condición de mujer no las favorece ante una sociedad en la que, en general, ofrece menos oportunidades a las mujeres; y su juventud, las hace más frágiles ante la búsqueda de autonomía y de su propia liberación.

Hay casos de chicas gitanas que van venciendo todos esos obstáculos. Son las menos, pero son una fuerza importante ya que son referentes, modelos para otras muchas chicas que vienen detrás, alumnas con ganas de estudiar y de formarse. Afortunadamente, hay ya familias que respaldan a sus hijas, familias que creen en el estudio, en la educación como palanca de transformación social y personal.

LA MARGINALIDAD DEL PUEBLO GITANO, UN POCO DE HISTORIA

Desde que entraron en la Península Ibérica por dos rutas distintas: por el sur de Francia y por el norte de África, los gitanos que se asentaron definitivamente en España tienen diferente aceptación según la época.

Este pueblo de origen indio o pakistaní recorrió toda Europa, dado su nomadismo, y se fue asentando en diferentes partes de este continente de una forma irregular. Los que se asentaron en España en el siglo XV, primero fueron acogidos como peregrinos y posteriormente se vieron implicados en la política de expulsión que mantenían los Reyes Católicos con judíos y musulmanes. A raíz de la creación de la unidad de España, los Reyes Católicos dictan la primera Pragmática para que los gitanos regulen su vida, dejen su nomadismo, se asienten y busquen un oficio del que vivir. Ya algunas veces pedían que los gitanos se desprendieran de su forma de vida y sus costumbres para quedarse a vivir en España.

En época de Carlos II se llegan a prohibir oficios que pueden ejercer y se les insta a que sean campesinos (Manuel Ángel Río Ruiz, 2017).

En el siglo XVII se les expulsa de algunas zonas de España, continuamente se proclaman leyes que limitan sus asentamientos y su forma de vida. En muchas ocasiones se les identifica con personas maleantes y con prácticas poco ortodoxas para la vida. Desde los inicios se puede decir que en España ha habido un sentimiento de marginalización de esta etnia que no cumplía tampoco con ninguna de las órdenes institucionales.

En 1749 se produce la gran redada, en el reinado de Fernando VI, en ella se quería terminar con el modo de vida de los gitanos, para ello se encarcelaron por separado hombres y mujeres en unas cárceles totalmente predeterminadas y con intervención militar. Este acto tan masivo y abusivo ponía en tela de juicio el fracaso de numerosas leyes e intervenciones del Estado por normalizar a una minoría étnica que no se sometía a nada de lo que los reyes y los gobernantes querían para el país, lo cual despertaba en ellos el deseo del exterminio de esta raza “indómita”. Pensaron en mandarlos en barcos a América, pero José Gálvez, ministro de las Indias, rechazó el proyecto argumentando que podían alterar el orden social en aquellas tierras (Gómez Urdáñez, 2017).

Carlos III rompió con esta política tan extrema y dictó la Pragmática de 1783, que también supuso un fracaso, excepto en Cataluña, en la que se pudo llevar a cabo sin problema, con la colaboración de los ciudadanos tanto gitanos como no gitanos.

En el siglo XIX el pueblo gitano cobra un poco de valor a los ojos de todos los artistas románticos (Sierra, 2017), sobre todo de los viajeros que venían a nuestro país buscando formas de vida más originales que coincidían con sus ideales románticos: la libertad con la que vivían sin someterse a normas, la forma de vida nómada en contacto con la naturaleza, la espontaneidad de sus formas, el cante y el baile como forma de expresión... Llamaba también la atención de los viajeros románticos los códigos de honor y honra de este pueblo gitano, minoritario en España, ambos valores sirvieron de inspiración de muchas de sus obras.

En el siglo XX se fueron estableciendo en núcleos urbanos y rurales, formaron barriadas en las que vivían separados del resto de la sociedad española, algunos trabajaban en el campo, con el ganado, en las ferias de caballería, con las chatarras, de herreros... En la Segunda República se les aplicó la Ley de Vagos y Maleantes. En la Guerra Civil vivieron como el resto de la sociedad, estuvieron en el bando donde les tocó por localización geográfica, algunos murieron, otros se exiliaron, otros fueron encarcelados. Durante la dictadura de Franco continuó aplicándose la Ley de Vagos y Maleantes y fueron especialmente vigilados por la Guardia Civil hasta 1978.

Desde la proclamación de la Constitución española de 1978, fruto del periodo de democracia que vive actualmente España, los gitanos son un pueblo con todos los derechos reconocidos a los españoles, como tales que son.

Como hemos podido comprobar con estas pinceladas de la historia, desde que llegaron a nuestro país, hace más de 500 años, el pueblo gitano no ha tenido una integración fácil con el resto de la sociedad española. Son españoles de mucha antigüedad que siguen manteniendo aún, y de forma desigual, otra forma de vida. En los mejores casos existe una convivencia pacífica entre gitanos y no gitanos, a partir de ahora denominaremos payos a los que son españoles que no son gitanos.

No podemos hablar de etnia gitana como un grupo homogéneo, actualmente los gitanos que habitan en España y en concreto en Andalucía, tienen formas de vida diferentes, aunque en todos ellos permanece la identidad como gitanos. Vamos a profundizar en este tema.

CLAVES DE LA CULTURA GITANA

Describir la cultura gitana entraña mucha dificultad, por lo que vamos a destacar algunas de sus características más significativas.

La familia

En muchas culturas, la familia es el núcleo social más importante que existe para el individuo. Esta apreciación se intensifica en la etnia gitana, en la que la familia se hace extensiva a los bisabuelos, abuelos, padres, tíos y primos, formando un clan en el que el patriarca es el gitano mayor. Es una microcomunidad en la que la jerarquía está muy marcada y la estructura familiar es muy respetada. En el clan, a veces, hay un consejo de ancianos donde se deciden las soluciones de los problemas. La familia, en toda su extensión, se reúne para celebrar tanto lo bueno que les acontece o para apoyar a los miembros que están sufriendo una desgracia o contratiempo. El papel del hombre y de la mujer están fijados. Toda esta infraestructura está evolucionando con los tiempos, pero no al mismo ritmo que el resto de la sociedad europea.

La organización del clan como familia extensa, en el que se alimentan unos vínculos de afecto y lealtad al mismo, tiene una cara positiva porque el individuo tiene su pertenencia al grupo que le da seguridad, donde se desarrolla el respeto a los mayores, principio que se inculca a los más jóvenes.

La parte negativa de esta concepción de la familia es que esa lealtad tan firme les lleva a veces a enfrentamientos con otros clanes de la misma etnia hasta límites indeseables. Esa amplitud de la familia, en la que el patriarca es el que dictamina lo que se debe hacer, priva a las personas, como individuos, a la elección personal y restringe la comunicación entre los progenitores y sus vástagos, ya que la última palabra la tiene o tenía siempre el patriarca.

En algunas familias este vínculo al clan se va debilitando por contagio de la sociedad mayoritaria con la que conviven en barrios y pueblos, y restringen las decisiones al ámbito familiar concebido de forma más estricta, padres e hijos, sin, por supuesto, olvidar el respeto y el valor de sus mayores. Entienden que existe un cambio generacional importante entre abuelos y nietos y que hay decisiones que les compete únicamente a los padres. Las instituciones también se encargan de recordarles quiénes son los responsables directos de los hijos.

El papel de la mujer en la familia gitana sigue siendo el de ama de casa, que limpia y cuida a los hijos. Afortunadamente, la natalidad está más controlada en cuanto al número de hijos. Hasta hace poco la mujer gitana procreaba mientras era fértil, por ello las parejas gitanas tenían muchos hijos, y como la madre sola no podía cuidarlos disponían que las hijas mayores ayudaran en la crianza, privándolas de la asistencia al colegio o al instituto. Hoy en día, existe un control de natalidad, aunque

siguen teniendo, por lo general, más hijos que las parejas payas. Por otro lado, y a favor de las jóvenes gitanas, la Consejería de Asuntos Sociales vela por la asistencia de los chicos y chicas hasta los 16 años de edad en el instituto, como marca nuestra ley de educación. El absentismo está perseguido, pero no se ha erradicado del todo. A pesar del empeño que ponen las administraciones y los docentes, muchas chicas de etnia gitana todavía están esperando cumplir los 16 años y “salirse del instituto” (ellas así denominan el abandono) el mismo día que cumplen años sin esperar siquiera a que acabe el curso. Los padres no las retienen, no las obligan a permanecer, algunos de ellos están esperando que cumplan la edad de la obligatoriedad escolar para que trabajen en casa y cuiden de los más pequeños. Esta es la lucha de muchos docentes y entidades para que las jóvenes gitanas continúen su formación.

El casamiento gitano

Se realiza a edades muy tempranas y casi siempre con miembros de la misma comunidad gitana. Existen ritos propios de esta unión entre la pareja, independientemente de que también pueda celebrarse la boda por el rito católico o evangelista. Según sus costumbres, la mujer debe ir virgen al matrimonio y para ello las novias pasan por la prueba del pañuelo. Por tradición, se casan muy jóvenes. Hasta no hace tantos años, y todavía queda de una forma minoritaria esta práctica, existe también el rapto de jóvenes. Los chicos se llevan a la novia, no consuman relaciones en este periodo de rapto, que también denominan la fuga, para comunicar a las familias que quieren estar juntos y casarse. Muchas de las veces la pareja joven se va un tiempo a casa de un familiar de ellos.

Los chicos y chicas de etnia gitana tienen un desarrollo físico más avanzado que el de los adolescentes payos. Una chica de 16 años gitana es una pequeña mujer, pero, aunque esto sea así, en el fondo son niñas que no están preparadas ni para una relación de pareja firme ni para ser madres.

Las relaciones sociales

Las relaciones entre payos y gitanos y viceversa son muy controvertidas. Ya hemos visto que, históricamente, la convivencia ha sido un poco difícil. Ambas partes marcan el distanciamiento. Los gitanos cuidan mucho el relacionarse y casarse entre ellos mismos. Los payos tienen muchos prejuicios en contra de ellos.

Los gitanos han dejado de ser un pueblo nómada, cada familia, cada clan se asentó desde hace unas décadas en una población. Si viven en una ciudad, lo normal es que vivan en los barrios periféricos, si viven en núcleo rural terminan viviendo también en las mismas calles.

En el instituto en el que trabajo apostamos por la integración, por los grupos heterogéneos, pero vemos que en el recreo, tiempo de descanso y sin actividades regladas, los gitanos se unen a los gitanos de una forma natural y los payos se van con los payos. Existen pocos casos en los que los vemos mezclados. Dentro del aula tienden a la misma división, es el profesor el que rompe esta segregación.

Otro problema que existe actualmente es que en los barrios propiamente de mayoría de habitantes de etnia gitana se han visto inundados de personas, payas o gitanas, que tienen plantaciones de droga o son traficantes de las mismas, lo cual empaña a todas las familias gitanas. Generalizar situaciones siempre ha sido un acto injusto, que lleva a la marginalización de cualquier colectivo, aumentando los prejuicios, aumentando la discriminación.

La comunicación oral

Por tradición y por falta de preparación, la comunicación que establecen los miembros de la comunidad gitana con su entorno es hablada. Todos los negocios y transacciones económicas las hacían con tratos orales. Para la gran mayoría de las personas de etnia gitana todo se resuelve con el lenguaje oral, el problema es que para convivir en la sociedad actual se necesita también de la vertiente escrita. Si no sabemos leer y escribir con un nivel mínimo, nos encontramos muchas puertas cerradas a las que no podemos acceder sin ayuda.

Otro de nuestros grandes objetivos en el instituto y para todo el alumnado, ya sea payo o gitano, es que tenemos que tener unas herramientas mínimas para desenvolvernos en la sociedad actual. Antiguamente, puede que la mayoría de la gente viviera sin esta preparación, pero hoy en día los analfabetos funcionales sobreviven con muchas dificultades y limitaciones. Son personas dependientes de otras.

La tendencia a la oralidad de nuestro alumnado gitano es en ocasiones motivo de disputa entre ellos y sus profesores porque rechazan la escritura, desean realizar todo su aprendizaje a través de la comunicación oral y muchas veces rechazan asistir a clase por este motivo.

El caló

La lengua hablada de los gitanos entre los siglos XV y XVIII es el caló, una lengua mixta entre el romaní y el castellano. Es una lengua minoritaria que no está protegida y que se está perdiendo. Los gitanos actuales utilizan palabras sueltas incluidas en el castellano que hablan. El caló se está perdiendo por falta de uso y, sobre todo, de conocimiento. En algunos gitanos ilustrados hay inquietud por recuperarlo y están apostando para que su aprendizaje se haga sistemático. La familia es el núcleo de transmisión mayor de estas palabras, ya que los trabajos propios de gitanos (venta de ganado, herrería...) se han perdido y este cauce de transmisión con él. El idioma que es seña de identidad de un pueblo está agónico.

El cante y el baile flamenco

La música andalusí se fusionó con los cantes y bailes de la etnia gitana que llegó en el siglo XV. El flamenco no es patrimonio de la etnia gitana, pero tradicionalmente se le relaciona con ella, porque para un gitano el flamenco es como el pan y el agua. Desde que nace está escuchando los acordes de la guitarra y a los cantaores de flamenco más admirados por ellos. No se entiende una celebración sin el baile y el cante flamenco. El ritmo está inherente a la etnia gitana. Actualmente, el flamenco es patrimonio de la humanidad, es seña de identidad de Andalucía (de payos y gitanos), se considera la fusión de varios cantes y bailes que se han ido fraguando a través de la historia. Actualmente tiene una difusión a nivel mundial.

METODOLOGÍA

La metodología de estudio que aplicamos es la de la investigación narrativa, una metodología utilizada en las ciencias sociales desde la perspectiva cualitativa. Se trata de narrar tres casos reales de personas que coinciden en las mismas circunstancias en el espacio y en el tiempo para extraer de ellas conclusiones que nos ayudarían a la intervención social. Los casos elegidos representan tres posicionamientos que existen actualmente ante la educación. El objetivo que perseguimos en nuestro quehacer diario docente es el de alargar el periodo de formación de las jóvenes de etnia gitana. El análisis de estos tres casos nos puede invitar a sacar algunas conclusiones y a plantear algunos objetivos.

Antes de iniciar la exposición de la narrativa de los tres casos, voy a narrar mi experiencia como maestra de primaria, primero, y actualmente, como profesora de secundaria.

Antes de iniciar este largo relato, confesar que el curso anterior estuve, después de 30 años de servicio, a punto de claudicar y pedir destino lejos de donde trabajo, el motivo: el desprecio que sentí hacia mi trabajo por un grupo de alumnos de etnia gitana. Puse en ese grupo todo mi empeño para que a través de la educación se formasen como personas y tuviesen acceso a la formación profesional. Me esforcé enormemente en que las alumnas reflexionaran sobre su futuro, sobre el matrimonio temprano, sobre la posibilidad de trabajar y ser autónomas. Día tras día intenté con varias metodologías llegar a ellos. No hubo forma. Tuvieron conflictos con otros profesores, conmigo misma. Querían cumplir los 16 años y marcharse. No atendían a razones, sobre todo los varones, y se iban contagiando de esa rabia hacia la institución que los obligaba a permanecer en ella. En vez de derecho a la educación, aquello era una condena. Después de estos momentos de crisis, vino la luz y se presentaron ante nuestros (mis) ojos casos en los que el esfuerzo que habíamos hecho quedaba recompensado con la titulación de tres chicas de etnia gitana en ESO (educación secundaria obligatoria) y dos chicas en bachillerato (dos cursos de estudios posteriores a la ESO y anteriores a la universidad).

Cuando estudiaba Magisterio, una profesora de Lengua Castellana que tuve en el primer curso de universidad, nos propuso un día en clase que quien quisiese podría ir a ayudar, a modo de prácticas, a un colegio en un barrio marginal de Granada. Un grupo de compañeros nos apuntamos a esta experiencia educativa. Éramos jóvenes y con muchas ganas de implicarnos en todo lo que significara educar. Allí fue donde yo abrí mis ojos por primera vez a la realidad de la población gitana. Los maestros que estaban en ese centro llamado paradójicamente “La Paz” eran profesionales voluntarios que habían elegido ese destino, estaban en comisión de servicio. Me llamó mucho la atención que una parte de aquellos maestros eran personas comprometidas con ideales de izquierdas, y otro grupo de ellos eran cristianos de base. Aprendí que lo que nos une es el ser humano, salvarlo de sus circunstancias adversas, independientemente de nuestra ideología o de nuestras creencias religiosas.

Allí presencié en muchas ocasiones la violencia entre los alumnos, hacia los maestros, entre las familias, la que emanaba el barrio, la que surgía de la sociedad. Aquella experiencia primera e inmensamente dura, afianzó mi vocación docente y me gustó tanto la experiencia, que en el curso siguiente volví de nuevo de forma voluntaria junto a un grupo

reducido de compañeras, y al siguiente, en mis prácticas oficiales. Con el tiempo también supe que la profesora que allí me había enviado, doña Matilde Moreno, estaba casada con otro profesor de la Universidad de Magisterio, don José Heredia Maya, que era de etnia gitana y del que hablaré más adelante.

¿Qué viví entonces en aquel centro? Vi de cerca la pobreza, vi cómo convivían gitanos y payos (Los que no somos gitanos en España, somos payos, así nos denominan ellos); vi cómo en ese barrio habían entrado de lleno la droga, el desempleo, los conflictos vecinales...

Los conflictos entre los alumnos se resolvían con una brutalidad que daba miedo, eran frecuentes las peleas de patio con golpes incluidos o tirones de pelos en el caso de las niñas. También insultos al profesorado. Era mejor que las familias no apareciesen porque no venían en son de paz. Mucha paciencia descubrí en aquellos profesionales, mucho cariño y una dedicación total hacia el barrio por parte de algunos de aquellos maestros, fuera de su horario escolar y, por supuesto, de toda remuneración.

Cuando cursé tercero de Magisterio, mi profesor de Literatura, José Heredia Maya, era gitano. Un gitano que alardeaba y presumía de raza, con él descubrí la otra cara de la moneda, la de los gitanos ilustrados, que sin dejar su identidad ofrecen a la sociedad la riqueza de una cultura minoritaria. Había estrenado por entonces dos obras de teatro: *Macama honda* y *Camelamos naquerar*, así como la publicación de libros de poesía, como *Charol*. Era un referente de la poesía de los años 70 en adelante en Granada. Con su testimonio pensé: “Allí es adonde yo quiero llevar a mis futuros alumnos de etnia gitana, a formarse, ser ellos mismos y ofrecer a la sociedad su trabajo”.

Al terminar mis estudios de magisterio asistí a unas jornadas que se celebraron en Granada, organizadas por una asociación de “Enseñantes con gitanos”. Mi conocimiento sobre la etnia gitana y su forma de vida fue fraguándose poco a poco, tanto a nivel experiencial como a nivel de informaciones que fui recabando en aquellas jornadas y en lecturas que después hice, como la del libro de Juan de Dios Heredia, *En defensa de los míos*, y con revistas especializadas sobre el tema. Pero lo que me ha dado un conocimiento más profundo de esta población ha sido trabajar día a día en los centros educativos por los que he pasado. Salvando unos pocos cursos de mi trayectoria profesional, siempre he tenido alumnado gitano y he interactuado con ellos y con sus familias.

Puedo decir que ha habido avances en su integración social, ha habido cambios importantes en su participación en los centros educativos y en otras entidades, pero que todavía queda mucho camino por recorrer.

Y esta es mi lucha, y la de muchos docentes que trabajamos en centros educativos donde el porcentaje de alumnado gitano es alto.

A continuación, presento los casos de tres alumnas que viven con diferentes perspectivas sus vidas.

Primer caso

Mi nombre es Fátima, todos me llaman “La Fati” y voy a escribir un poco el relato de mi vida. Me va a ayudar mi maestra Inmaculada porque yo no sé casi escribir.

Nací en Iznalloz, mis abuelos y mis padres son de aquí. Mis padres son primos entre ellos. No fueron mucho a la escuela. Yo empecé a ir al colegio en Infantil. Todos los días no iba porque unas veces estaba mala, otras veces hacía mucho frío y otras veces mi madre se levantaba tarde. Cuando empecé la Primaria, los maestros le dijeron a mi madre que si faltaba a clase estaba cometiendo un delito. Mis padres se asustaron y me llevaban casi todos los días. Cuando he empezado la Secundaria vengo yo sola al instituto. Mi madre vino el primer día a matricularme y ya no ha venido más. Dice que si hago algo malo en el instituto ya la llamarán los maestros.

Mis padres trabajan alguna vez, la mayoría del tiempo cobran las Ayudas Sociales al igual que mi madre. Yo sé que puedo faltar algunos días al instituto, lo que permite la ley para que no le manden los maestros los papeles a los Asuntos Sociales, así que algunos días me quedo en mi casa porque me da mucha pereza ir.

El instituto me gusta regular, a veces me aburro. Tenemos que escribir mucho. A mí lo que me gusta es hablar. Los deberes no los hago. Yo solo hago algo en clase. No me gusta llevarme nada que estudiar a casa. Dejo todos los días mis libro y cuadernos en la clase. Por eso suspendemos la mayoría de los alumnos gitanos, porque no nos esforzamos. Yo estoy esperando cumplir los 16 años para irme. Vengo al instituto a ver a mis amigos, por eso me paseo por todo él y llegamos tarde, los maestros nos ponen retrasos y se enfadan con nosotros. Mis amigos son todos gitanos, yo no me junto con los niños payos, nosotros entre nosotros nos entendemos mejor.

Yo sé leer, escribir más o menos, y sumar, restar, multiplicar y dividir. Mis padres no han estudiado y viven con lo necesario. Yo estoy ya pedida, me voy a ir con mi novio pronto y no necesito saber tanto rollo como nos cuentan los maestros. Hay días que me comporto bien, pero otros es

que me pongo muy nerviosa de estar tanto rato metida en las clases y la lío. La mayoría de las veces no me entero de nada, pero me da *lache* (vergüenza, en lengua caló) preguntarle al maestro. A veces pienso que soy muy lista y otras que soy muy tonta, porque no me entero de nada. Realmente, lo que a mí me gusta del instituto es el recreo. En el recreo busco a mis amigas y nos ponemos en el patio a nuestras cosas, yo paso mucho de los payos. No me quiero apayar como otras que ya no parecen ya ni gitanas. Me voy casi siempre con las niñas porque luego mi novio se entera y me la puede liar. Con los maestros me gusta cuando hablamos en las clases, pero ellos no siempre quieren, dicen que tienen que explicar y que tenemos que hacer actividades. ¡Ah, y leer, que se me olvidaba! Yo les pido que me pongan vídeos de cantaores de flamenco como El Camarón, eso *está to guay*.

El mes que viene, cuando mis padres se vayan un mes a recoger la aceituna, mis hermanos y yo nos vamos a quedar en casa de mi abuela. Antes nos llevaban a todos a un cortijo que nos daba el amo de las tierras, ahora nos quedamos en el pueblo, pero tengo que llevar a mis hermanillos chicos a la escuela, por lo que tengo que ir a Jefatura de Estudios a ver si me dan un permiso especial para entrar a segunda hora sin que cuente para los Asuntos Sociales. En cuanto cumpla los 16 años, ya me salgo... Seguramente, me iré con mi novio, él quiere raptarme, su padre raptó a su madre. Ya verás, con la prueba del pañuelo que te pasan, cualquiera está hasta los 20 años sin estar con tu novio. Y si tengo un hijo, lo criaré, mi madre me tuvo a mí con 15 años.

Segundo caso

Me llamo Flora. Tengo 16 años y estudio en el instituto de Iznalloz. Este curso he vuelto a venir porque, aunque tengo ya la edad en que me puedo ir, quiero seguir a ver si soy capaz de estudiar un poquillo más, porque yo me doy cuenta de que sé muy pocas cosas.

El curso pasado mi vecina, otra niña gitana como yo, se sacó el título de Educación Secundaria Obligatoria; solo se lo dieron a tres niñas gitanas como yo en el instituto. Las demás se fueron antes, es muy normal que abandonemos cuando cumplimos los 16 años. Fíjate si fue importante esto, que fueron a Granada a la Delegación de Educación y le hicieron un homenaje junto con otras niñas parecidas a ellas. A mí esto me da mucho miedo. Mi papá y mi mamá me dicen que no corra tanto y que si quiero seguir estudiando que venga y que si no me

apetece que me quede en mi casa. Pero los maestros del año pasado me han convencido para que siga. Yo me lo paso bien en el instituto, no me gusta que me manden deberes ni madrugar, pero si trabajo en clase voy aprobando los exámenes si son fáciles, si me los ponen difíciles no. Por eso, tenemos que estar en una clase especial para conseguir seguir estudiando. Esta clase se llama Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento. Cuando más me gusta es cuando hablamos en clase y si la maestra o maestro se enrolla nos pone algún vídeo que nos gusta. Escribir y leer me resulta pesado y aburrido, me da mucha pereza hacer las actividades en el cuaderno, bueno, algunas sí me gusta hacerlas. Antes no, porque no sabía, pero ahora las hago antes que otros compañeros y esto, me produce alegría.

Yo soy muy gitana, a mí me gusta mucho el flamenco, me gusta bailar, me gusta ir maquillada y guapa. Yo veo que las niñas gitanas nos hacemos mujeres antes que las payas, las de mi edad payas parecen unas niñillas a nuestro lado. Mis padres son muy buenos, me dejan hacer lo que yo quiera, bueno, en horarios me tienen muy controlada. Mi hermano que es más pequeño tiene más libertad que yo. Yo quiero casarme por el rito gitano, la prueba del pañuelo la quiero hacer por mi padre, porque es muy bueno y yo tengo que darle esa satisfacción.

Yo no me veo como por ejemplo nuestras maestras, ellas vienen en su coche, ganan su sueldo y algunas de ellas son madres de familia. Yo no sé ni cómo pueden. Tampoco sé lo que piensan sus maridos y sus hijos de cómo ellas viven. Mi mamá siempre está en mi casa, hace de comer, las camas, cuida de mi abuela. Yo le ayudo a veces, mi hermano nunca, que para eso es un niño, aunque a mí me da muchas veces rabia.

Mi madre salió de su casa y se fue con mi padre por el rito gitano y alguna vez ha trabajado, pero muy poco, un tío suyo era vendedor del mercadillo y cuando iban cerca se la llevaba para vender. Mi padre es temporero, se va a Francia a la vendimia unos meses. Luego cobra el Paro. Después se va a la aceituna. Vamos viviendo bien. A principio de mes tenemos más billetes y al final de mes menos, a veces nos tiene que ayudar mi abuela a terminar el mes.

A veces sueño con ser cajera en un supermercado, o peluquera... pero no tengo claro si lo conseguiré o me casaré antes. El curso pasado falté algunos días a clase. La maestra de Lengua me decía que siempre me dolía algo, que parecía una abuelita con dolores... Es que soy muy quejica y me escucho mucho. Me da miedo todo, hasta parir un hijo me da mucho miedo, no sé si seré madre alguna vez.

Este año no voy a faltar tanto, aunque no sé si acabaré el curso, si me

aburro me voy a mi casa porque tengo 16 años y ya no me pueden hacer nada los jueces, y además, a mis padres no les importa que me vuelva a ella, para mi madre sería hasta mejor porque así le ayudaría a limpiar la casa y a cuidar de mis hermanillos pequeños. Bueno, que no sé lo que haré porque cuando veo que hay niñas que titularon y que están en Granada pues también eso me anima. Pero me da miedo, ¿qué voy a hacer yo sola en Granada? Esto sí que mi padre lo ve mal, mi madre se lo discute, pero al final siempre es lo que dice mi padre: “¿Qué va a hacer la niña sola en una ciudad tan grande?”, “Vamos primero a ver las que se han ido cómo vuelven”.

El tiempo dirá, yo no lo sé. Según me levanto, así lo veo.

Tercer caso

Me llamo Dori y estoy orgullosa de mí misma. Acabo de titularme en Bachillerato y he aprobado la Prueba de Acceso a la Universidad. Todo un récord si se trata de una niña gitana. La historia de mi vida comienza con el amor de mis padres. Ellos se conocieron cuando pequeños en Iznalloz. Mi madre de pequeña se tuvo que ir a Palma de Mallorca y luego volvió al pueblo. Mi padre se tuvo que ir a trabajar a Murcia y volvía de vez en cuando a Iznalloz y así fue como el destino los volvió a juntar.

Se casaron por el rito gitano y como no tenían nada, solo sus manos para trabajar, se instalaron en casa de mis abuelos paternos hasta que se pudieron comprar una casa. Mi padre conducía un tractor y a continuación se hizo camionero. Mi madre, que nunca había trabajado en el campo, empezó a trabajar en él para ganar dinero y poder vivir con dignidad.

Primero nació mi hermano mayor y después yo. Mis padres decidieron volver al pueblo de Iznalloz en busca de un ambiente mejor, pues donde vivían se estaban complicando un poco las relaciones sociales a causa de una diversidad humana, no siempre respetuosa.

Cuando llegamos a Iznalloz, nos instalamos un tiempo en casa de mis abuelos maternos hasta que se construyó la casa donde hoy vivimos. Entre los gitanos, la hospitalidad en la familia es un valor importante. Mi padre continuó siendo camionero, trabajaba y trabaja sin descanso, solo lo vemos los fines de semana. Mi madre se buscó casas para limpiar y trabajó hasta que nació mi hermano pequeño, que ahora tiene 7 años. Yo soy lo que he visto en mi casa. Desde pequeña me inculcaron mis padres que el estudio era muy importante. Yo he estudiado gracias a mi

familia y a otros factores que ahora iré comentando, pero principalmente, gracias a mi familia. Mis padres siempre han favorecido que estudiemos, yo he tenido todo lo necesario para poder hacerlo. Mi hermano estudió un ciclo formativo superior, se graduó en técnico en sistemas y redes informáticas, aunque ahora es camionero como mi padre, en la misma empresa.

Desde que inicié mis estudios en Primaria, he tenido amigos payos y gitanos. Muchas veces me he rodeado más de payos que de gitanos porque yo quería estudiar y buscarme un porvenir, en el que yo me valiera por mí misma. Sé que tengo mucha fuerza interior, que, aunque tengo a veces momentos bajos, yo misma me digo: “Tú puedes, sigue hacia adelante y pelea”.

En ocasiones, me he sentido en tierra de nadie: ni paya ni gitana. Me juntaba más con payos, pero no era paya. Cuando me juntaba con las niñas gitanas, ellas me sentían diferente y terminé también yo viéndome diferente. Yo estoy muy orgullosa de mi identidad gitana, no la escondo. Soy como soy. Creo que mi cultura es muy rica y ofrece muchos valores. Cuando llegué al instituto, me ofrecieron la posibilidad de estudiar en un grupo bilingüe. Nos apuntamos otra niña gitana y yo, mi amiga se salió en el tiempo de prueba que nos dieron, yo permanecí en él, y eso que me pareció bastante difícil. Era yo la única gitana del grupo. La única niña gitana. Con ellos he estado los cuatro cursos de Secundaria Obligatoria. He notado el calor de los profesores y el apoyo de mis compañeros, sobre todo de dos de ellos que son hermanos gemelos y los dos, mis amigos del alma. Yo sé que conquisto corazones porque soy sencilla, espontánea y todos me consideran una buena persona.

Confieso que ha habido momentos difíciles, sobre todo con algunas asignaturas que me han resultado más complicadas, pero mi fuerza interior me hacía superar los obstáculos y el apoyo incondicional de mis padres para que no me rindiera.

Bachillerato lo he cursado casi con el mismo grupo de compañeros de Secundaria. He tenido momentos de muchos nervios, algunos profesores me han alentado a seguir, yo he aprendido también a controlar el miedo que se despierta ante unos estudios que parecen imposibles de sacar. Cuando hice este septiembre, la Prueba de Acceso a la Universidad, no tuve el tiempo suficiente para preparármela, pero asombrosamente aprobé todo. Esto me ha dado qué pensar, puedo más de lo que yo misma a veces creo. No he obtenido la nota suficiente para estudiar enfermería o psicología, por lo que este curso lo voy a dedicar a prepararme mejor la prueba de acceso a la universidad, me voy a sacar el título de B2 de

inglés (ya obtuve el B1) y me voy a sacar también el carné de conducir. Tengo muchos proyectos para mi vida, nunca he renunciado a mi identidad y cultura gitana, es más me siento, muy, muy gitana. Me gustaría estudiar y rescatar el caló, idioma de los gitanos, que se está perdiendo. Me gusta el flamenco, amo a mi familia. Me quiero casar por la Iglesia católica y también realizar el rito del pañuelo. El rito del pañuelo es muy nuestro, se hace para demostrar que eres virgen cuando te entregas a tu marido. Yo no lo haría por lo que pueda pensar mi futura suegra, sino por mi padre, porque a él le debo dar la honra.

Entiendo que he hecho algo importante. Concluir las etapas educativas que he terminado con éxito es una proeza en mi etnia. Soy la única de mi edad de este pueblo. Yo creo que los gitanos no avanzan muchas veces en los estudios por miedo. A los padres más concienciados en el tema de estudios les da miedo que sus hijos, sobre todo sin son chicas, salgan a estudiar fuera del entorno familiar. La sobreprotección de los padres perjudica a los jóvenes para volar y fraguarse un futuro mejor.

También es verdad, que hay muchas niñas, que están esperando cumplir los 16 años y quitarse de la escuela, se quedan en su casa, sin hacer nada por ellas, esperando a que venga un muchacho y se las lleve. Se convierten en madres jóvenes con obligaciones y sin libertad. Yo quiero otra forma de vida para mí.

CONCLUSIONES

La educación tiene sus frutos, algunas veces son inmediatos otras veces son más lentos, pero al final, brotan. Este es el objetivo del profesorado que trabaja con etnias minoritarias, desde el respeto a sus señas de identidad, hacer que progresen y se inserten laboralmente en la sociedad en la que viven. Cultura y formación no deben ser en ningún momento incompatibles.

Otro germen de cambio es la familia, pues es ella la que encauza a los hijos pequeños, la que orienta hacia unos valores, unos hábitos. Los hijos de padres y madres que han tenido una escolarización larga en el tiempo, valoran más el sistema educativo. Las nuevas generaciones son hijos de progenitores que ya estuvieron escolarizados, aunque abandonaran sus estudios antes de terminarlos, y se va notando en el aprecio y el acercamiento que tienen hacia los centros escolares, sin embargo, queda mucho camino por recorrer.

El absentismo es un mal contra el que hay que luchar, no siempre se combate con palabras, a veces es la presión del cumplimiento de la ley la que hace que este gran obstáculo para los sistemas educativos se venza.

La postergación del abandono escolar de las chicas gitanas garantiza un casamiento y una maternidad más tardía, la posibilidad de que se formen y puedan formar parte de la vida laboral, siendo autónomas. La lucha por la igualdad está muchas veces en manos de ellas, porque los varones que las rodean no les van a dar tal estatus.

Desde los centros educativos se debe orientar a cada alumno para que elija el itinerario educativo que más convenga. Dar a cada alumno lo que necesita para promocionarse, para avanzar en su formación personal. La sociedad necesita de profesiones muy diferentes y todos los alumnos deben estar preparados para participar en la vida laboral activa.

Nos encontramos impotentes ante modelos de vida inadecuados, familias que tienen fuertes ingresos de actividades ilegales. Nosotros trabajamos para presentar otros modelos de vida más honestos, más seguros y más humanos.

Los alumnos y alumnas que logran conseguir el título de cualquier etapa educativa son modelos para otros que están en el camino.

La cultura de un pueblo nunca debería ser obstáculo de crecimiento personal.

Bibliografía

- Andrés, M.T. (2005). La comunidad gitana y la educación. Fundación Secretariado Gitano.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*. núm. 67, vol. 24 (Sept.-Dic.), pp. 135-156. Rescatado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007
- Gamella, J. (2012). La agonía de una lengua. Lo que queda del caló en el habla de los gitanos. Parte II. Un modelo de niveles de competencia y formas de aprendizaje. Voces y campos semánticos más conocidos. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 09 <http://hdl.handle.net/10481/20215>
- Gómez Urdañez, J.L. (2017). “Estereotipos gitanos del siglo XIX” *En ah Andalucía en la historia*. núm. 55, pp. 22-23. Sevilla.
- Laparra, M. (2006). Situación social y tendencias de cambio en la comunidad gitana. Capítulo II: *La familia en la comunidad gitana*. Universidad Pública de Navarra.

- Martínez Martínez, M. (2017). “La redada general de gitanos de 1749”, *En ah Andalucía en la historia*. núm. 55 pp. 12-15. Sevilla.
- Quintanilla, J (2017). “Camelamos naquerar” *En ah Andalucía en la historia*. núm. 55 pp.36-40. Sevilla.
- Río Ruiz, M. Á. (2017). Los poderes públicos y los asentamientos de gitanos: Siglos XV a XVIII, *Andalucía en la historia*, ISSN 1695-1956, núm. 55, pp. 8-11.
- San Román, T (2006). Incorporación y trayectoria de las alumnas gitanas en la ESO. Fundación Secretariado Gitano e Instituto de la Mujer.
- San Román, T (2010). *La diferencia inquietante; viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*, Ed. Siglo XXI.
- Sierra, M (2017). “El pueblo gitano y la guerra civil” *En ah Andalucía en la historia*. núm. 55 pp. 24-27. Sevilla.
- VVAA (2016). Informe Anual FSG “Discriminación y comunidad gitana”. Núm. especial sobre antigitanismo. Madrid. file:///C:/Users/Antonio%20Luis/Desktop/Artículo%20Violencia%20Méjico/Informe_discriminacion_2016_ok.pdf

4. *La creación de una mesa de diálogo intercultural como respuesta a la violencia*

José Ferrer Sánchez¹

Resumen

Resultado de la globalización es la amplia diversidad cultural presente en todas las zonas del mundo. Las personas se desplazan y, con ellas, también lo hacen sus influencias culturales procedentes del lugar donde nacieron o crecieron. Por tanto, diferentes culturas se ven obligadas a encontrarse, a compartir espacios, el día a día. Cuando la relación entre ellas es mínima y se basa en un respeto pasivo, el modo de sociabilidad que se da es la coexistencia. Entonces, puede afirmarse que se trata de un entorno multicultural del que probablemente resultará una comunidad social poco cohesionada y, por tanto, debilitada respecto al enfrentamiento de posibles problemas socioestructurales.

Otro modo de sociabilidad que puede tener cabida en dichos entornos es la hostilidad. En este sentido, se da interacción entre las diferentes culturas, pero negativa, es decir, las relaciones están basadas en la desconfianza, la evitación, llegando incluso a producirse manifestaciones violentas de rechazo hacia la cultura(s) minoritaria(s).

Por lo tanto, el diálogo no es ya importante, que lo es, sino imprescindible. Este capítulo tratará de cómo la creación de una Mesa de Diálogo Intercultural, dentro de un Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, creada en un barrio de una ciudad media como Granada contribuye al objetivo de la paz, pero de una paz activa que aúne, armonice, junte, integre y concierte a las minorías de nuestra sociedad, minorías que están asociadas a grupos étnicos y lingüísticos, pero principalmente

¹ Doctor Universidad de Granada. Profesor/Colaborador e Investigador del IPAZ Universidad de Granada. Miembro Junta de Gobierno Centro UNESCO de Andalucía.

religiosos, y que el desconocimiento y exclusión puede provocar, y de hecho provoca, episodios violentos en el barrio. En concreto en un barrio de la ciudad como es el Distrito Norte, un barrio marginal en muchos aspectos y con un rasgo de exclusión social. Barrio en los que, según censo, casi el 20% de la población que allí habita es extranjera, donde más población diversa reside y más episodios violentos se registran de toda la ciudad.

Se pretende profundizar en el Diálogo Interreligioso, así como en los procesos naturales de mediación que surgen espontáneamente dentro de esa Mesa y el entorno positivo que se crea tanto el seno de la Mesa como en su extraordinaria influencia que ya está dando sus frutos.

Palabras clave: Diálogo y mediación intercultural, Libertad religiosa, Violencia, Exclusión social, Conflicto.

Línea de investigación: Libertad Religiosa, Discurso del Odio, Diálogo y Mediación Intercultural y Religiosa.

Abstract

The result of globalization is the wide cultural diversity present in all areas of the world. People move, and with them, their cultural influences from where they were born and / or grew up. Therefore, different cultures are forced to meet, to share spaces, day to day. When the relationship between them is minimal and based on passive respect, the mode of sociability that is given is coexistence. Thus, it can be said is a multicultural environment that is likely to result in a social community no cohesive and therefore weakened in the face of possible socio-structural problems.

Another mode of sociability that can be accommodated in such environments is hostility. In this sense, there is interaction between different cultures but in negative, that is, relationships are based on distrust, avoidance, even going so far as to produce violent manifestations of rejection towards minority culture.

Therefore dialogue is no longer important, it is, but essential. This chapter is about how the creation of an Intercultural Dialogue Table within an Intercultural Community Intervention Project created in a neighborhood of a middle city like Granada contributes to the objective of peace, but an active peace that, harmonizes, bring together, integrate and consecrate the minorities of our society, minorities that are associated with ethnic and linguistic groups, but mainly religious and that the ignorance and exclusion can provoke, and in fact provoke, violent episodes in the neighborhood. Specifically in a neighborhood of the city as it is the North District, a marginal neighborhood in many aspects and with

a trait of social exclusion. Neighborhood in which, according to census, almost 20% of the population that lives there is foreign, where more diverse population resides of all the city and violent episodes are registered of all the city.

We seek to deepen the Intercultural Dialogue (therefore in Interreligious Dialogue), as well as the natural processes of mediation that arise spontaneously within that Table and the positive environment that is created both, within the Table and in its extraordinary influence that is already bearing fruit.

Keywords: Dialogue and Intercultural Mediation, Religious Freedom, violence, social exclusion, conflict.

Lines of Research: Religious Freedom, Hate Speech, Dialogue Intercultural and Religious Mediation.

INTRODUCCIÓN

La Declaración Universal de Derechos Humanos consagra en su artículo 18 que toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión y a su manifestación pública, y por tanto conecta la libertad religiosa con la libertad individual de concebir la propia vida y el universo físico y social, pero también con el derecho a contribuir al trabajo colectivo de construir el mundo espiritual y material; no hay más alta expresión de la dignidad humana que sea aceptable por toda sana ideología.

Sin embargo, la observación de la realidad nos informa de un mundo plural, complejo, dinámico y globalizado, con un desarrollo espectacular de la cantidad y movilidad de la información, y en el que por primera vez en la historia de la humanidad se puede tener una idea general de la situación de ese derecho a la libertad, tanto en su aspecto religioso como en los sociales y políticos. Podemos contemplar los indudables avances en bienestar material para una parte de la humanidad, pero también lo utópico de pensar en un cumplimiento global de los derechos fundamentales si aún existen muchos seres humanos que no satisfacen sus necesidades materiales, culturales y espirituales.

La libertad religiosa es uno de los derechos fundamentales del ser humano, y es también una medida ajustada de cómo cada grupo social o cada país se encuentra cerca o lejos de la consecución de esos derechos.

La religión es un elemento básico de las culturas humanas, por lo que la creciente diversificación cultural del mundo actual ha de contemplarse

desde la aceptación de la pluralidad religiosa y su reflejo en las legislaciones.

Es evidente que la organización política del mundo en estados independientes, y por tanto la configuración legal del derecho a la libertad religiosa, es cada vez menos adecuada a una clasificación cultural o religiosa. Los grupos sociales se mezclan geográficamente de forma creciente y es cada vez más difícil (y en cierto sentido, más anacrónico) encontrar entidades nacionales, culturales y religiosas que coincidan muy mayoritariamente con un estado político: la convivencia de distintas sensibilidades y pensamientos en cada comunidad política y legal es una realidad presente y futura que a menudo también acarrea ciertas dosis de violencia que, con la excusa religiosa, se magnifica.

Junto a los fenómenos sociales asociados a la globalización o mundialización, como las migraciones voluntarias o forzadas, la violencia o la guerra internacionalizada, las capacidades de comunicación, etc., hay también una tendencia equilibrante a la valoración creciente de lo local, lo autóctono, lo propio, porque cada ser humano necesita un nivel de identidad propia, de identificación cultural con una ¿pequeña? parte del mundo. Debemos (y deberán nuestros descendientes) manejar a la vez ámbitos mundiales y locales, generales y particulares, en la organización de la convivencia social.

Todo ello nos muestra la dificultad de establecer normas legales universales eficientes y hace de los derechos humanos una meta más que una realidad consumada en un mundo plural y complejo.

La implicación de las administraciones públicas es más que necesaria, es imprescindible. Debemos recordar que hablamos de un derecho fundamental, el derecho a la libertad religiosa, y que los garantes de ese derecho son los gobiernos (estatales, regionales y locales), por eso no pueden permanecer ajenos a este conflicto y deben desarrollar políticas y acciones encaminadas al diálogo, también interreligioso, que previene y amortigua la violencia que pueda ocasionar la convivencia.

Fruto de ese trabajo entre administraciones y organizaciones interculturales y religiosas fue la creación de una Mesa de Diálogo Intercultural y Religioso en un Distrito de la ciudad de Granada (España), especialmente conflictivo, el Distrito Norte.

JUSTIFICACIÓN

Haciéndonos eco de la declaración de la UNESCO,² el objetivo principal de esta actuación, que representa un aspecto esencial del diálogo intercultural, es fomentar el diálogo entre las diferentes religiones y tradiciones espirituales en un mundo en el que los conflictos intra- e interreligiosos se intensifican, debido a la ignorancia o el desconocimiento de las tradiciones espirituales y de la cultura propia del otro. La UNESCO tiene el compromiso de promover, individual o conjuntamente, el diálogo entre personas de distintas religiones y culturas, así como las iniciativas conexas, para reforzar el entendimiento mutuo, la tolerancia, la convivencia, el respeto, la coexistencia pacífica, la cooperación, el desarrollo y el acercamiento de las sociedades, contribuyendo en última instancia a una cultura de paz respetuosa de los principios consagrados en la mencionada declaración. Así vemos que el fomento del diálogo interreligioso e intercultural y la creación de plataformas propicias para ello constituyen responsabilidades fundamentales que incumben a las autoridades públicas de todo rango, la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales, el sector privado y cada ciudadano.

En este sentido, Asma Yahangir,³ con motivo del año internacional del Diálogo Intercultural (2008), comentó lo siguiente sobre importancia del diálogo interreligioso en el diálogo intercultural:

¿Lo interreligioso forma parte de lo intercultural? Yo respondo por supuesto, puesto que las religiones son una parte de la cultura. Las tensiones intrarreligiosas necesitan ser tenidas en cuenta. En consecuencia de lo cual el diálogo intercultural debe igualmente tener en cuenta las diferentes comunidades y sus ideas.

Y en cuanto a la importancia del diálogo interreligioso apostilló:

Es crucial institucionalizar un diálogo intercultural en diferentes niveles; en un formato adecuado y con un número de participantes tan

² Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y en la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural reafirmados, en particular, en la resolución A/RES/67/104 de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la Promoción del diálogo, la comprensión y la cooperación entre religiones y culturas en pro de la paz

³ Abogada pakistaní de los derechos humanos y fundadora de la Comisión de Derechos Humanos en Pakistán (Parlamento europeo, 19 de junio de 2008).

amplio como sea posible. Pienso que las declaraciones conjuntas de los líderes religiosos son importantes.

El mantenimiento de relaciones de cooperación entre los poderes públicos y las confesiones religiosas es la dimensión, en positivo, de la laicidad; el derecho a la libertad religiosa no se agota en el aspecto interno de libertad reconocida a la persona o a las confesiones religiosas, hay un aspecto externo que se traduce en la posibilidad de que aquellas actividades que constituyen manifestaciones o expresiones del fenómeno religioso, respecto de las que se exige a los poderes públicos una actitud positiva desde una perspectiva asistencial y hasta prestacional.

La religión puede actuar como factor agudizante de conflictos, pero también mitigante. La religión puede atizar y prolongar guerras y conflictos, pero también puede impedirlos o abreviarlos. Presupuesto para cualquier diálogo entre religiones es la autocrítica de las respectivas religiones, pues sólo así es posible conseguir credibilidad.

Presupuesto también indispensable para cualquier diálogo entre las religiones es una investigación científica y teológica de los fundamentos. Una de las tareas sería familiarizar a los mediadores y activistas interculturales con las ideas fundamentales de las otras religiones, de modo que tanto sus divergencias como sus convergencias se convirtieran en base general de la formación; sólo así es posible seguir en la sociedad, dada la situación multirreligiosa y multicultural del mundo.

El diálogo es clave en cualquier medida para solucionar cualquier conflicto, y hablo de un diálogo de tú a tú, abierto, cooperativo y sin premisas mínimas, solamente la de sentarse y hablar...; hablar haciendo un esfuerzo hermenéutico, entendiendo como tal la capacidad de comprensión de algo un poco difícil y obtuso, para entender al otro, aunque el lenguaje, y no me refiero a la lengua, sea diferente.

Necesitamos más reflexión sobre ideales y comportamientos morales, pues las leyes no sirven sin actitudes morales; la veracidad, la magnanimidad y la honradez, difícilmente pueden prescribirse por ley. Las religiones y sus representantes tan pasivos, deberían asumir al respecto un papel activo para así facilitar la tarea de los políticos. No hay paz religiosa sin diálogo entre las religiones.

Este trabajo que se presenta consiste en la creación de una Mesa de Diálogo Entre Religiones en Distrito Norte. Nace bajo el marco del Proyecto de Intervención Comunitaria que se está llevando a cabo y tiene como finalidad principal, entre otras, promover la gestión participativa de la diversidad cultural, así como normalizar las diferencias fomentando la

construcción de una nueva realidad intercultural en el que la convivencia sea el principal modo de sociabilidad.

¿QUÉ DEMANDAN LAS ENTIDADES RELIGIOSAS?

Las cuestiones que las entidades religiosas solicitan de la administración están relacionadas con las siguientes cuestiones, entre otras:

- Apertura de lugares de culto (cesiones de suelo, licencias de apertura y uso...).
- Concesión de espacios públicos para la celebración de actos propios de las diferentes confesiones o de actividades de carácter educativo, cultural o social promovidas por las entidades religiosas.
- Concesión de parcelas reservadas para enterramientos islámicos.
- Realización de actos en la vía pública.
- Invitación a autoridades a actos públicos organizados por entidades religiosas.
- Acceso a subvenciones y ayudas públicas.

Se trata, por tanto, de solicitudes cuyo contenido y tramitación no varía en la mayor parte de los casos de las que cualquier otra entidad o colectivo presenta habitualmente. La única diferencia es la naturaleza religiosa del solicitante, algo que por diversas razones produce un inicial desconcierto que las singulariza y aparta de la “normalidad” con que deberían ser tramitadas y atendidas. Cuando el elemento religioso entra en juego existe el riesgo de sobrevalorar los inconvenientes.

¿Desde dónde se deben atender y gestionar las demandas de los grupos religiosos? ¿Deben existir servicios específicos? ¿Qué departamentos administrativos serían los más adecuados? Lógicamente, para su concreción habrá que tener en cuenta las distintas características territoriales y organizativas de nuestros municipios y regiones, pero existe bastantes coincidencias respecto a la gestión de la diversidad religiosa:

- Podemos estar ante un aspecto particular de una de las características de nuestras sociedades actuales: la gestión de la diversidad en relación al ejercicio de derechos por parte de ciudadanos.
- Nos encontramos ante una cuestión que trasciende a la vida pública y que, como tal, requiere de atención y respuesta por parte del gestor público.
- La gestión de la diversidad religiosa se extiende a muy diversos as-

pectos (urbanismo, educación, acción social, sanidad, participación ciudadana...) y, como tal, es necesario que el punto de partida sea constatar su transversalidad.

Salvando experiencias concretas se puede afirmar que, por la relativa falta de atención que ha tenido hasta ahora, y por la evidente trascendencia que en momentos concretos puede conllevar para la cohesión social y la convivencia, la gestión del pluralismo religioso requiere, al menos por el momento, una atención específica.⁴ Es más, la gestión de la diversidad religiosa está interconectada y relacionada por varios departamentos y áreas; en numerosas ocasiones la prevención y resolución de conflictos exige que se involucren todos los intervinientes, de ahí que se debiera pensar en la necesidad de institucionalizar esta transversalidad.

La participación constituye uno de los principios fundamentales de las sociedades democráticas, corresponde a los poderes públicos facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica y cultural. También corresponde a los poderes públicos la creación de espacios de participación institucional en los que los representantes de los colectivos de la sociedad civil formal y legalmente constituidos tengan capacidad consultiva y capacidad de influir en la toma de decisiones políticas. El fomento de la participación ciudadana supone una forma de justicia social porque favorece la igualdad de las personas. En este sentido, las entidades religiosas constituyen un actor más de la sociedad civil con derecho a participación en el hecho público. Este derecho está contemplado en la jurisprudencia española y resulta una medida efectiva de integración y cohesión social.⁵

Este, podríamos decir, “proceso de normalización”, pretende conseguir una mejor gestión del hecho religioso a través de la incorporación/inclusión de la pluralidad religiosa en la cotidianidad de nuestras ciudades y municipios en cuanto entidades que, además de su labor religiosa, desarrollan procesos educativos, culturales o deportivos, que pueden trabajar en pro de la cohesión social y en contra de la exclusión. Las administraciones no vulneran el principio de separación entre el Estado y la Iglesia porque no se financian actividades religiosas, sino educativas, culturales, etc., realizadas por una entidad religiosa, como podría ser una asociación civil, una ONG o una fundación.

Son muchas las entidades religiosas, incluidas las confesiones mino-

⁴ “Gestión Local de la Diversidad Religiosa”, Jornadas organizadas por la FEMP, Madrid, 24 y 25 de noviembre 2010. constitucional.

⁵ STC 46/2001 de 15 de febrero (Sentencia del Tribunal Español).

ritarias, que realizan labores sociales básicas: distribución de alimentos, asesoramiento jurídico, apoyo en la búsqueda de empleo (Iglesia Católica –Cáritas–, iglesias evangélicas y mormona, por ejemplo). En los ámbitos cultural y educativo destaca el papel que juegan las entidades religiosas en el desarrollo de programas de alfabetización, educación de adultos, enseñanza de idiomas, talleres formativos, etc. El reconocimiento de la labor social, educativa y cultural de las entidades religiosas y su participación en las redes públicas permite:

- Disponer de un mapa de recursos más completo y eficaz que redundará en la calidad de la intervención social realizada en nuestra sociedad.
- Contribuir a la visibilización y normalización de las minorías religiosas.

Una vez comentados estos aspectos en relación con la institucionalización del diálogo interreligioso y a la vista de su carácter parcial y de sus grandes carencias a nivel institucional y normativo, procede considerar la importancia que para ese diálogo tiene la mediación religiosa. Para abordarla sucintamente es preciso previamente delimitar los conceptos relacionados, como serían conciliación, negociación o arbitraje. Va de suyo que las reflexiones que siguen responden a la necesidad de introducir esta perspectiva de la mediación en el diálogo religioso, con independencia de que ni el derecho ni la práctica institucional se hayan preocupado mucho, hasta el presente, de estos fundamentales aspectos. A mi juicio, debieran considerarse con más intensidad estos presupuestos y técnicas para aquilatar una mayor y más cualitativa eficacia en el diálogo interreligioso y, en definitiva, en el logro de una sociedad democrática avanzada, pacífica, respetuosa del otro y de sus creencias. Para una sociedad, en conclusión, más humana. En este sentido, introducir esta dimensión en la normativa que se genere tanto en ámbitos centrales, como autonómicos o locales es de una importancia fundamental, así como para la generación de entornos institucionales, como serían por ejemplo centros, asambleas o mesas de diálogo interreligioso pertrechadas con los conocimientos, orientación, composición plural, métodos y técnicas apropiados y necesarios para afrontar los conflictos que capilarmente se presentan de manera recurrente en la sociedad por razones religiosas que muchas veces están relacionados con el ejercicio de competencias en diferentes áreas específicas de actuación de los poderes públicos.

METODOLOGÍA

Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural

Para que tal situación sea posible, es necesario promover procesos de desarrollo, relación e integración que impliquen a todas las partes protagonistas (administración, recursos técnicos y ciudadanía) en la construcción de una nueva sociedad cohesionada.

En tal sentido, como culminación de una larga trayectoria de trabajo en relación con el fenómeno migratorio y la diversidad cultural, la Obra Social “la Caixa” (como hemos indicado la implicación de instituciones públicas y privadas es primordial), desarrolla el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en diferentes barrios y municipios, con el objetivo de generar un modelo de intervención social que promueva la gestión participativa de la diversidad cultural e implique a los principales agentes sociales en la articulación de estrategias de participación social y convivencia intercultural (Obra Social la Caixa, 2012).

El Distrito Norte de Granada es una de las zonas donde se está llevando a cabo este proyecto. Para ello, el Ayuntamiento de Granada, según aprobación de la Junta de Gobierno Local del 17 de septiembre de 2010, firmó un convenio marco de colaboración con la fundación La Caixa para el desarrollo del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (Proyecto ICI) en el Distrito Norte de Granada, junto con la Asociación Gitana Anaquerando.⁶

El proyecto utiliza como estrategia metodológica la investigación-acción participativa (IAP). Además, se sustenta en dos pilares básicos: la mediación intercultural y la intervención comunitaria. Ambas estrategias son interdependientes, van juntas y se retroalimentan, hasta el punto en que son entendidas como un solo modelo de intervención.

Investigación acción participativa

Esta metodología de investigación se sitúa bajo el enfoque cualitativo y presenta unas características particulares que la hacen distintiva. Según Eizagirre y Zabala,⁷ sus tres componentes se combinan en proporciones variables:

⁶ Actuaciones y programas. Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, Recuperado el 25 abril de <http://www.granada.org/>

⁷ Eizagirre, M. y Zabala, N. (s. f.). Investigación-Acción Participativa. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado el 10 de abril 2017 de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>

- La *investigación* pretende estudiar algún aspecto de la realidad mediante la reflexión sistematizada, controlada y crítica.
- La *acción* representa una fuente de conocimiento a la vez que se convierte en la finalidad última de la investigación, de manera que el propio estudio es en sí mismo una forma de intervención.
- La *participación* significa que las personas destinatarias son consideradas sujetos activos, es decir, contribuyen a conocer y transformar su propia realidad. Por tanto, en el proceso están involucrados no sólo las/os investigadoras/es profesionales, sino la comunidad destinataria.

En cuanto a los procedimientos, se comparten discusiones focalizadas, observaciones participantes, foros, talleres y mesas de discusión, entre otros. Además, lo concretamos en cuatro fases:⁸

- Fase I. *Descubrir la temática*: se procede mediante la búsqueda de testimonios, aportes y consideraciones de las/os investigadoras/es interesadas/os en la misma; además, con la práctica de un diagnóstico planificado y sistemático que permita la recolección de la información necesaria para clarificar dicha temática o problemática seleccionada.
- Fase II. *Construcción del plan de acción* por seguir en la investigación: implica algunos encuentros con los interesados, a fin de delinear las acciones acordadas por consenso que el grupo considere más acertadas para la solución de la situación identificada o los problemas existentes en un área de conocimiento, en una comunidad, una organización o una realidad seleccionada.
- Fase III. *Ejecución del plan de acción*: representa las acciones tendientes a lograr las mejoras, las transformaciones o los cambios que se consideren pertinentes.
- Fase IV. *Cierre de la investigación*: se sistematizan, categorizan y generan aproximaciones teóricas que puedan servir de orientación para nuevos ciclos de la investigación, creando un binomio entre el conocimiento y la acción, procesos que coadyuvan a la potenciación de las transformaciones esperadas; por supuesto que todas estas fases van integradas por procesos reflexivos permanentes de todos los investigadores involucrados.

⁸ Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y silencios: *Revista Latinoamericana de educación*, 3 (1). 102-115.

Se propone como metas de la investigación-acción:⁹

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa.
- Procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación a los actores sociales.

Intervención comunitaria

La intervención comunitaria comprende todo un abanico de acciones que tienen por finalidad promover el desarrollo de una comunidad. Para ello, es fundamental la participación activa de dicha sociedad en la transformación de su propia realidad. De tal manera que tiene por objetivos capacitar y fortalecer a la comunidad, con la intención de favorecer su autogestión en lo que respecta a su propia transformación, así como la de su entorno. Se trata de un tipo de intervención que dota a la comunidad de capacidad de decisión y de acción.

Mediación. Mediación intercultural

Mediación es un proceso de comunicación, a partir del cual dos o más partes en conflicto pueden gestionar sus diferencias con la ayuda de un tercero imparcial, siendo dichas partes las únicas responsables de establecer aquellos acuerdos que satisfagan sus necesidades e intereses, que recompongan la comunicación y que les permita transformar su relación a partir de la gestión positiva del conflicto, siendo ésta un modelo a tener en cuenta en los conflictos que en el futuro puedan plantearse. La mediación se distingue de otros sistemas de resolución de conflictos y se caracteriza con una identidad propia debido a que está basada en unos principios básicos:¹⁰

- Imparcialidad: la persona mediadora debe mantener distancia absteniéndose de realizar comentarios u opiniones a favor o en contra de alguna de las partes (se habla también de multipartialidad).
- Neutralidad: la persona mediadora debe procurar el equilibrio entre

⁹ Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.

¹⁰ Lozano, A. (2015). La mediación como proceso de gestión y resolución de conflictos. En Orozco, M. et al. (2015). *Tratado de mediación en la resolución de conflictos* (118-135). Granada, España: Editorial Tecnos.

las partes, ninguna por encima de la otra. Ambas son las protagonistas del proceso.

- Voluntariedad: quienes utilicen la mediación no será bajo ningún tipo de coacción.
- Confidencialidad: los temas tratados deben permanecer dentro del proceso. Nunca podrán ser utilizados como pruebas en procesos judiciales.
- Carácter personalísimo: las personas son quienes deben participar personalmente en todas y cada una de las sesiones del proceso, no pueden delegar.
- Buena fe: las partes deben acudir con la única intención de dirimir sus diferencias.
- Flexibilidad: la mediación puede adaptarse a las distintas formas de manifestación de conflictos para poder gestionarlos de la manera más conveniente.

Así pues, partiendo de estos principios, los objetivos que se marcan son:

- Facilitar la comunicación entre las partes.
- Crear un espacio en el que no exista coacción.
- Equilibrar el poder entre las partes.
- Posibilitar que las partes lleguen a un acuerdo del tipo “gana-gana”

Cuando los conflictos adoptan matices religiosos/culturales, dicha mediación se convertirá en mediación intercultural,¹¹ además de contribuir a una gestión pacífica de los conflictos puede actuar como facilitadora de la cohesión social, ya que (re)establece la comunicación entre las distintas culturas. Por tanto, la mediación intercultural se define como “un recurso profesionalizado que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos presentes en un territorio, y pertenecientes a una o varias culturas”.¹²

Además, pueden distinguirse tres tipos de mediación:¹³

- Mediación preventiva: consiste en facilitar la comunicación y la comprensión entre personas con códigos culturales diferentes.

¹¹ Ferrer, J. (2015). Libertad religiosa y diálogo interreligioso: análisis y propuestas. Programa de doctorado en ciencias sociales, Universidad de Granada, Granada.

¹² Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge, 2002: 101

¹³ Accem y Dirección General de Integración de los Inmigrantes, 2009

- Mediación rehabilitadora: interviene en la resolución de conflictos de valores, entre minorías culturales y la sociedad mayoritaria, o en el seno de las propias minorías.
- Mediación creativa: un proceso de transformación de las normas, o más bien de creación de nuevas normas, nuevas ocasiones basadas en unas nuevas relaciones entre las partes.

La mediación, pues, no se limita solamente a la gestión de los conflictos y brotes de violencia que pudieran darse sino también a la mejora significativa de las relaciones entre los diferentes grupos culturales, tomando como objetivos:

- Potenciar el reconocimiento de la otra persona.
- Potenciar una convivencia creativa.
- Potenciar una nueva ciudadanía.
- Potenciar la integración.
- Potenciar el enriquecimiento mutuo.

Todos estos objetivos concatenados y relacionados de manera que si se favorece uno se benefician los demás. Tres son los principales protagonistas de este proyecto:

- Las administraciones.
- Los recursos técnicos (públicos y privados).
- La ciudadanía.

Todos iguales de importantes para contribuir, entre otras cosas, al fomento de la convivencia ciudadana intercultural en el distrito. Aunque la importancia es la misma para los tres, bien es cierto que su participación no puede ser idéntica ya que los papeles y funciones que desempeñan son distintas. En este sentido, es importante que no haya confusión en las funciones entre unos y otros porque ello conduciría al fracaso del proyecto (como se ha observado con anterioridad en otras experiencias participativas importantes llevadas a cabo en la zona). Por tanto:

- Administración: es conveniente que realice una escucha tanto de la ciudadanía como del personal profesional técnico que trabaja en la zona antes de tomar cualquier decisión.
- Recursos técnicos: importante que las personas que trabajan en cada recurso ejerzan sus funciones en el marco de su trabajo, evitando la participación e implicación a título personal. Además, es vital la superación de funciones asistencialistas, que tradicionalmente han venido desempeñando, y el aporte de sus conocimientos técnico-cien-

tíficos para contribuir a que la ciudadanía (y las administraciones) participe activamente en la creación de una nueva realidad.

- Ciudadanía: su participación es crucial en la intervención comunitaria, y se tiene como una referencia constante para las entidades técnicas (públicas y privadas) y las administraciones.

Tanto administración como recursos técnicos y ciudadanía, tienen un papel activo en el programa, puesto que son la principal fuente de conocimiento y contribuyen a conocer y transformar la realidad del distrito.

Tras una primera fase, centrada en descubrir las principales problemáticas de la zona mediante la búsqueda de testimonios de las tres partes protagonistas, cinco son los principales retos que asume el proyecto:¹⁴

- Integración: trabajar para crear una nueva realidad intercultural de la que el tejido social, administraciones, población autóctona y alóctona (persona originaria de otro país) formen parte. Además de fomentar la participación de toda la diversidad poblacional tanto en la vida local como en el tejido asociativo.
- Interculturalidad: promover relaciones de convivencia entre vecinos y vecinas de distintas culturas basadas en la interacción positiva (intereses comunes, aprendizaje mutuo, establecer apoyos y alianzas).
- Convivencia: trabajar conjuntamente para superar la mera coexistencia y hostilidad a través de la búsqueda conjunta de herramientas y estrategias con la finalidad de prevenir posibles conflictos.
- Ciudadanía: fomentar el sentimiento de pertenencia común al Distrito Norte, el respeto cívico a las instituciones públicas y, el reconocimiento mutuo entre vecinas y vecinos en diferentes culturas.
- Fortalecimiento comunitario: favorecer la organización de la comunidad y fortalecer el aspecto comunitario en los diferentes servicios y áreas del territorio. Promocionar el protagonismo de los diferentes agentes comunitarios (Ciudadanía, técnicos/as y administraciones).

Para ello, será necesario generar nuevos instrumentos que garanticen que dicha participación se dé en igualdad de condiciones; donde el fin último no sea la simple coexistencia, sino una verdadera convivencia entre culturas.

¹⁴ Priego, Beatriz. (2017). TFM “Propuesta de una Mesa de Diálogo entre Religiones en el Distrito Norte de Granada”; Tutor José Ferrer Sánchez.

Características de Distrito Norte

Población

El Distrito Norte de Granada está compuesto de siete barrios (Almanjáy, Cartuja, Campo Verde, Casería de Montijo, Parque Nueva Granada, Rey Badis y La Paz) y, según el padrón municipal de habitantes de Granada, al 1 de enero de 2016, albergaba un total de 25,867 de las cuales 22,287 son españoles y 3,580 extranjeros.

Se trata, pues, de uno de los distritos donde más diversidad de población reside. Cuenta con personas que provienen de todos los continentes, sobre todo de países como Marruecos, Senegal, Rumania, Pakistán, etc. Estamos entonces ante un entorno de enorme riqueza cultural, étnica, lingüística, religiosa, etc.

Dificultades socioestructurales

El Distrito Norte es una zona compleja debido a que son varias las dificultades que la acompañan: la exclusión social, alta tasa de desempleo y absentismo escolar, obstaculización para el acceso a la vivienda, degradación urbana, déficit sociosanitarios, así como inseguridad ciudadana, y por tanto falta de cohesión social.¹⁵

Además, las relaciones sociales están caracterizadas de tres formas diferentes¹⁶:

- Hostilidad. Entre población autóctona y extranjera existe cierta tensión y desconfianza. Concretamente, del sector dominante hacia población rumana, musulmana y testigos cristianos de Jehová.
- Coexistencia. Es el modo de sociabilidad predominante en la zona, especialmente entre las personas que viven en distintos barrios. Esto debido a que el sentido de pertenencia está fundamentalmente desarrollado respecto al barrio de residencia y no del distrito en general.
- Convivencia. Principalmente en personas que se encuentran ubicadas bastante tiempo en la misma calle o domicilio. Igualmente, esta se da en los centros educativos y, en general, en los foros o plataformas de participación creados por las entidades sociales de la zona.

Dichas dificultades socioestructurales entorpecen el desarrollo de una identidad social local unitaria, ya que contribuyen a generar una imagen estereotipada del territorio provocando sentimiento de rechazo

¹⁵ Memoria de Ejecución del Centro Municipal de Servicios Sociales Norte, 2015

¹⁶ Galindo, V. (2016). El miedo y la violencia en Distrito Norte de Granada, propuesta para investigación y la intervención comunitaria. Curso experto en intervención social y gestión de la diversidad en el ámbito local. (Documento inédito).

por parte de la población residente, quien además debe soportar la estigmatización por parte del resto de la población de Granada.

La problemática socioestructural que presenta el distrito junto a la escasa cohesión social y sentido de pertenencia, repercuten de manera negativa en los niveles de participación ciudadana.

Igualmente, aunque las relaciones de hostilidad establecidas entre población extranjera y autóctona rara vez terminan en conflicto, cuando éste se da tiende a interpretarse como un altercado entre grupos culturales distintos pese a que la motivación principal está basada en las carencias sociales y estructurales que sufre el distrito y su gente. Esto, además, avivado por los medios de comunicación que con el peculiar trato que le dan a la información relacionada con la zona, contribuyen al incremento de los prejuicios hacia ciertos colectivos minoritarios, dificultando el desarrollo de relaciones sanas y positivas que contribuyan a generar una nueva realidad de convivencia entre las personas que habitan en Distrito Norte.

DIÁLOGO INTERRELIGIOSO Y MEDIACIÓN COMO INSTRUMENTOS

Es innegable que Distrito Norte es un contexto multicultural donde el avance hacia la construcción de la nueva realidad intercultural que se pretende se ve entorpecido por la segregación espacial de los distintos grupos minoritarios, así como por el peso de los estereotipos y los prejuicios que los diferentes grupos culturales tienen unos de los otros.

Cierto es que no existen en el mundo unidades culturales totalmente homogéneas sino conjuntos más o menos heterogéneos que se estructuran sobre principios sociales, culturales, políticos, económicos, históricos, etc. que comparten en gran medida los unos con los otros los grupos que conforman una civilización. Y si alguno de estos principios cohesiona más una cultura, no es el idioma, como se ha pretendido a veces, sino la religión. Y son las civilizaciones referenciadas a su religión predominante las que se han enfrentado durante siglos y las que, hoy día, tienen la posibilidad de enfrentarse o dialogar.

Por tanto, el primer paso para establecer relaciones con sintonía será el establecimiento de la comunicación. En este sentido, si hablamos de mediación intercultural, considerando la religión como el elemento que más cohesiona una cultura, el diálogo será en cierta medida un diálogo

interreligioso en el que puede verse la necesidad de respeto (el concepto más repetido en nuestra sociedad cuando se pregunta por gestión de conflictos) y la labor preventiva y reguladora que adopta en distintas situaciones.

Es un hecho innegable la capacidad que tienen las religiones para movilizar, influir en comportamientos e, incluso, en decisiones de toda una comunidad. Por tanto, cuando se establece un diálogo entre ellas este será para poner el énfasis entre los elementos comunes, como son los ideales de paz, perdón y bondad.

Y es que la mayoría de los enfrentamientos producidos a lo largo de la historia han sido tildados de religión con el fin de publicitarlos más, a pesar de que, entre las diversas causas, las económicas han sido la mayor parte.

De acuerdo con Küng,¹⁷ el diálogo interreligioso puede darse en distintas formas. De todas ellas, consideraremos en este trabajo:

- *Diálogo científico y espiritual*. Se da en el campo teórico, delimitándose las bases, los criterios y categorías sobre las que las distintas religiones y diversas confesiones religiosas pueden discutir.
- *Diálogo de día-a-día*. Se da entre personas que viven, trabajan y/o estudian en un mismo lugar pero pertenecen a diferentes religiones.

Propuesta de una mesa de diálogo interreligioso (MDI)

Nace en el marco del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (Proyecto ICI) y se encuentra bajo la tutorización del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, así como el Centro UNESCO de Andalucía. Consiste en desarrollar una de las nuevas líneas de acción comunitaria previstas, la creación de una Mesa de Diálogo Interreligioso (MDI) como grupo de trabajo dentro del espacio ciudadano de relación; destinado a los/as representantes de todas las identidades religiosas del territorio con el fin de obtener unas figuras interreligiosas de mediación comunitaria.

Marco jurídico (según ordenamiento jurídico de la Unión Europea y España)

Se aborda la creación de esta MDI desde una perspectiva de paz y, como no podría ser de otra forma, desde la más absoluta laicidad, pero que sigue

¹⁷ Küng, H. (2006). *El Islam, historia, presente y futuro*. Madrid: Editorial Triotta.

un orden y mandato legal y constitucional. El Tratado de Lisboa (13 de diciembre de 2007, por el que se modifica el Tratado de la Unión Europea y el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea), recordando que este Tratado sustituye a la fallida Constitución Europea de 2004, establece en su Art. 17.3, la cooperación con las iglesias, confesiones y movimientos culturales en forma de “diálogo abierto, transparente y regular”.

Asimismo, la Constitución Española en su artículo 9.2 establece y consagra la participación de todos “en la vida política, económica, cultural y social”, correspondiendo “a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas” removiendo “los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos”.

En esta línea, el artículo 16.3 de nuestra Constitución establece un mandato a los poderes públicos: “Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones”.

No se trata de que los poderes públicos fomenten la libertad y diversidad religiosa y cultural en nuestro país, pero, como con cualquier derecho fundamental, se deben remover los obstáculos para que esos derechos sean efectivos y los garantes de los derechos fundamentales son los poderes públicos. Por tanto, la creación de una Mesa de Diálogo Intercultural, como la de Distrito Norte de Granada, ayudará a este mandato constitucional.

Objetivos

- Definir estrategias de visibilidad de la diversidad sociocultural del Distrito.
- Generar canales sostenibles de relación adecuada entre los referentes religiosos y las distintas confesiones.
- Definir protocolos de actuación mediadora desde la mesa de diálogo.
- Contribuir a que los conflictos que surjan motivados por las dificultades socioestructurales y/o la convivencia vecinal, sean interpretados como tales y no como conflictos entre colectivos y/o culturas.

Funciones

- La atención a las diferentes minorías y grupos interculturales establecidos en Distrito Norte.

- Lugar de encuentro y debate de temas que atañen al distrito.
- Órgano transmisor de información y divulgación de políticas dirigidas a colectivos.
- La aplicación de los acuerdos del gobierno local (si los hubiere) con los órganos representativos de las diferentes componentes de la Mesa y velar por su cumplimiento.
- La elaboración de estudios e informes en materia de asuntos interculturales.
- Visibilizar y normalizar la diversidad intercultural de nuestra comunidad.

Y desde esa Mesa se podría proporcionar los siguientes recursos:

- Información sobre asuntos religiosos y libertad religiosa (donde consta diversa información sobre legislación en materia religiosa, autonómica y estatal).
- Guía para el respeto a la pluralidad de opciones religiosas.
- Cultura religiosa, diversa e intercultural en centros culturales.
- Calendario de fiestas religiosas.
- Mapa de las religiones de Granada.
- Lugares de culto de Granada.
- Formación.

Posible composición

En cuanto a la pluralidad religiosa hay tres, digamos, niveles administrativos de reconocimiento (en España) a las confesiones religiosas:

- Con las que existe un convenio Estado, que son la Iglesia Católica, Comunidad Evangélica, Islámica y Judía.
- Las que tienen la declaración administrativa de “notorio arraigo”, (Iglesia Mormona, Testigos Cristianos de Jehová, Iglesia Ortodoxa y Comunidad Budista).
- Las demás religiones que lo deseen inscritas en el Registro Oficial del Ministerio de Justicia.

Además, dado su carácter intercultural tienen cabida otros grupos o minorías étnicas y lingüísticas.

Mediación como proceso para la propia MDI

En Distrito Norte cobra total sentido la creación de este espacio de traba-

jo interreligioso, ya que se trata de un lugar de “paz imperfecta”. Es así porque, a pesar de que la mayoría de controversias son solucionadas de forma pacífica, existen conflictos y distintas formas de violencia, por tanto es también donde mayor cabida tiene la mediación.¹⁸

Las personas representantes de las distintas entidades religiosas conocen las necesidades que manifiestan sus comunidades. En este grupo, sería interesante compartir tales necesidades para que cada representante compruebe si las manifestadas por el resto distan mucho, o no, de las de la comunidad de uno mismo/a. Además, estas personas están dotadas de una fuerte capacidad de convocatoria y de mediación. La ventaja de la mediación ejercida por los/as representantes religiosos/as en la MDI es que no terminaría con la firma de un acta final de acuerdo, si no que seguiría todo un proceso continuo, ya que la persona mediadora adoptaría un papel de intermediaria comunitaria. Es decir, seguiría, una vez firmado el acuerdo, trabajando sobre malos entendidos e interpretaciones para facilitar la comunicación proporcionando, en caso de que sea necesario, conocimientos prácticos.

No debe olvidarse que la mesa constituye un nuevo grupo de trabajo dentro del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI) que deberá seguir un proceso de maduración, debido a que los/as referentes religiosos/as que formarán parte de ella son personas que toman contacto por primera vez, no se conocen. Por tanto, es normal que en los primeros encuentros el modo de sociabilidad sea la coexistencia. En tal sentido, para llegar a la convivencia en la propia mesa, es necesario que tal proceso de maduración sea concebido como un proceso de mediación intercultural gestionado por el equipo comunitario y asesorado por el IPAZ. Las fases serían las propias de la mediación y quedarían de la siguiente manera:

Fase de inicio

Día 1 de junio de 2017 tuvo lugar la pre-mesa de diálogo interreligioso. El objetivo principal de esta reunión fue establecer una toma de contacto inicial y enmarcar la MDI como propuesta del presente trabajo final de máster en el proyecto ICI.

Asistentes: equipo comunitario, José Ferrer y representantes/miembros de la comunidad musulmana, católica y mormona. Se decidió:

- La periodicidad de reunión de la mesa, consensuándose una vez al

¹⁸ Muñoz, F. (2004), *Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z* (Lopez Martínez, M.). Edición especial. Tomo II. Granada (España). Editorial Universidad de Granada. 227 pp.

mes (salvo reuniones de urgencia,) tomando como lugares de reunión los distintos espacios de culto pertenecientes a cada confesión.

- El nombre: “Mesa de diálogo entre religiones para la convivencia”.
- La representatividad: determinándose una persona titular y una suplente para cada confesión.

La constitución formal de esta mesa tendrá lugar el 12 de junio en el Centro Cívico de Distrito Norte. No obstante, una vez dicha constitución, el proceso seguiría en la fase de inicio donde sería necesario hacer hincapié en los principios fundamentales que tiene la mediación y hacerlos propios de la mesa de diálogo entre religiones para la convivencia:

- Voluntariedad. Se les explica a todas las identidades presentes que la participación en el presente espacio es totalmente voluntaria.
- Imparcialidad. Se ha de garantizar que el equipo comunitario no tomará parte por ninguna de las confesiones que allí se encuentran, pero más bien será “multiparcial”, es decir, estará de parte de cada una y del proceso o MDI en sí.
- Neutralidad. El equipo comunitario asegurará un ambiente equilibrado, sin vencedores ni vencidos, para que los/as representantes tomen conciencia de que son ellas las verdaderas protagonistas tanto en la propia MDI como en las funciones que de ésta se derivarán.
- Buena fe. La intención con la que deben acudir a este espacio no debe ser obtener situaciones ventajosas respecto al resto de identidades que lo componen. Más bien, es aconsejable cierta apertura mental que permita empatizar con el resto de personas y entender, por ejemplo, el porqué de su comportamiento, cuando sea necesario.
- Flexibilidad. Explicar que se trata de un espacio en el que los temas que se traten se harán de la forma más conveniente para todas las personas que componen la mesa y serán ellas mismas quienes marquen el ritmo del proceso.

Fase de definición

Permitir a las personas que componen la mesa expresar sus respectivos puntos de vista. Pueden ser sobre qué dificultades detectan en el Distrito y su perspectiva respecto a cómo afectan éstas a las personas que residen en él. De manera que:

- Recopilamos información. Anotamos la interpretación que cada identidad tiene respecto al Distrito, a cómo se siente, a los problemas que hay, etc.

- Definición del “problema”. Una vez que tenemos la información de todas las partes, el siguiente paso sería obtener una definición común y compartida del Distrito, de sus problemáticas (por ejemplo, la falta de convivencia entre culturas) para que se sientan identificadas y, lo más importante, se sientan parte del proyecto.
- En esta fase de definición no se parte de cero, pues el proyecto cuenta con la Monografía Comunitaria (2012). Un documento compuesto por una serie de datos extraídos de fuentes secundarias facilitadas por los recursos técnicos y administraciones, complementado con la voz de la ciudadanía y profesionales sobre sus cotidianidades, sus realidades, sus miradas...a través de coloquios grupales e individuales y sus audiciones.

Fase de discusión

Consiste en que cada parte vaya aportando aquellos asuntos que les preocupan y que están relacionados directamente con el Distrito y las personas a las que representan. Enseguida se decidirá en qué orden se va a ir viendo cada uno de los temas. Recomendable comenzar por aquellos que ofrezcan menor complejidad.

Fase de selección de alternativas

En esta parte, las personas comienzan a ver “el problema” de forma diferente pues comienzan a considerar los intereses y necesidades reales, tanto suyos como los de las personas a quienes representan. Además, se estará en condiciones de sostener una realidad compartida por todas las personas que componen la mesa. Así pues, se está en condiciones de buscar soluciones:

- Búsqueda de opciones: las identidades generen muchas opciones posibles mediante una lluvia de ideas.
- Establecer ventajas e inconvenientes de cada solución aportada, tanto en el momento presente como de cara al futuro.

Fase de reconciliación

Toma de decisiones. Acuerdan las soluciones o acciones que mejor casen con las necesidades e intereses tanto de las identidades presentes en la mesa como de quienes representan. Toma de decisiones respecto a las funciones que puede tener la mesa, por ejemplo. Es vital la conexión de

este proceso con dos líneas de acción que actualmente se están llevando a cabo en el proyecto:

- *Plan de dinamización de barrios*. Se trata de un proceso llevado a cabo en cada barrio del distrito que tiene como resultado una tertulia de barrio. En ella intervienen los tres protagonistas del proceso. El fin es identificar problemáticas concretas y considerar qué puede aportar cada parte para la gestión de éstas. En este caso, la mesa podría hacer gala de su capacidad de convocatoria contribuyendo a la participación de la diversidad cultural. Lo cual facilitaría el alcance de uno de los objetivos de la mesa: definir estrategias de visibilidad de la diversidad sociocultural del distrito.
- *Protocolo “abordaje comunitario del miedo a la denuncia”*. El protocolo pretende aportar herramientas que permitan, por una parte, sistematizar los casos que se conozcan y visibilizar el miedo existente en la población residente y trabajadora en Distrito Norte, por otra, ofrecer un abanico de soluciones para dar respuestas a las demandas que lleguen a las entidades.

Cuando se produzca algún conflicto susceptible de atribuir su causa a las diferencias culturales entre las personas que lo protagonizan, la mesa podrá ejercer una función mediadora informal. La finalidad de esto será que tal altercado sea interpretado como un conflicto entre vecinos/as, que tal vez pudiera haber sido motivado por las propias dificultades socioestructurales presentes en el distrito. Por tanto, se facilitaría de nuevo el alcance de otro de los objetivos de la mesa: “Contribuir a que los conflictos que surjan motivados por las dificultades socioestructurales y/o la convivencia vecinal, sean interpretados como tales y no como conflictos entre colectivos y/o culturas.”

No obstante, pese a la estrecha relación de este grupo de trabajo con estas dos líneas de actuación, es importante que conserve cierta autonomía y definir por sí misma los límites de su campo de reflexión y acción.

CONCLUSIONES

- La diversidad cultural es un hecho en el Distrito Norte de Granada. Donde, debido a los retos socioestructurales que presentan, se hace necesaria la puesta en marcha de instrumentos que permitan que

tal diversidad sea considerada como una fuente de enriquecimiento y oportunidades, no como algo que contribuya a reavivar conflictos y consolide prejuicios.

- Ahora más que nunca tienen total sentido aquellas propuestas que contribuyan a tender puentes de unión entre las distintas culturas y, concretamente, entre las diferentes religiones. Esto es así porque los medios de comunicación nos hacen creer que no es posible. Día a día remarcan las diferencias como algo negativo, es decir, como algo que nos aleja de la posibilidad de convivir e, inevitablemente, nos sitúan en conflicto.
- El diálogo establecido a través de la mesa, entre las distintas confesiones, persigue poner el énfasis en los elementos comunes; donde no se hable de religión propiamente dicha si no que se aborden las distintas problemáticas, intentando gestionarlas y/o solucionarlas pero desde la mayor diversidad posible. Asimismo, se plantea como un proceso de mediación que permita a los protagonistas comprometidos reflexionar sobre los diferentes procesos, acciones, estrategias y actividades involucrados en las problemáticas del distrito que decidan indagar, y, juntos, conformar propuestas viables para aportar soluciones transformadoras, emancipadoras e innovadoras. En definitiva, se trata de promover un espacio en el que las personas sean percibidas como iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, al tiempo que son respetadas en su diversidad cultural, lingüística y religiosa.
- Existe cierta conflictividad entre las religiones; el desconocimiento y la ausencia de diálogo interreligioso aumenta el sesgo humano, social y cultural en la sociedad plural y diversa que es hoy nuestra sociedad. Por lo cual es necesario la creación de mecanismos, a través de la organización de los poderes públicos, que corrijan esta tendencia que aplaque la violencia cultural que ya se está implantando en nuestra sociedad, por el desconocimiento de la alteridad y se avance en el diálogo interreligioso como pieza fundamental del diálogo intercultural. La creación de una mesa, a través de un departamento oficial a nivel estatal, autonómico y también municipal, de diálogo interreligioso ayudaría de forma decisiva a ser el marco dónde se desarrollen políticas de acercamiento e integración de los miembros de las diferentes creencias y trataría de corregir los posibles desequilibrios en el ejercicio de la libertad religiosa como derecho fundamental garantista y especialmente protegido; también permitiría, entre otras cosas, crear un marco amortiguador de posibles conflictos y de profundizar en la pluralidad religiosa que existe en nuestra sociedad. El diálogo inte-

- rreligioso parte de éstas tres premisas: *a)* ninguna religión predica la matanza de inocentes ni que el ser humano sea un lobo para el ser humano; *b)* que ninguna cultura tolera la explotación de los seres humanos, y *c)* que ninguna civilización acepta la violencia o el terror.
- El diálogo interreligioso es fundamental ya que: *a)* las religiones constituyen el núcleo duro de las culturas y civilizaciones, y son las que más se resisten al diálogo; y *b)* las religiones tienen su lado positivo, son caudales culturales y fuente de inagotable sabiduría. Han hecho importantes aportaciones a la cultura de los pueblos, han contribuido al pensamiento humano y enseñan principios éticos fundamentales a favor de la paz, la justicia, la igualdad y en defensa de la naturaleza, y han contado con personalidades comprometidas con la no violencia como Gandhi, Buda, Confucio, Jesús de Nazaret, etc.
 - La mediación construye paz.

Bibliografía

La bibliografía se ha ido reflejando en las notas a pie de página de este capítulo, por lo que aunque no sea muy académico y abusando de su paciencia, procederé a recomendar algunas lecturas, solo unas pocas, que considero básicas para introducirse en este maravilloso universo de paz que es el diálogo, la mediación y la interculturalidad.

Tamnién les ruego me permitan la licencia de reflejar, de alguna forma, una muestra de la repercusión que tuvo en prensa la creación de la Mesa de Diálogo entre Religiones, objeto de este capítulo, como algo novedoso e importante para la sociedad granadina, como lo expresa esta noticia del periódico más importante de Granada (*Ideal*, 16 de junio de 2017).

Lecturas recomendadas

Abu Nimer, M. (2001) *Reconciliation, Justice, and Coexistence: Theory & Practice*. Lexington Books: Oxford.

Appleby, S (2000). *The Ambivalence of the Sacred: Religion, Violence and Reconciliation*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Bolaños Carmona, J. y Acosta Mesas, A. (2009) “Una teoría de los conflictos basada en la complejidad”, en F. A. Muñoz, B. Molina Rueda (eds.). *Pax orbis: complejidad y conflictividad de la paz*, colección Eirene. Editorial de la Universidad de Granada.

Ferrer J., “*Interreligious Dialogue in Spain. Religious mediation. A brief analysis of the Organic Law of Religious Freedom*”. 2012 BYU L. Rev.

729 y se puede localizar en base legales de datos internacionales como la Westlaw y Lexus Nexis.

Llamazares, D. (1995). "Principios, técnicas y modelos de relación entre Estado y grupos ideológicos religiosos (confesiones religiosas) y no religiosos". *Revista de Estudios Políticos*.

Panikkar, R (2003). *El dialogo indispensable: Paz entre las religiones*. Barcelona: Atalaya

Tamayo, J. J. (2010). *El diálogo interreligioso antes los desafíos del siglo XXI*. Valencia: Universidad Carlos III de Madrid.



Los representantes de las religiones con presencia en el distrito Norte, con los técnicos, oenegés y representantes municipales. J. F. BARRERA

Un proyecto universitario aplicado en los barrios

La Mesa de Diálogo Religioso para la Convivencia en la Zona Norte de la ciudad es la culminación de un trabajo fin de máster del Máster de Mediación de la UGR, realizado por la alumna Beatriz Priego y dirigido por José Ferrer Sánchez, colaborador del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Este trabajo «finalmente ha sido asumido por el ICI (Iniciativa Comunitaria Intercultural)» y este mes de junio ha tomado forma y será aplicado en los barrios del distrito. «Resulta interesante comprobar cómo un trabajo académico ve la luz en un barrio con las peculiaridades de la zona Norte en aras de la convivencia entre los miembros de diferentes confesiones religiosas», valora el director de este trabajo, José Ferrer Sánchez.

«Norte está dando ejemplo en tolerancia religiosa»

Párrocos católicos, sacerdotes mormones, imanes musulmanes y pastores evangelistas comparten sus esfuerzos en el distrito

La Mesa de Diálogo Religioso por la Convivencia maximiza la capacidad social de los líderes religiosos con presencia en barrios

GRANADA. El distrito Norte continúa inmerso en su proceso de mediación intercultural para avanzar en su transformación social con el objetivo de lograr unos barrios amables prestados por la buena vecindad. Si el mes pasado comenzaron las tertulias en las plazas, donde los vecinos radiografiaron los problemas que les afectan, este mes de junio se ha constituido la Mesa de Diálogo Religioso por la Convivencia.

Este espacio de ciudadanía es un hito en la intrahistoria de la ciudad de Granada, donde este mes de ju-

JAVIER F. BARRERA
jfbarraer@ideal.es
@juanlarzabal

nio ha trascendido una polémica sobre una oración de los colectivos de musulmanes en los Jardines del Triunfo. Mientras desde diversos sectores y partidos políticos se criticó este acto y se consideró «un agravio», el propio arzobispo de Granada lo defendió.

De hecho, este espacio de trabajo religioso por la convivencia se cristalizó el día que saltó esta polémica. Pero en el distrito Norte, ninguno de los representantes de hasta cuatro religiones, lo consideró de mayor interés.

Fue la concejala de Derechos Sociales quien apoyó el acto en el Triunfo y fue ella también la que asistió a la constitución de esta mesa. Fue clara: «Este es un proyecto piloto necesario para trasladarlo al resto de la ciudad. El distrito Norte está dando ejemplo a Granada en todas estas cuestiones de tolerancia religiosa y convivencia».

Ahí estaban, en el Centro Cívico de Cartuja, representantes de «Vamos Granada», de la Fundación La Caixa y los mediadores de ICI, los de la UGR y el Centro Unesco, las ONGs Diálogo y Acción, Granada Acoge, Nuur (mujeres musulmanas) y los representantes religiosos: Mormones, Católicos, Evangelistas del Culto y de la comunidad musulmana, todas con presencia en Norte.

El nacimiento de este proyecto tenía sus reglas. La primera de ellas, que todos tenían que hablar y que

no podían superar los dos minutos. Se cumplió a rajatabla. «Se trata de buscar canales de comunicación con toda la diversidad de cada uno de los barrios y del distrito, debe buscar fórmulas de llegar a todo el mundo», explicó para empezar un mediador, quien planteó el objetivo con claridad: «El objetivo no es la religión sino la transformación social». Es decir, aprovechar la capacidad de cada religión para mediar.

Un ejemplo

También surgió la idea de Norte como ejemplo de un lugar donde se definen estrategias de visibilidad de la diversidad sociocultural del distrito, «que es positiva» y «enriquece». Para ellos buscan canales sostenibles entre los líderes religiosos y protocolos de actuación, de forma que los conflictos no sean interpretados como enfrentamientos entre religiones o culturas. Se explicó que hay tres modos de relacionarse en los barrios de la ciudad. El primero es la hostilidad, que lleva aparejada la desconfianza y el miedo. El segundo es el predominante en estos barrios. Se trata de la coexistencia, el respeto pasivo y sin mezcla. El tercero es la convivencia, lo que se pretende en este grupo de trabajo y aprendizaje. «Lo que buscamos es facilitar la convivencia en el distrito y que nos permita aprender a todos», indican.

Uno de los sacerdotes católicos recordó con razón la importancia de la educación: «Nunca se piensa en los niños y en los profesores, y aquí hay muchos colegios y se educa en valores y hay oportunidades muy buenas». Coincidió Samira, de la asociación de mujeres musulmanas: «Se nos han escapado aquí dos generaciones. No podemos dejar a la generación que está ahora creciendo que entre en la droga». Habló también el representante de la comunidad musulmana, Lahsen: «Como musulmanes, hablamos con la administración de Madrid hasta el nivel local y siempre buscamos la solución de conflictos». Y se comprometió: «Tenemos que trabajar más con este grupo porque hay mucho desconocimiento».

Los representantes de los mormones propusieron prestar servicio a la comunidad. «Creemos que hay necesidad de servicio, que no puede ser todo con dinero», señalaron. Llegó el turno del pastor de Cartuja José Jiménez, Evangelista del Culto: «Necesitamos ayuda. Sobre todo para la gente que verdaderamente quiere cambiar. Me dicen, Pastor, queremos cambiar, pero no tenemos medios. Sería bueno darles algo para que cambien su vida y ayudarles. Es gente que no tiene formación y es una situación de emergencia. Así evitamos la delincuencia y logramos que todos se eleven mejor», concluyó.

5. Víctimas del desplazamiento forzado: un enfoque jurídico, sociológico y filosófico desde los acuerdos de paz en Colombia (2016) y la Sentencia T-025 de 2004 de la Corte Constitucional¹

William Farfán Moreno²
Steven Silva Salazar³

INTRODUCCIÓN

Una de las características fundamentales del ordenamiento político de cualquier Estado es que a través de un ejercicio de poder —entendido como la capacidad de decidir— oriente las directrices para la resolución de un problema que alcance el estatus de “problema público”; lo que no es otra cosa que el diseño de una política pública.

¹ Este capítulo es resultado de investigación del proyecto titulado: “Subjetividades urbanas en el posconflicto colombiano en una perspectiva de paz y seguridad”, el cual se encuentra adscrito al grupo de investigación Aletheia, del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

² Candidato a doctor en ciencia política por la Universidad de Belgrado, Argentina. Magister en filosofía de la Universidad de Los Andes y profesional en filosofía de la Universidad de La Salle. Docente e investigador del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás e investigador del grupo Aletheia. williamfarfan@usantotomas.edu.co wilfamo@yahoo.com

³ Estudiante de doctorado en estudios políticos en la Universidad Externado de Colombia. Magister en filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Licenciado en filosofía y letras por la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Docente e investigador del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás e investigador del grupo Aletheia. stivensilvasalazar@usantotomas.edu.co correspondencia.steven@hotmail.com

En el caso específicamente colombiano, desde hace más de veinte años se viene presentando como problema público la cuestión relativa al desplazamiento. En este contexto, el Estado debería diseñar, proponer y ejecutar una política pública para la atención de la población desplazada, y este tema debería ser prioritario en la agenda pública. No obstante, la priorización de este tema en la agenda se caracterizó por un amplio y marcado intervencionismo judicial, lo cual logró incluir en la agenda el tema de las víctimas producto del conflicto armado interno, pero también presentó una situación problemática en la llamada división de poderes.

Este escrito no pretende hacer un análisis o una evaluación de las políticas públicas para la atención de la población desplazada, sino examinar las consecuencias políticas y sociales del hecho de que la única vía de visibilizar el problema del desplazamiento, en particular, y de las víctimas, en general, haya sido labor de la Corte Constitucional.

En este contexto, el objetivo del presente capítulo es presentar desde tres ámbitos de reflexión el tema de las víctimas en Colombia: *a)* el ámbito del derecho, donde se recurre al reconocimiento de las víctimas del desplazamiento desde el ordenamiento constitucional; *b)* el ámbito filosófico en el que se sustenta la necesidad de reconocer que las víctimas, a la luz del derecho, debe tener una reparación, no solamente material y jurídica, sino también moral. Aquí será necesario desarrollar este enfoque desde la perspectiva de la justicia transicional, y *c)* por último, el papel que desempeñará el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (2016), firmado entre el grupo guerrillero Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el gobierno de Juan Manuel Santos, acerca de las víctimas de la violencia colombiana, y la Sentencia T-025 de la Corte Constitucional en la reinscripción del problema del desplazamiento en la agenda pública.

EL CONTEXTO

En noviembre de 2016, unas de las guerrillas más antiguas del mundo occidental, las FARC, y el gobierno nacional de Juan Manuel Santos (2010-2018) firmaron un acuerdo de paz después de casi más de 60 años de conflicto armado. Es un acuerdo que pone fin al conflicto armado entre las partes y pretende establecer una paz estable y duradera, de ahí su título: Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (2016) (De aquí en adelante Acuerdo Final...).

Según el documento, las víctimas tienen un papel cardinal en el sentido que el resarcimiento de los daños causados está en el centro de cualquier acuerdo, en el reconocimiento como ciudadanos, en el reconocimiento de responsabilidades y en que el cumplimiento de lo pactado es una forma de ponerlas en el centro de un proceso de paz estable y duradera, ya que esto garantizaría verdad, justicia, reparación y no repetición (Acuerdo Final..., 2016). Por supuesto, uno de los puntos problemáticos de todo proceso de paz es el tema de justicia, ya que surge una gran disyuntiva expresada del siguiente modo:

... a) en la sociedad civil, por un lado, está el debate académico y entre actores políticos en el que se exige una paz con cárcel; por el otro, los que defienden una paz negociando las penas que privarían de la libertad a los insurgentes; b) entre las partes de la negociación existe un conflicto de intereses entre el gobierno de Santos y las FARC, el argumento se debe principalmente a una elección de carácter racional –teoría de la elección racional (Aguiar y de Francisco, 2009) en el que se ponderan las variables costo-beneficio y se elige la de mayor utilidad: ¿cuál sería el beneficio de darle mayor peso a la justicia sobre la paz y viceversa? Quienes optan por la justicia argumentan que es necesario individualizar y castigar a los responsables de crímenes de guerra y de lesa humanidad cometidos en la etapa previa a la transición. La finalidad es proteger los derechos de las víctimas a la verdad, justicia y reparación. Quienes defienden la paz consideran que para que los responsables de crímenes atroces decidan dejar las armas y llegar a un acuerdo de paz es necesario que encuentren incentivos atractivos para hacerlo, tales como el perdón y el olvido de sus actos, todo con el objetivo de alcanzar la paz y la reconciliación nacional (Farfán, 2016, p. 114).

Frente a dicha disyuntiva en torno a lo que tanto las FARC como el gobierno consideran como central en un acuerdo de paz, que son las víctimas, es importante, entonces, hacer una reflexión acerca de cómo ellas entran a ser realmente centrales en el proceso de implementación de los puntos acordados. Para ello vamos inicialmente a revisar unos conceptos centrales cuando de conflictos armados y procesos de paz se refiere, para que, posteriormente, entremos a analizar el tema de las víctimas durante el llamado posconflicto y su relación con la justicia transicional.

EL CONCEPTO DE POSCONFLICTO

El concepto en sí mismo podría acercarnos a la definición de ser un estado de cosas posterior a un conflicto armado, sea interno o entre Estados, para reconstruir y dejar sentadas las bases de una paz estable y duradera. En otras palabras, se podría afirmar que el posconflicto es la etapa de transición entre un estado de guerra y un estado de paz, sirviendo de escenario para la implementación de unos acuerdos de paz –cuando hubo negociaciones– o el fortalecimiento y renovación de las instituciones –cuando hubo una victoria militar de una de las partes del conflicto.

Como lo sostiene Molano (2015), este proceso es un momento crítico y de gran vulnerabilidad para las sociedades que pretenden “reconstruir su institucionalidad, restablecer la normalidad de la convivencia civil, neutralizar las causas y catalizadores del enfrentamiento armado, e impedir su reactivación o transmutación” (p. 16), pudiendo llevar a la generación de más conflictos (Collier, Hoeffler & Söderbom, 2008). Según este autor (Molano, 2015), la volatilidad del escenario de posconflicto, tras firmarse un acuerdo de paz, depende de tres factores: *a*) la falsa idea de la opinión pública de que los acuerdos de paz y el posconflicto resolverán los problemas más estructurales de la sociedad, planteándose reformas maximalistas que van más allá de las posibilidades reales; *b*) la poca tolerancia a la frustración respecto a las dificultades de la implementación de los acuerdos de paz, debido a la imposibilidad de satisfacer las demandas sociales que exige la terminación de un conflicto armado; *c*) la posibilidad de generarse otros tipos de violencia –reciclaje diría el autor– como consecuencia de la ampliación del mercado de violencia.

Ahora bien, es importante destacar que cuando han existido múltiples actores, como en el caso de Colombia (FARC, ELN, paramilitarismo, delincuencia común) y múltiples factores de violencia (Pécaut, 1999), y se logra llegar al fin del conflicto, no implica ello la desaparición del mismo, pues el conflicto es connatural a las sociedades. Por tanto, como lo sostiene Vargas (2003), es importante aclarar que cuando se hable de posconflicto, se debe hacer énfasis en que es “posconflicto armado”. Por otra parte, es importante también distinguir los caminos que llevaron al posconflicto: por la vía negociada y concertada entre las partes o por una victoria militar que, en su mayoría, es del Estado (Vargas, 2003), ya que de ello depende el tipo de reformas, el tipo de instituciones que se deben crear o fortalecer, el tratamiento de las víctimas, la verdad, reparación y el tipo de justicia –si es ordinaria o transicional. En el caso colombiano,

al posconflicto armado con las FARC se llegó por la vía negociada, y por lo tanto el tratamiento debe ser de carácter político y no militar, respetando la institucionalidad y las reglas de la democracia. Así pues, una definición más amplia del concepto sería el siguiente:

El posconflicto armado, lo entendemos entonces, como el periodo que va desde el momento en que los procesos de concertación y negociación del conflicto armado interno se tornan irreversibles, hasta cuando se desarrollan certámenes electorales bajo las nuevas condiciones pactadas en la negociación, se da el reacomodo dentro de la institucionalidad de los actores armados irregulares y el gobierno inicia el desarrollo de las políticas públicas que apuntan a la reconciliación de la sociedad (Vargas, 2003, p. 121).

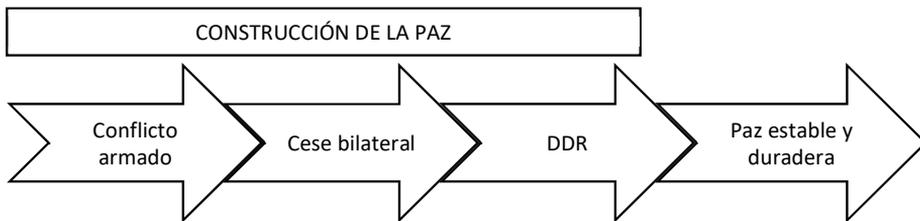
Ugarriza (2013) define el posconflicto como un periodo para la construcción de la paz, entendida esta como el fortalecimiento y la solidificación de la paz para evitar una recaída en el conflicto armado (ONU, 1992). Sin embargo, sostiene que el posconflicto, como lo afirman otros estudios, abarca también las acciones anteriores al final del conflicto armado buscando resolver sus causas. De este modo, el posconflicto puede abarcar dos periodos: el de las acciones anteriores al fin del conflicto y el de la construcción de paz. Según el autor, esta idea expansiva del término llevaría a la dificultad de explicar de forma poco precisa los fenómenos que este contiene. Por eso, acude Ugarriza (2013) a la idea de ubicar el concepto de posconflicto en el lugar más abstracto posible:

Aquí se propone entender el posconflicto como un concepto superior en la escalera de abstracción. Esto significa que es posible hablar de posconflicto sin que haya construcción de paz, y resulta coherente con la definición de construcción de paz como medidas para evitar la recaída en el conflicto. Al estar más arriba en la escalera de abstracción, el término posconflicto solo puede tener un número reducido de atributos que serán aplicables a un número amplio de casos. De hecho, puede entenderse como un concepto de un único atributo: la reducción del número de homicidios relacionados con el conflicto por debajo de un umbral determinado. De forma inversa, al estar más abajo en la escalera de abstracción, el término construcción de paz puede tener un mayor número de atributos, más allá de meramente el cese del fuego, tales como el DDR (procesos de desarme, desmovilización y reintegración de excombatientes), la reconciliación, la atención a población vulnerable, la construcción de memoria

y verdad, la justicia transicional y la reparación, la prevención de la violencia y el crimen, la reforma de las fuerzas armadas y de policía, la reconstrucción y el desarrollo económico, la estabilización política y la participación del sector privado, la sociedad civil y la comunidad internacional en todos ellos (P. 145)

Por un lado, cuando el concepto de posconflicto está en el nivel más alto de abstracción se limita al caso de un cese del fuego, desarme, desmovilización y reintegración (DDR). Por el contrario, cuando está en un nivel más bajo de abstracción, no solo atiende al cese al fuego y al DDR, sino a otras dimensiones que corresponden a la construcción de la paz. Por tanto, se puede ir identificando las fases del posconflicto como proceso del conflicto armado hacia la paz estable y duradera de la siguiente manera:

Ilustración 1. Fases del posconflicto



En la construcción de la paz se puede identificar la dimensión política que se relaciona “...con el diseño institucional, la reintegración política de excombatientes, la reconciliación política y la profundización de la democracia, en un contexto de continuidad, revolución o transición posterior al final de un conflicto” (Ugarriza, 2013, p. 146), que no es otra cosa que el fortalecimiento de la democracia en todas sus dimensiones. Esto, atendiendo a la tesis de que si la violencia tuvo orígenes de carácter estructural, la solución que ha sido negociada debe atenderse desde la dimensión política. Ahora bien, las razones por las cuales es posible pensarse la construcción de la paz, incluso desde el conflicto armado, es porque permite desarrollar estrategias novedosas y creativas para planear un futuro deseable:

...existe acuerdo acerca de que mientras el posconflicto es aquel período de tiempo que se inicia con el cese de hostilidades entre las partes pre-

viamente enfrentadas, la construcción de paz prepara el terreno desde mucho antes. Por tanto, el continuo conflicto-a-paz empieza en pleno conflicto. Ello indica la importancia de desprenderse de lo inmediato y contemplar escenarios y retos futuros para facilitar la concertación sobre lo que se quiere en el largo plazo. En palabras de Mwalimu Julius K. Nyerere, el legendario y ya fallecido líder africano, planear es escoger (*to plan is to choose*). Es esa la principal justificación para pensar en el posconflicto en pleno conflicto y de esta manera preparar el futuro (Rettberg, 2002, p. xix).

Respecto al posconflicto ha habido posiciones distintas según sus retos:

- La posición minimalista: reducido a la superación y/o remoción de las secuelas específicas del conflicto, equiparable a la atención humanitaria, privilegiando el corto plazo.
- La posición maximalista: enfocada en parar la guerra y, además, generar las condiciones propicias para fomentar el desarrollo económico, político y social del país en cuestión.
- La posición intermedia: la construcción de paz se inicia durante el conflicto armado y termina con la reconciliación de la sociedad que ha aceptado las reglas de una democracia profundizada y que ha comprendido que los conflictos que hayan quedado como rezago del anterior no puede recaer de nuevo en violencia. Aquí se piensa a largo plazo (Rettberg, 2002).

Por otra parte, existe además una correlación entre el tipo de acuerdo y el posconflicto. Partiendo de la idea de que los conflictos son cíclicos, los acuerdos negociados tienen una alta probabilidad de colapsar y, por ello, son difíciles de alcanzar. Todo depende de los actores, entre y en el interior de las partes, quienes afectan las posibilidades de estabilidad del posconflicto. En general, la estabilidad del posconflicto depende de alcanzar un punto intermedio entre acuerdo minimalista y maximalista, la institucionalización de los acuerdos, que permitan verificación y seguimiento, protocolos que garanticen la implementación y garantías de las partes (Rettberg, 2002).

Para el presente capítulo se asumirá, por un lado, la idea menos abstracta del concepto, ya que la construcción de la paz debe ser una de las tareas del posconflicto en el que las víctimas son el centro del acuerdo e implementación del mismo. Por el otro, se considerará las posturas de la mayoría de expertos en que la construcción de la paz inicia, incluso, en

época de guerra, asumiendo la posición intermedia de los retos del pos-conflicto.

CONCEPTO DE JUSTICIA TRANSICIONAL

Los diálogos de paz entre las FARC y el gobierno de Santos han tenido dos actores centrales: el gobierno y los victimarios. Como lo mencionamos anteriormente, dicho proceso, que finalizó con el Acuerdo Final..., puso como eje central a las víctimas del conflicto armado, ya sean víctimas de las FARC o de los agentes del Estado. Esto implicó, durante las negociaciones, hacer un tratamiento especial al tema de justicia. Durante el desarrollo de dichos diálogos hubo sectores que reclamaban temas de reparación y verdad para restablecer los derechos de las víctimas mediante el pago de cárcel; por otra parte, el gobierno defendió la idea de una reparación con penas alternativas a la privación de la libertad, a no ser que se hayan cometido delitos de lesa humanidad y crímenes de guerra. En este orden de ideas, se ponen en discusión dos ideas de justicia: la retributiva y la restaurativa. Vamos primero a revisar el caso de la justicia retributiva para luego pasar a analizar la justicia restaurativa, que estaría dentro del marco conceptual de la justicia transicional.

La justicia retributiva se remite particularmente a la filosofía del derecho en Hegel (2004). El filósofo alemán, en *Principios...*, sustenta la idea de derecho con el concepto de libertad:

El terreno del derecho es lo espiritual; su lugar más preciso y su punto de partida es la voluntad, que es libre, de modo tal que la libertad constituye su sustancia y determinación, y el sistema del derecho es el reino de la libertad realizada, el mundo del espíritu que se produce a sí mismo como una segunda naturaleza (p. 31).

Con esta idea, el derecho sería la existencia de la voluntad libre, de la libertad autoconsciente. De este modo, el sistema del derecho sería el reino de la libertad realizada de forma efectiva y sería una necesidad para el filósofo alemán querer encontrar la libertad más allá del derecho. Por otra parte, la voluntad “se sabe y se quiere” libre, desprovista de lo determinado y orientada en su universalidad (Farfán, 2016). Esta universalidad de la voluntad, la determina Hegel (2004) como *personalidad*, otro elemento importante además de la libertad:

La personalidad contiene la capacidad jurídica y constituye el concepto y el fundamento –él también abstracto– del derecho abstracto y por ello formal. El precepto del derecho es, por lo tanto: sé una persona y respeta a los demás como persona (p. 58).

Hegel ve que este derecho abstracto es solo una *posibilidad* frente a un determinado contenido. Por tanto, la determinación jurídica se valorará como un permiso o una autorización y se limitará a prohibiciones jurídicas con el propósito de no atentar contra la personalidad de quien sea (Farfán, 2016): “no lesionar la personalidad y lo que de ella se sigue” (Hegel, 2004, p. 59). Teniendo en cuenta este principio jurídico sobre la personalidad, se acude a la idea de la justicia retributiva y al delito:

La voluntad, en cuanto en su relación consigo misma (*a*), no se diferencia de otra persona (*b*) sino solo en sí misma, difiere y se opone como voluntad particular a su existencia en y por sí y es injusticia y delito (Hegel, 2004, p. 59).

En este caso, el delito será la negación del derecho y la negación del delito será la pena. Aquí se expone la lógica dialéctica en Hegel para ratificar la idea de que la justicia retributiva es una forma de superar el daño causado y de devolverle al delincuente su personalidad y libertad. En consecuencia, es la pena la que va a restablecer el derecho negado (el delito):

La lesión [la negación] de esta [de la voluntad particular del delincuente] en cuanto voluntad existente es, por lo tanto, la eliminación del delito [es decir, la pena] –que de otro modo sería válido– y la restauración del derecho (Hegel, 2004, p. 102).

Según Hegel (2004), el objetivo de la pena será la de devolverle al delincuente su condición de persona. Si el Estado tiene el deber de castigar, es porque el delincuente tiene, antes de haber cometido el delito, el derecho a la pena, es decir, a ser tratado como persona (Farfán, 2016):

La lesión que afecta al delincuente no sólo es justa en sí; por ser justa es al mismo tiempo su voluntad existente en sí, una existencia de su libertad, su derecho. Es por lo tanto un derecho para el delincuente mismo, es decir, puesto en su voluntad existente, en su acción. En efecto, en esta acción, en cuanto acción de un ser racional, está implícito que es algo universal, que por su intermedio se formula una ley que el delincuente

ha reconocido en ella por sí y bajo la cual puede por lo tanto ser subsumido como bajo su derecho (p. 104).

De acuerdo con lo anterior, la pena sería un derecho del victimario porque es la pena la que le devolverá su condición de persona. El delito se restaura cumpliendo una pena y, por tanto, la víctima a su vez se sentirá restaurada como persona. Es una relación dialéctica bajo la lógica hegeliana del derecho retributivo. Pero partiendo del principio de realidad, el tema de la justicia retributiva con las FARC se convirtió en un problema para el proceso de paz debido a que este grupo insurgente se proclamó víctima del Estado y solo aceptó responsabilidad con las víctimas de acuerdo a los criterios que ellos mismo habían fijado.⁴ Si las FARC se reconocen como víctimas, difícilmente aceptarían someterse a pagar pena alguna porque eso implicaría legitimar los crímenes de Estado. Así pues, una justicia retributiva sacrificaría la posibilidad de conseguir la paz y las opciones serían o que paguen cárcel las FARC o seguir en la guerra hasta derrotarlos militarmente (Farfán, 2106).

Ahora bien, existiría la posibilidad de que las víctimas escuchen la verdad y perdonen a sus victimarios, si son reparadas de una manera distinta a la de ver a sus victimarios pagando fuertes penas. El derecho que contempla tal idea es la justicia transicional. Las Naciones Unidas, en el Informe del Secretario General (2004), comprende la “Justicia Transicional” de la siguiente manera:

La noción de “justicia de transición” que se examina en el presente informe abarca toda la variedad de procesos y mecanismos asociados con los intentos de una sociedad por resolver los problemas derivados de un pasado de abusos a gran escala, a fin de que los responsables rindan cuentas de sus actos, servir a la justicia y lograr la reconciliación. Tales mecanismos pueden ser judiciales o extrajudiciales y tener distintos niveles de participación internacional (o carecer por completo de ella) así como abarcar el enjuiciamiento de personas, el resarcimiento, la búsqueda de la verdad, la reforma institucional, la investigación de antecedentes, la remoción del cargo o combinaciones de todos ellos (Naciones Unidas, 2004).

⁴ Víctimas provocadas por agentes no combatientes, de violaciones al DIH, de violaciones a los derechos humanos, del desplazamiento forzoso y en el exilio, y combatientes afectados por el conflicto (comunicado de las FARC a propósito del Foro Nacional de Víctimas en Cali en 2014).

Así pues, por justicia transicional se entiende las medidas excepcionales y transitorias que asumen los Estados en el contexto de un conflicto armado, guerra civil o dictadura para enfrentar graves violaciones de derechos humanos en medio de la búsqueda de la paz, la reconciliación y la estabilidad democrática, además de resolver los derechos a las víctimas a la verdad y reparación. Una definición clara y pertinente la realizan Uprimmy y Saffon (2005):

La justicia transicional hace referencia a aquellos procesos transicionales mediante los cuales se llevan a cabo transformaciones radicales de un orden social y político determinado; que enfrentan la necesidad de equilibrar las exigencias contrapuestas de paz y justicia. De hecho, por un lado, los procesos de justicia transicional se caracterizan por implicar en la mayoría de los casos –en especial cuando se trata de transiciones de la guerra a la paz– negociaciones políticas entre los diferentes actores, tendientes a lograr acuerdos lo suficientemente satisfactorios para todas las partes como para que estas decidan aceptar la transición. Pero, por otro lado, los procesos de justicia transicional se ven regidos por las exigencias jurídicas de justicia impuestas desde el plano internacional, que se concretan en el imperativo de individualizar y castigar a los responsables de crímenes de guerra y de lesa humanidad cometidos en la etapa previa a la transición (p. 24).

Desde la definición de Uprimmy y Saffon, se infiere que la justicia transicional desplazaría la idea de una justicia retributiva por una justicia de carácter restaurativa. La restauración a las víctimas no se da mediante la privación de la libertad de sus victimarios, sino de la restauración de su dignidad humana (Cortes Rodas, 2014). Restaurar la dignidad humana y civil de las víctimas implicaría, por parte de los victimarios, el reconocimiento de todas las víctimas, el esclarecimiento de la verdad, el reconocimiento de la responsabilidad por parte de los victimarios, la reparación y protección a las víctimas y la garantía a la no repetición de estas atrocidades. Tal justicia restaurativa con penas alternativas a la de pagar cárcel se contradiría con el derecho internacional, como lo sostienen Uprimmy y Saffon. El no pago de cárcel de victimarios que hayan cometido crímenes de lesa humanidad no es coherente con el marco del derecho internacional que es vehemente al individualizar y castigar. Si bien la justicia transicional apuesta por la paz sacrificando la justicia retributiva, el derecho internacional y los críticos del proceso de paz apuestan por la justicia retributiva, así sea a costa de la paz. Por lo tanto, para

resolver el dilema expuesto anteriormente entre justicia restaurativa y el derecho internacional, vamos a revisar algunas teorías de autores importantes al respecto.

Una definición de justicia transicional nos la da Teitel (2003):

La justicia transicional puede ser definida como la concepción de justicia asociada con períodos de cambio político, caracterizados por respuestas legales que tienen el objetivo de enfrentar los crímenes cometidos por regímenes represores anteriores (p. 1).

Como podemos observar, esta definición, en principio, nos remonta a contextos históricos en el que la transición era de regímenes autoritarios a democracias. No obstante, considera que el concepto en la actualidad está dirigido a salvaguardar un derecho mínimo identificado principalmente para la conservación de la paz. Aquí, por tanto, se refiere a la transición de un estado de guerra a un estado de paz. Para demostrar lo anterior, Teitel (2003) identifica tres fases de lo que ha sido la justicia transicional en la historia:

Los orígenes de la justicia transicional moderna se remontan a la Primera Guerra Mundial. Sin embargo, la justicia transicional comienza a ser entendida como extraordinaria e internacional en el período de la posguerra, después de 1945. La Guerra Fría da término al internacionalismo de esta primera fase, o fase de la posguerra, de la justicia transicional. La segunda fase, o fase de la posguerra fría, se asocia con la ola de transiciones hacia la democracia y modernización que comenzó en 1989. Hacia finales del siglo XX, la política mundial se caracterizó por una aceleración en la resolución de conflictos y un persistente discurso por la justicia en el mundo del derecho y en la sociedad. La tercera fase, o estado estable, de la justicia transicional, está asociada con las condiciones contemporáneas de conflicto persistente que echan las bases para establecer como normal un derecho de la violencia (p. 2).

La fase I de la genealogía comenzó en 1945 en los juicios de Nuremberg, cuyos jueces fueron los aliados. Según Teitel (2003), estos juicios reflejaron el triunfo de la justicia transicional dentro del esquema del derecho internacional. No obstante, sostiene el autor, esta idea de justicia transicional no perduró debido a que existían unas condiciones políticas excepcionales del período de la posguerra: como “la menoscabada soberanía de Alemania [que] sentó esfuerzos internacionales en favor de recons-

trucciones nacionales” (Teitel, 2003, p. 3). Esta primera fase culminó poco después del fin de la Guerra Fría debido al orden bipolar internacional en el que los Estados poco podían hacer respecto a los procesos por crímenes de guerra hechos durante la Guerra Mundial. “Sin embargo, el legado de los juicios de posguerra que penalizaron los crímenes de Estado como parte de un esquema de derechos universales, supera ampliamente la fuerza real de los precedentes históricos y forma la base del derecho moderno de los derechos humanos” (Teitel, 2003, p. 3).

La fase II se relaciona con el periodo de la transición de Estados con regímenes militares hacia Estados democráticos. Tras la caída y desintegración de la Unión Soviética, surgió una acelerada democratización y fragmentación política que ha sido llamada la “tercera ola” de transiciones a la democracia (Teitel, 2003). A diferencia de la fase I, la justicia transicional de la fase II está asociada al ascenso de la idea de la reconstrucción nacional con la característica de estar ligada a condiciones más particulares y locales de una comunidad política.

Por último, en la fase III, a finales del siglo XX, sostiene Teitel (2003) que está asociada con la globalización y por las condiciones de violencia marcada por razones políticas. Finalmente, Teitel (2003) mediante su trabajo genealógico de la justicia transicional en la historia, reconoce que esta es el resultado de las condiciones políticas de cada momento en el que se buscaba lidiar con el caos reinante en el orden internacional o local y buscar la estabilidad mediante el fortalecimiento del estado de derecho.

Ahora bien, para Greiff (2011) la justicia transicional surgió más como una necesidad práctica para saldar problemas de justicia en Estados medianamente con algún poder institucionalizado y que luego se le fue dando contenido teórico. Según Greiff (2011),

El punto principal [...] es que para quienes apoyaron las medidas de justicia transicional (*avant le nom*) el tipo de problema al cual éstas pretendían responder era claro: las medidas de justicia transicional fueron propuestas como herramientas para saldar déficits de justicia (en el sentido estrecho de *accountability*) sin exacerbar problemas de inestabilidad política (p. 18).

Pero, además, logró que se incluyeran en los procesos de transición el esclarecimiento de la verdad, la reparación a las víctimas y algunos aspectos de la reforma institucional. En cuanto al temas de las víctimas, para Greiff (2011) es claro que el reconocimiento de ellas es uno de los fines de la justicia transicional. El tipo de reconocimiento que reclama es

el de reconocerles su estatus como víctimas, reconocer los abusos a los que fueron sujetas, ofrecerles espacios para construir memoria histórica y “reversar” la marginalización de la cual tradicionalmente han sufrido. Pero, sostiene Greiff (2001), también es importante hacerlas copartícipes en la construcción de la paz y reconciliación en un proyecto político común, es decir, como ciudadanos.

Otro de los fines interesantes que destaca Greiff de la justicia transicional es promover la confianza cívica en el sentido de que se puede fundamentar la fiabilidad en las instituciones, y en que estas respondan a la fiabilidad de los ciudadanos. Una justicia que no actúe a la confianza de la ciudadanía puede llevar a que se haga justicia “por mano propia”. Y, por último, el fin de la justicia transicional es la de fortalecer la norma de derecho democrático. De este modo, concluye Greiff (2011) sobre los fines de la justicia transicional:

...bajo condiciones modernas el reconocimiento, la confianza cívica y la norma de derecho democrática son tanto condiciones como consecuencias de los sistemas formales de justicia; la búsqueda de la justicia depende de niveles mínimos de reconocimiento mutuo, de confianza especialmente en las instituciones y de respeto por derechos, tanto individuales como de participación. Por otro lado, estos sistemas no sólo cuentan con esos niveles mínimos, sino que los estabilizan, fortalecen y aumentan. Los dos objetivos mediatos que le he atribuido a las medidas de justicia transicional, proveer reconocimiento y promover la confianza cívica, y el objetivo final, fortalecer la norma de derecho democrática, entonces, están, de hecho, fuertemente relacionados con la justicia y no son, por tanto, metas u objetivos únicamente deseables (p. 34).

Para Arango (2007), la justicia transicional nace con la idea de realizar un compromiso político en el que buscaba la democratización de la sociedad y abandonar la lucha armada. Los grupos armados deponen sus armas a cambio de ingresar al pacto social, recibir un trato penal benigno y gozar luego de la condición de civilidad. Para Arango (2007), el fin de la justicia transicional es la reconciliación y la paz, y eso implicaría disminuir las exigencias de la justicia plena o absoluta. Desde luego, una justicia que respete los mínimos derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. También, se dice que la justicia transicional depende de los contextos políticos y culturales donde se aplique, no puede darse una teoría universal de la misma. A propósito de esto, Bonilla (2015), cercano a la tesis de Elster, considera que la justicia

transicional sirve como “punto de encuentro entre un régimen jurídico idealmente legítimo y legal, trascendente a la coyuntura específica (por otra parte, dañado u ocluido durante las dictaduras), y la justicia política, condicionada situacionalmente.” (Bonilla, 2015, p. 2). En otras palabras, la justicia transnacional, al depender de las coyunturas, se torna complejo desarrollar una teoría de la justicia transicional:

La justicia transicional no es una forma especial de justicia, sino una justicia adaptada a sociedades que se transforman a sí mismas después de un período de violación generalizada de los derechos humanos (CIJT 2009, citado por Bonilla, 2015, 3).

Ahora bien, una justicia transicional, dependiendo el contexto donde se aplique, tiene como finalidad la reconciliación nacional y la paz luego de un largo periodo de violencia, como en el caso colombiano, y contrasta con el tipo de justicia retributiva, que considera que una justicia plena sobre los victimarios no dejaría ningún crimen en la impunidad. A propósito de la justicia retributiva afirma Cortés (2014):

La doctrina retributiva declara que, si una persona debe ser castigada, esto debe decidirse por referencia solamente a las ofensas legales cometidas por ella. La doctrina retributiva contiene dos demandas: que solamente las personas que hayan cometido crímenes deben ser castigadas y que los castigos deben ser proporcionales al tipo de crimen cometido [...] De este modo, el principio retributivo se puede plantear así: todas y solamente aquellas personas que hayan cometido crímenes deben recibir castigos justos, en la medida en que estos estén en proporción con la seriedad de sus respectivos crímenes (p. 154).

Quienes defienden la justicia retributiva consideran que si no se aplican penas proporcionales a los delitos cometidos puede que dichos delitos queden en la impunidad y, seguramente, haya justicia “por mano propia”. No obstante, la justicia transicional o restaurativa, la diseñada en el caso del proceso de paz de las FARC con el gobierno Santos, contempla un tipo de justicia retributiva pero no proporcional al delito, es decir, la justicia transicional también exige condenar con privación de la libertad a quienes hayan cometido violaciones a los derechos humanos, pero con penas más bajas a la que exigiría la justicia ordinaria. Por otra parte, la justicia transicional, al ser justicia restaurativa, pone en el centro de su doctrina a las víctimas, en tanto que, más allá de que sus victimarios paguen cár-

cel, desean la verdad y el perdón. Como lo expresa Rincón (2010), la justicia transicional debe ofrecerles a las víctimas la posibilidad de expresar sus historias, reconocerles sus sufrimientos sin revictimizarlas, conocer la verdad de los hechos y restablecerles su dignidad y moral mediante el reconocimiento de la responsabilidad de quienes cometieron los crímenes. Así, la justicia transicional es justicia restaurativa:

En la perspectiva de la justicia restaurativa se afirma, de un lado, que en un proceso transicional el sufrimiento de las víctimas debe ser reconocido mediante una vía distinta a la retributiva; de otro lado, que los perpetradores deben hacerse responsables frente a las exigencias de verdad y reparación de las víctimas; además, que los transgresores deben realmente arrepentirse y buscar así el perdón de sus víctimas; finalmente, que la justicia no requiere necesariamente la implementación de medidas punitivas, pues con un mecanismo como la comisión de la verdad es posible que los ciudadanos apelando a sus propias tradiciones culturales logren la justicia, la verdad y la reparación (Cortés, 2014, p. 159).

Así pues, la justicia transicional, como justicia alternativa a la retributiva, permite que no haya una amnistía total a los violadores de los derechos humanos, especialmente en aquellos países como Colombia que han vivido más de medio siglo de violencia. Queda claro entonces que la justicia transicional será un elemento primordial para el caso del posconflicto armado en Colombia. Además de poner en el centro a las víctimas, permite consolidar un estado de reconciliación y paz estable luego de un estado de guerra.

ÁMBITO JURÍDICO Y DE *POLICY* SOBRE LAS VÍCTIMAS

En uno de los textos ya canónicos de la filósofa estadounidense, *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (Butler, 2010), se desarrolla una adecuada reflexión en torno al significado de la vida humana y su condición para ser aprehendida; es decir, hace una discusión ontológica en torno a la pregunta por el significado y las condiciones de posibilidad para poder determinar si una vida pudiera ser llorada o pudiera ser digna de duelo. La idea de un marco comprensivo, o el “ser aprendida” significa una operación epistemológica que supone que una vida, en tanto vida humana o vida “digna

de ser llorada”, debe ser ante todo una vida vivible. Dichos marcos deben ser una suerte de estructura reiterable o reproducible; pues la condición de su circulación y de su eficacia es su reproducibilidad –su carácter normativo –pues de lo contrario se desdibujaría en tanto marco. Así, Butler presenta sus operadores conceptuales a partir de la construcción del neologismo *precarity* –el cual ha sido traducido por precariedad –para abrir el interrogante de identificar “en qué condiciones resulta posible aprender una vida, o un conjunto de vidas, como precaria [*precariousness*], y en qué otras resultan menos posibles, o incluso imposible”. (Butler, 2010, p. 15) Como se observa, se habla de *precariedad* y de *precaridad*, ante lo cual se hace necesario hacer la distinción de cada uno de los términos para seguir con la comprensión de la vida.

Para enmarcar mejor dicha distinción conceptual es imperativo hacer un paso metodológico más para llegar al centro de la cuestión. Estamos hablando de vidas precarias, vidas llorables o dignas de duelo; lo cual implica que para ser llorables es solo a condición de ser vidas perdidas o vidas dañadas. La mayoría de las veces al presentarse una noticia sobre “vidas perdidas” se suelen presentar éstas a través de cifras e indicadores –tal cual como se hará en este mismo capítulo más adelante–, las cuales se repiten cotidianamente, pero en realidad no dicen mucho sobre la vida vivible que ahora está perdida. Esta situación podría conducir a la pregunta: ¿qué marco se necesita para aprender el carácter precario de la vida perdida en el trascurso de una guerra? Como ya se ha mostrado, asumir una vida como precaria, es decir, que también ha sido aprehendida como vida; lo que implica que la precariedad es un aspecto de lo que es aprehendido en lo que tiene como vida. Así, desde el punto de vista normativo, lo que se puede inferir es que debería haber una manera más incluyente e igualitaria de reconocer la precariedad, y, por consiguiente, adoptar una política social concreta a los aspectos relacionados con el cobijo, el trabajo, la comida, la atención médica y el estatus jurídico. Así, la precariedad no es reconocida, sino aprehendida. Pero no se debe perder de vista que lo que se pretende es hacer una distinción conceptual entre *precariousness* y *precarity*. La precariedad está en el orden ontológico de toda vida que pueda catalogarse como “vida vivible”, pues podría ser dañada, vulnerada o perdida; mientras tanto, la precaridad está en el nivel ético – político, pues es la acción que se hace sobre la vida precaria para socavar su condición ontológica inicial (ser cuidada o ser dañada).

Este marco filosófico inicial permite hacer un desplazamiento conceptual al caso de las víctimas en Colombia con ocasión del conflicto armado que ha sufrido el país por más de sesenta años. Aunque ahora, en el mar-

co de la construcción del escenario de posconflicto tras el proceso de paz con una de las guerrillas más viejas del mundo, la FARC-EP; y el inicio de la negociación pública con la segunda guerrilla más grande del país, el ELN; hablar de víctimas supone que ya se reconoce su existencia, que tienen un estatus jurídico y social, y que existe una necesidad ética y política por restituir sus derechos sociales, políticos y jurídicos. No obstante, pese a la gravedad de lo que implica ser víctima de un conflicto, esta situación que se describe no siempre fue así.

De acuerdo con una de las agencias presidenciales actuales que se encarga del registro de las víctimas en país, la Unidad de Víctimas, las víctimas se clasifican por las siguientes acciones: abandono o despojo forzado de un territorio, amenaza, desaparición forzada, minas antipersonales, secuestro, homicidio, pérdida de bienes e inmuebles, niños vinculados a la guerra, tortura, violencia sexual y el desplazamiento forzado. Dentro de toda esta amplia gama de delitos que se pueden cometer sobre una persona y para los efectos de este capítulo, se prestará especial atención al fenómeno de los desplazados, pues como lo afirmó la Corte Constitucional Colombiana en la sentencia T-025 de 2004 (Corte Constitucional, 2004), son los desplazados las víctimas más vulnerables del conflicto armado en Colombia, pues se encuentran revictimizados por un “estado de cosas inconstitucional”. Estos aspectos se verán desarrollados más adelante, lo importante en este primer momento es mostrar cómo la Corte Constitucional colombiana creó un “marco de guerra” –siguiendo a Butler– capaz de reconocer la precaridad de los desplazados en Colombia, tanto por parte de los desplazadores como por parte del Estado; y este marco epistemológico logró además generar varios efectos estructurantes en el país sobre el tema. Por esta razón, este primer esfuerzo filosófico pretende evidenciar que es posible hacer una política social –o una serie de políticas públicas– que surja desde la construcción de un marco epistemológico que reconozca dicha precaridad en la infinita precariedad de la vida digna de ser vivida, pero sobre todo que pretenda cuidar y potenciar dicha vida vivible y digna de duelo.

Así pues, dicha sentencia de la Corte Constitucional T-025 de 2004 (en adelante T-025) representó para el estudio del derecho constitucional internacional uno de los fallos más novedosos del activismo judicial de una de las ramas del poder público. La Corte reconoció la dramática situación de la población desplazada en Colombia, la cual, de acuerdo los últimos datos de Acnur, es la segunda cifra más grande en el mundo, después de Sudán (Acnur, 2009) y aparte de eso, constituye un “estado de cosas inconstitucional” es decir, una violación masiva y reiterada de los

derechos humanos fundamentales de dicha población, y, además, situación que se agrava por las fallas estructurales de las políticas del Estado colombiano.

En este orden de ideas, y antes de entrar específicamente en el estudio del impacto de la T-025, se hace necesario observar un poco cómo estaba la situación antes de dicha sentencia. Si bien el conflicto interno colombiano ha marcado —y por como se ve la situación actual, lo seguirá haciendo— la vida política, socioeconómica y electoral del país por más de sesenta años, se ha desplazado desde los años ochenta hacia una lógica territorial que ha estado marcada por el evidente control de las zonas de producción de droga (Gómez, 2009). Los diferentes actores del conflicto, pasando por las guerrillas insurgentes, los paramilitares y el mismo Estado, han provocado una de las crisis humanitarias más complejas en la historia reciente del hemisferio occidental, que no es otra que el fenómeno de los desplazados. De acuerdo a la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento Forzado (Codhes), para el año 2008 Colombia ya contaba con una cifra record de cuatro millones de desplazados por la violencia (Codhes, 2007). No obstante, esta condición solo fue dimensionada por el Estado colombiano a través de la Ley 287 de 1997, en donde se otorgaba un reconocimiento jurídico y social, definiendo a un ciudadano desplazado como:

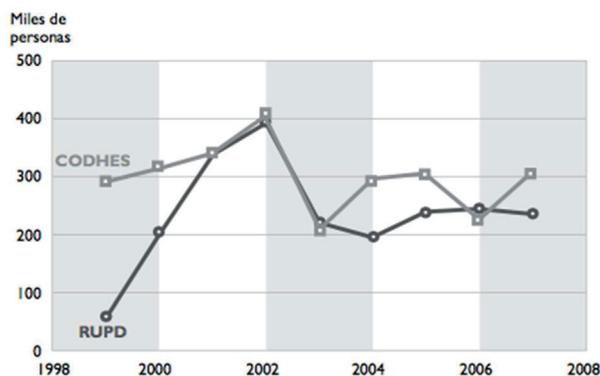
El ciudadano desplazado es toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonado su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales o las de su familia han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión del conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de estas situaciones que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público.

Como ya se ha advertido más arriba, el activismo judicial que presupone el alcance de la T-025 ha implicado que desde un poco antes del fallo, la Corte Constitucional ya se hubiera manifestado al respecto afirmando que los ciudadanos desplazados son aquellos frente a quienes el Estado se ha mostrado incompetente para garantizar los derechos civiles, sociales y políticos. Además de ello, el fenómeno en el país compromete la misma legitimidad del Estado, ya sea por omisión o por obra. En la Sentencia SU-110 de 2000, ya se afirmaba que:

La comunidad política a la que pertenecen no asume la tarea de asistir a las víctimas del desplazamiento en la atención de las necesidades existenciales que les plantea esa situación de emergencia. De lo anterior se deriva una sensación de desprotección y alejamiento con respecto a las instituciones políticas, que no contribuye de ninguna manera al desarrollo del modelo del Estado social democrático de derecho al cual se comprometió la Constitución Política”.

Lo que ha demostrado este recorrido por la legislación y la jurisprudencia colombiana, es que el caso de los desplazados en Colombia en un tema que se ha priorizado recientemente en la agenda pública de los diferentes gobiernos que ha tenido que enfrentar el problema; pero la génesis del mismo data de mucho antes y por diferentísimas razones. El país, ha mediado de los años 1948 – 1953 vivió un periodo bastante cruento que varios historiadores han denominado como "La época de violencia", la cual generó una cifra aproximada de dos millones de desplazados con ocasión del conflicto (Roldan, 2003) (Chernick, 2012) Y en tiempos más recientes, de acuerdo con las investigaciones de la Conferencia Episcopal Colombiana, se estimó que entre 1984 y 1995 se produjeron 600.000 personas desplazadas. Ante estas cifras alarmantes, hay un consenso generalizado por parte de diferentes agencias y ONG que estudian este fenómeno, como Cohdes y el Registro Único de Población Desplazada (RUPD), en que la segunda mitad de la década de los noventa se agudizó el conflicto armado y con ello se incrementó el número de personas desplazadas (Gráfico 1).

Gráfico 1. Evolución del desplazamiento forzoso en Colombia: número de personas desplazadas



Tomado de Rodríguez & Rodríguez (2010).

No es casualidad que en este último periodo confluyan varios factores que agudizaron la situación de violencia en el país: diferentes rupturas de diálogos de paz con las guerrillas, pero, sobre todo, el fallido proceso del Caguán que adelantó el presidente Andrés Pastrana. La prensa de la época informa que:

2002 fue un año nefasto para el tema del desplazamiento forzado en Colombia. En 12 meses, marcados por el fin del proceso de paz con las FARC y con la transición de la administración Pastrana a la Álvaro Uribe, el 85% de los municipios del país vio huir algún porcentaje de sus pobladores por motivos relacionados con el conflicto armado (*El Tiempo*, 2003. Citado por Rodríguez & Rodríguez, 2010).

Hacia el año 2008, se hizo una Encuesta Nacional de Verificación como una medida de seguimiento a las políticas públicas sobre el desplazamiento (esto fue consecuencia de la T-025, como ya se explicará), la cual reveló los siguientes datos consignados en el RUPD: el desplazamiento se debe a amenazas directas en el 43%; como consecuencia de masacres el 11.7%; asesinatos a familiares el 11%; los constantes combates el 10,5%; asesinatos selectivos de amigos o vecinos el 7.4%; las amenazas indirectas el 6.5; y el reclutamiento forzado el 3.5%. Estas cifras son aún más complejas y ahondan más la frágil situación de vulnerabilidad de los desplazados, toda vez que en Colombia éstos no emigran del territorio nacional, como en los casos emblemáticos de Sudán y Ruanda; lo que sucede es que migran hacia dentro del país, presentando éxodos masivos hacia los cascos urbanos de las regiones más golpeadas por el conflicto, incluida Bogotá.

Lo que se pretende evidenciar con estas cifras es que no fue sino hasta hace relativamente poco que se le dio una respuesta institucional al problema del desplazamiento. En los años noventa, se atribuía este fenómeno a razones económicas o relativas a desastres naturales, pero no se reconocía el papel protagónico del conflicto armado en él. Se hace coextensivo a esta dificultad que evidentemente al no reconocer este problema como “un problema público”, no había políticas públicas eficientes que atendiera dicha problemática. Al no existir una postura del Estado, la ayuda humanitaria era prestado por la Iglesia, el Comité de la Cruz Rojas y la Consultora para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (Codhes), entre otros. No fue sino hasta 1995 cuando el gobierno reconoció que el desplazamiento estaba ligado al conflicto armado y lo hizo a través del documento Conpes 2804 de 1995, aprobando el Programa Nacional Integral a la Población Desplazada por la Violencia. El gran problema de

aquella iniciativa gubernamental con respecto al tema tratado –incluso, problemática que se mantiene hasta nuestros días –es que no existió una articulación eficaz entre todas las entidades necesarias para atender el fenómeno del desplazamiento. Así, ante la poca eficacia de esta iniciativa (que entre otras cosas proponía la creación del Consejo Nacional para la Atención a la Población Desplazada, y la total ausencia de políticas públicas articuladas, en 1997 el gobierno expidió el Conpes⁵ 2924 de 1997, creando el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la violencia. *Grosso modo*, el objetivo que se trazó era modificar la estructura institucional y articular las instituciones que hicieran parte de dicho consejo.

En este orden de ideas, todos estos documentos Conpes fueron los antecedentes en jurisprudencia para empezar a pensar en el país en una verdadera política pública para la atención a la población desplazada. En junio de 1997, el ejecutivo expidió la Ley 387, denominada “Ley para la atención de la población desplazada”, la cual fue todo un marco jurídico en materia de atención, pues fue fruto del trabajo inter- y trasinstitucional de toda la burocracia que se había creado para tal fin: el equipo de consejería presidencial para los desplazados, académicos de las universidades Javeriana y Nacional, la defensoría del pueblo, el Ministerio del Interior y la iglesia católica. Esta ley establecía lo que el ejecutivo y el legislativo proponían como los pilares de dicha política pública:

- (i) la prevención del desplazamiento, (ii) la atención humanitaria de emergencia, (iii) el retorno voluntario y el reasentamiento de la población, y (iv) la estabilización socioeconómica (Rodríguez & Rodríguez, 2010, p. 74).

La ley expuso como un agente de políticas públicas al Legislativo –el cual hasta el momento había estado en silencio– y marcó todo un derrotero legal a nivel nacional. Pero como acto más significativo es que la Ley reconoció los derechos de la población desplazada y marcó un hito en el ámbito internacional, pues eran pocos los referentes normativos que se tenían al respecto (Acnur, 2007, p. 16).

Para poder impulsar todas las reformas que exigía la ley, el gobierno, a lo largo de tres años, expidió una serie de decretos reglamentarios que se encargarían de poner en marcha, en la *agenda setting* todo lo dispuesto. Esto reúne tres grandes aspectos: la adopción de Plan Nacional para

⁵ Consejo Nacional de Política Económica y Social.

la atención desplazada por la violencia, la fundación del Fondo Nacional para la Atención Integral de la Población Desplazada y la asignación a la Red de Solidaridad Social (Acción Social) las funciones de coordinación. Pese a todo este esfuerzo, el avance legislativo y la creación de toda una estructura burocrática para la atención de este fenómeno, la implementación de esta normatividad se quedó bastante atrasada. Hubo un sin fin de fallas en el sistema de atención, ante lo cual el gobierno respondió con un tercer documento Conpes (3057, de 1999) para mejorar dichos mecanismos de atención. Se ordenó la ampliación del aparato burocrático (la creación del Sistema de Alertas Tempranas, coordinado por la defensoría del pueblo para dar un oportuno aviso de hechos potencialmente generadores de desplazamiento) con el propósito ya no de atender, sino de prevenir.

Como se ha podido comprobar, pese a toda la legislación vigente, los documentos que podría ser articuladores de una política pública y el agrandado engranaje burocrático; la situación de la población desplazada empeoró para las primeras décadas del s. XXI. De acuerdo a Codhes, para el año 2000, la cifra de desplazados aumentó a 1.5 millones, y alcanzó en el 2002 la escandalosa cifra de 412,553 personas en un año. Ya por esa época, en Colombia se empezaba a oír el concepto de crisis humanitaria, lo cual requería la integración de todas las agencias gubernamentales para proponer un modo adecuado para enfrentar el problema que ya tomaba cifras que no se podían desestimar. En el año 2000 se expidió el Decreto 2569 que pretendía reglamentar la Ley 387, lo cual generó, entre otras cosas, la creación del RUPD, mediante el cual se empezaron a tener cifras objetivas de personas y hogares desplazados. Además de ello, ordenaba la creación de comités municipales y territoriales para proteger a los desplazados y sus tierras. En suma, al decir de Rodríguez & Rodríguez (2010), en la década que va de 1995 a 2004 hubo una suerte de periodo embrionario para el verdadero reconocimiento de la problemática y la efectiva formulación de políticas para atenderla. Todos los mecanismos que se habían creado eran inútiles y sus acciones inocuas; la demanda de la población desplazada desbordó la oferta institucional, lo cual demostraba que ante la abundancia de normatividad faltaba un actor clave para evaluar, reformular y desencadenar nuevas acciones en políticas públicas: la Corte Constitucional. Hasta el momento, parecía ser que la respuesta mágica del Estado ante cualquier problema era la creación de una ley, pero ninguna de ellas resolvía el problema, ni mucho menos se tomaba en serio el problema de los desplazados. Es aquí donde cobra importancia para este capítulo la T-O25.

En el año 2004, la Corte Constitucional hizo una revisión de 108 demandas interpuestas en 22 ciudades del país por 1,150 familias, las cuales tenían un núcleo familiar aproximado de cuatro personas. El objeto de las demandas era una larga serie de agencias e instituciones, funcionarios públicos de orden nacional y territorial, cuyo rasgo en común es que eran parte de la burocracia creada para atender a la población desplazada. La idea central era que el Estado había fallado en su deber constitucional de proteger a la población y además de dar respuesta efectiva a cada una de las solicitudes –como toda la jurisprudencia anterior lo ordenaba, *i.e.* la Ley 387. Tras haber hecho una revisión y evolución primaria de toda la política pública que se dispuso para enfrentar este problema público, se llegó a la conclusión de que dicha situación era una de “estado de cosas institucional”; lo que indica que los desplazados estaban en una condición de vulnerabilidad extrema a razón de su cobertura en salud y alimentación, y que además existía una reiterada omisión de cada una de las diferentes autoridades encargadas de su atención, así,

la Corte estimó violados múltiples derechos fundamentales, tanto de los desplazados actores en el proceso como de la población desplazada en general, y por ese motivo declaró un estado de cosas inconstitucional en materia de desplazados forzados (Rodríguez & Rodríguez, 2010, p. 82).

La larga serie de tutelas que motivaron la revisión de la Corte del caso de los desplazados en Colombia y la posterior sentencia, puso al agente jurídico frente a la posibilidad de tener cuatro posibilidades de fallos diferentes (Botero, 2006, p. 161), a saber: i) un fallo *inter partis*, es decir, que se atendiera solamente a una de las partes del proceso; ii) un fallo *inter pares*, es decir, uno que vincula a personas que no son partes del proceso y cuya regla se aplicará a casos similares en el futuro. iii) un fallo *inter comunis*, es decir, uno que tiene un efecto que vincula a terceros que, habiendo sido parte del proceso, comparten acciones y circunstancias comunes con los demandantes de la acción. Y finalmente, iv) un fallo que declare un estado de cosas inconstitucional, es decir, un fallo que obliga y ordena la puesta en marcha de políticas y programas que beneficien a los demandantes. Como ya se ha dicho, la Corte optó por la cuarta alternativa, lo que se explicó del siguiente modo:

Se adoptó dicha determinación –explicó la Corte en la época– debido a la situación de desconocimiento masivo, generalizado y sistemático de los derechos constitucionales de la población desplazada por la violencia, y

a las falencias estructurales de la respuesta estatal que comprometen varias entidades públicas (Corte Constitucional, Comunicado de Prensa, febrero 6 de 2004).

El fallo en este sentido implicaba por lo menos dos cosas: primero, que la Corte dejaba en claro y firme que la población desplazada se encontraba en una situación de precariedad extrema y que ésta era causada por un problema estructural que generó la reiterada omisión de atención de las entidades del Estado. En segundo lugar, indicaba el fallo que los desplazados se encontraban con escasos instrumentos legislativos, presupuestales y administrativos para evitar la vulneración de sus derechos fundamentales. Así, la Corte no sólo se limitó a evidenciar la ineficacia del Estado, sino que conservó jurisdicción sobre el asunto y emprendió la titánica tarea de hacer un seguimiento detallado y continuo sobre la actuación del Estado después de la T-025. El primer mecanismo fue la celebración de audiencias públicas, pidiendo informes de diferentes entidades públicas asociadas a la atención de los desplazados. El segundo mecanismo fue el de la expedición de autos de seguimiento, con el fin de darle continuidad a las órdenes impartidas en la sentencia y solicitar y exigir acciones concretas. Como veremos, este mecanismo recobra capital importancia porque fue el modo a través del cual la Corte empezó a ser agente clave de la creación de política pública.

El caso colombiano se presenta entonces como uno sin precedentes para la comunidad internacional, pues evidenció una clara puesta en marcha de lo que se ha denominado el activismo judicial. Los jueces —en tanto parte de la estructura tripartita del poder— intervienen de forma activa para responder a problemáticas sociales y, sobre todo, para ser un actor fundamental en la formulación y evaluación de políticas públicas. En el país, por mucho tiempo existió el problema sobre la “creación del problema público” en relación a la población desplazada, y aunque existieron varios antecedentes legales, sociales y mediáticos, no fue sino hasta la T-025 que el Estado se vio obligado a orientar de forma efectiva sus instituciones para cumplir con las exigencias de derechos humanos que había, de antemano, fijado el poder judicial. No cabe duda entonces de que las cortes habían “creado ese problema público”, lo cual traería como efecto directo que el asunto del mismo es relativo a los derechos, y el mecanismo más perspicuo para enfrentarlo era el procedimiento judicial.

Además de ello, es claro que la T-025 también generó una serie de efectos sobre la sociedad en general que vale la pena resaltar. Por un lado, visibilizó el problema, pues a pesar de la gravedad de la situación y que

el gobierno venía construyendo desde 1995 los marcos de atención para los desplazados, el problema no era central en la agenda del Estado; en este sentido la Corte se convirtió en un actor fundamental para la *agenda setting* que toda la sociedad había obviado. *Grosso modo*, antes de la sentencia había un abismo insoslayable entre la alusión al problema y su descripción en documentos oficiales-jurídicos; y la comprensión de los funcionarios públicos, medios de comunicación, ONG y todos los actores relevantes sobre el tema. Además, como segundo factor determinante sobre la sociedad, fue sin lugar a dudas la aparición del tema en los medios de comunicación. Si se reconoce a la T-025 como un fallo estructural, entonces se debe reconocer su efecto mediático. En los medios de comunicación colombianos más relevantes, como lo muestra el estudio al respecto de Rodríguez & Rodríguez (2010), se evidencia que el factor de su visibilización y la manera en qué se convirtió en un tema de dominio público: se incrementaron el número de notas sobre el desplazamiento, se ubicaban en lugares estratégicos más visible (como portadas, editoriales centrarles o noticias destacadas) las notas relacionadas y, sobre todo, lo relativo a la acción de seguimiento y a la emisión de autos sobre el fallo mereció un cubrimiento singular.

En este orden de ideas, la T-025 logró que en la opinión pública se desplazaría la discusión y hasta el mismo lenguaje hacia el tema de derecho y los derechos, además de pensarse en los términos de los procesos judiciales para el debido tratamiento del fenómeno. La Corte logró equiparar el tema del desplazamiento con el tema de derechos, al tiempo que lo ubicó con un tema preponderante en la agenda de políticas públicas. Antes del fallo, el tema era relativo a aspectos sociales o económicos, pero desde ese momento hasta nuestros días se trata de un asunto de derechos humanos. Se logró un giro simbólico, pues además el tema del desplazamiento nunca más será catalogado como algo secundario o una causa más del conflicto: se convertirá en el centro del conflicto. (como se verá más adelante con lo relativo a los acuerdos de paz)

La sentencia se afirmó en términos jurídicos en la Ley 975, de 2005, que, dentro del amplio alcance conceptual que tiene, tipificó el desplazamiento como un delito. Con la intervención de la Corte y la expedición de la ley en mención, se construyó un nuevo concepto de desplazado, pues de ahí en adelante se hablará de población vulnerable y víctima de violaciones graves del ordenamiento jurídico y de los derechos humanos (Gómez, 2009). Sin embargo, dicho impacto ha sido gradual y en menor medida en el sector privado frente al sector público. Y en la población desplazada el efecto ha sido diverso: los líderes sociales de grupos de población des-

plazada evidencian un conocimiento amplio y profundo de los términos, tanto de las sentencia como de la ley, y comprenden que son víctimas a los que se les violan derechos humanos; pero esta terminología y sus alcances conceptuales y empíricos están aún hoy muy lejos del grueso de la población.

Pese al problema, no se debe de ninguna manera desestimar el efecto simbólico que la T-025 generó; visibilizando el problema a nivel internacional, hasta el punto tal que el gobierno de Álvaro Uribe emprendió toda una estrategia política para desestimar el problema. Un triste evento de este fenómeno sucedió en Washington, en el 2008, cuando José Obdulio Gaviria⁶ –hoy senador de la República, otrora uno de los máximo ideólogos de la ‘seguridad democrática’ de la administración Uribe– aseguró que en Colombia no había un problema de desplazados sino de migración económica.

...nosotros no tenemos desplazados, tenemos migración en buena parte por el paramilitarismo y la guerrilla [...] esa gente se fue para ciudades y allá están como migrantes, más la gente que se fue del país, clase alta y media (*Cambio*, “El País de José Obdulio”, 13 de agosto de 2008).

A nadie le cabe duda de las imprecisiones fácticas y del desatino jurídico y moral del gobierno de la época frente al tema y en el contexto en que se hallaba; pero lo que interesa resaltar es que se puso en marcha un cambio semántico y simbólico del asunto.

Así, no se debe desestimar el impacto de la T-025. Se han podido mostrar brevemente los alcances jurídicos, simbólicos y sociales que generó la sentencia, y aunque no es la primera relativa al desplazamiento forzado en el país, ésta se convierte en una decisiva para la Política de Atención Integral a la Población Desplazada. En dicha providencia, se reconoció de modo amplio un sistema de derechos que están relacionados con las dificultades de contenido, alcance y limitaciones de la política estatal de atención a la población desplazada. Aunque la Corte reconoció los avances sobre el tema, le atribuye los poco o nulos resultados en su implementación a la precariedad institucional.

⁶ “Entre el 28 y 30 de julio, el asesor presidencial José Obdulio Gaviria visitó universidades, instituciones y centros empresariales, dictó conferencias y tuvo encuentros con colombianos residentes en Washington. Su propósito era presentar el Centro de Pensamiento Primero Colombia, creado en octubre de 2006 para apoyar la política de Seguridad Democrática del presidente Álvaro Uribe, y abrir un capítulo en los Estados Unidos” (*El Tiempo*, “El país según José Obdulio”, 13 de agosto de 2008).

Como lo señalan Gómez, Herrera & Daza (2014), la inclusión del referente de atención a la población víctima del desplazamiento forzado en las lógicas de las diferentes organizaciones que tienen como competencia alguno de los derechos que violenta este delito, se procuró dar una respuesta desde el nivel central del Estado, generando una política intersectorial con ejes verticales y horizontales, que se sustenta en normas que se entienden como vinculantes para todas las instancias implicadas. No obstante, a la fecha, este referente no se encuentra terminado,

y la situación política, las condiciones de la población víctima del desplazamiento y los reiterativos pronunciamientos de la Corte Constitucional, en ejercicio de su potestad de seguimiento, relevan que este proceso no es sencillo ni instantáneo (Gómez, Herrera & Daza, 2014. p. 226).

Como ya se ha reiterado en varias oportunidades, la declaratoria por parte de la Corte de “estado de cosas inconstitucional” es, sin lugar a dudas, una oportunidad perfecta para que el asunto de la atención a las víctimas de este delito sea integrado cuanto antes, bajo la coacción de la sentencia judicial en las lógicas y las dinámicas del sistema político colombiano. En este mismo sentido es necesario poner especial énfasis en los autos de seguimiento por la Corte, los cuales han obligado al gobierno a emprender varios procesos de adecuación de dicha política. No obstante, desde la sentencia y los más de cien autos emitidos, los temas de coordinación interinstitucional y la capacidad de las instituciones de las entidades territoriales para atender a las víctimas, que ya había determinado la Corte como factores estructurantes, siguen con los mismos problemas de antaño hasta estos días.

En este capítulo se dará un salto ligeramente largo en años, pero que permitirá evidenciar el estado actual de la situación de los desplazados en particular y de las víctimas en general. En el 2016, como es sabido por la comunidad internacional, el gobierno colombiano adelantó el proceso de paz con la guerrilla de FARC. De estas negociaciones surgió el Acuerdo Final..., el cual es una segunda versión corregida tras el referendo que impulsó el gobierno para legitimar los acuerdos, pero que en la decisión democrática ganó el “No”. Lo que pretendemos destacar es que en uno de sus puntos se señala que:

El Punto 5 contiene el acuerdo “Víctimas”. Desde el Encuentro Exploratorio de 2012, acordamos que el resarcimiento de las víctimas debería estar en el centro de cualquier acuerdo. El acuerdo crea el Sistema In-

tegral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, que contribuye a la lucha contra la impunidad combinando mecanismos judiciales que permiten la investigación y sanción de las graves violaciones a los derechos humanos y las graves infracciones al derecho internacional humanitario, con mecanismos extrajudiciales complementarios que contribuyan al esclarecimiento de la verdad de lo ocurrido, la búsqueda de los seres queridos desaparecidos y la reparación del daño causado a personas, a colectivos y a territorios enteros (Acuerdos de Paz, 2016).

Para nadie es un secreto que hacer el tránsito de la guerra a la paz en una sociedad moderna implica de antemano la pregunta por la manera en que se juzgarán los crímenes ocurridos con ocasión del conflicto que se quiere resolver. En el caso de Colombia, la situación se complica pues las dimensiones históricas y bélicas que han caracterizado este conflicto en particular son bastante alarmantes. No obstante, gran parte de la sociedad ha entendido esta urgencia y erigió a la paz como un fin mayor –realismo político–lo que implicaba la construcción de mecanismo de administración de justicia que permitiera construir la anhelada paz estable y duradera.

Como se mencionó en la primera parte de este capítulo, la justicia transicional es una forma de justicia especial que permitirá superar un conflicto armado. Es una justicia transicional (en el que se propone en dicho documento la llamada justicia especial para la paz; JEP) pensada para un posconflicto armado que garantice la reparación jurídica, moral y política de las víctimas. De acuerdo con lo anterior, las víctimas, como lo señala el texto

están en el centro del Acuerdo entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP. En tal sentido en la Mesa de Conversaciones de la Habana, hemos discutido y llegado a acuerdos sobre el punto 5 en la agenda de víctimas que incluye los subpuntos: 1) derechos humanos y víctimas y 2) verdad” (Acuerdos de Paz, 2016, p. 112).

En consecuencia, era de esperarse que el inicio del llamado posconflicto armado tuviese como eje fundamental este tema. La polarización política que ha generado la implementación de los acuerdos de paz en el país ha llevado a que por muchísimas razones se haya atrasado dicha tarea en el poder legislativo; al punto tal que a esta fecha no hay claridad sobre la JEP y sobre la llamada comisión histórica; instituciones clave para reparar a las víctimas. Ante esto, surge la necesidad de revisar puntualmente el tema de las víctimas del desplazamiento forzado interno en Colombia.

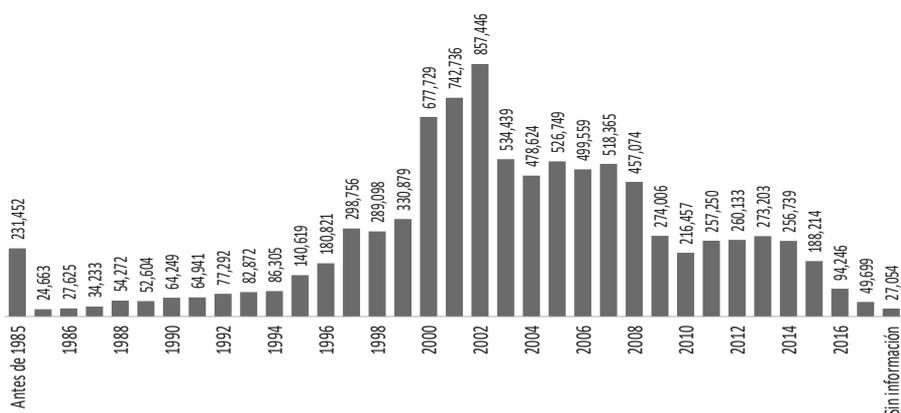
EL ACUERDO FINAL... Y LAS VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO INTERNO EN COLOMBIA

El desplazamiento forzado interno a causa del conflicto armado en Colombia ha dejado cifras alarmantes para el país.

El gráfico 2 muestra un histórico de desplazados de acuerdo a los datos con los que cuenta la Unidad de Víctimas, con corte al 1 de noviembre de 2017. Se observa que las cifras han bajado de forma significativa, pero el fenómeno sigue ocurriendo. Se debe hacer la aclaración de que no basta sumar el total de desplazados por año para hallar un total de ellas con ocasión del conflicto en Colombia, pues es muy posible que una persona haya reportado hechos en años diferentes. Dentro de este amplio espectro de lo que se puede denominar “víctima” del conflicto armado en Colombia, el hecho victimizante del desplazamiento redondea la cifra de 7 millones 283 mil 749 personas (Unidad de Víctimas, 2017). Lo que se quiere resaltar es que las dimensiones de este problema, a 2017, son de un nivel altísimo, y como veremos en el desarrollo de esta sección es menester toda la acción del Estado en términos institucionales y del desarrollo e implementación de políticas públicas para poder atender las necesidades de todas estas personas.

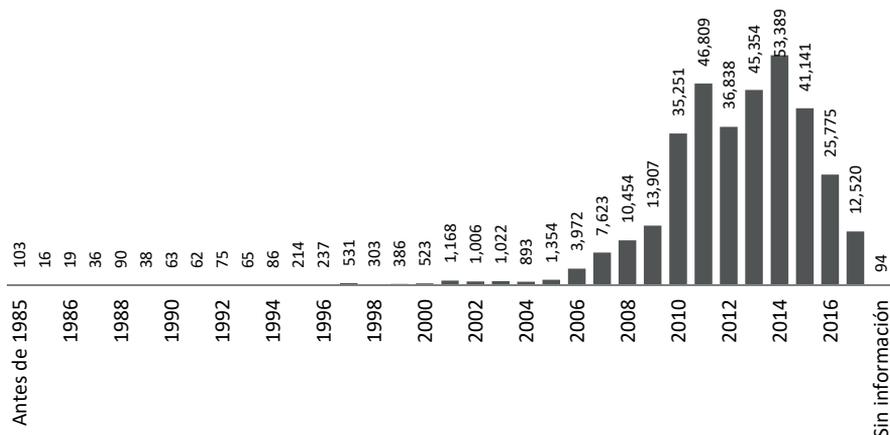
La contrastación entre los gráficos 2 y 3 evidencia que, frente al total de la población desplazada, aquellos que han sido reconocidos mediante un fallo o mediante un auto de seguimiento –como los que demandaba

Gráfico 2. Víctimas de desplazamiento forzado



Fuente: Unidad de víctimas-RNI, corte al 1 nov de 2017.

Gráfico 3. Víctimas reconocidas con sentencia o auto



Fuente: Unidad de Víctimas, corte a noviembre de 2017.

la T-025— son extremadamente pocos. El número total de personas con reconocimiento asciende a 323 mil 872, aunque el gráfico 3 muestra el número de víctimas por año, la suma de los valores del gráfico no refleja el total de víctimas únicas debido a que una persona puede haber reportado hechos en varios años. No obstante, estamos frente a un fenómeno bien particular: el reporte se está haciendo con las cifras oficiales de la agencia gubernamental encargada para tal fin, pero no tenemos ningún dato confiable sobre la atención real de alguna agencia a la población desplazada. Entonces, la acción de atención en términos jurídicos es bastante precaria, pero la atención real ante la ausencia de datos refleja un panorama poco optimista.

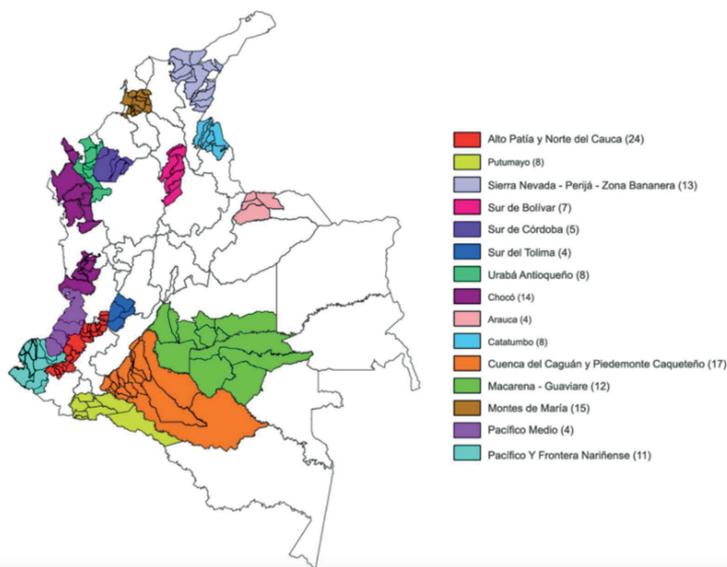
Ante estas cifras, la situación actual de desplazados en Colombia y toda la legislación precedente, incluidos los Acuerdos de Paz, se esperaría que la atención a la población desplazada fuera un tema prioritario para el gobierno, el Estado y todas la entidades nacionales e internacionales que monitorean la situación del país. Se debe hacer la salvedad de que gran parte de lo pactado en los acuerdos no se ha empezado a implementar, pero la acción efectiva del Estado tampoco ha estado sobre el particular. Uno de los temas en que ponen énfasis los acuerdos es el de los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Estos son programas subregionales que pretenden hacer una transformación en el ámbito rural con una vigencia a 10 años. Son un eje transversal a todo el acuerdo, pero están enfocados especialmente en el punto 1 de la Reforma Rural

Integral. A través de ellos se pretende poner en marcha con la mayor velocidad posible los instrumentos de dicha reforma en los territorios más afectados por el conflicto armado. Estos PDET quedaron legislados bajo la Ley 893, de 2017, la cual indica lo siguiente: en el primer capítulo, la cobertura geográfica y las normas para la elaboración de ellos. Destacan entre ellos los ejercicios participativos de la población y el fortalecimiento de capacidades institucionales. En el capítulo dos se refiere a los principios rectores para la elaboración de los PDET, pero en los territorios, pueblos y comunidades étnicas; esto quiere decir que son una suerte de instrumento de planificación y gestión para implementar de manera prioritaria los planes sectoriales y programas en el marco de la Reforma Rural Integral (Londoño, 2017).

Así, los PDET se llevarán a cabo en 170 municipios y en 16 subregiones del siguiente modo:

De conformidad con lo previsto en el punto 1.2.2 del Acuerdo Final, la transformación estructural del campo deberá cobijar la totalidad de las

Gráfico 4: Zonas priorizadas en Colombia para la implementación de la PEDT a 10 años



Fsiente: <http://especiales.presidencia.gov.co/Documents/20170718-pdet/que-son-pdef.html>

zonas rurales del país. Sin embargo, se convino priorizar las zonas más necesitadas y urgidas con base en los siguientes criterios: i) los niveles de pobreza, en particular, de pobreza extrema y de necesidades insatisfechas; ii) el grado de afectación derivado del conflicto; iii) la debilidad de la institucionalidad administrativa y de la capacidad de gestión; y iv) la presencia de cultivos de uso ilícito y de otras economías ilegítimas.

Con ellos se espera que a 10 años se logren los siguientes temas: *a)* establecer canales de control social mediante los cuales los actores de los territorios puedan hacer seguimiento a la implementación de los planes construidos participativamente; *b)* generar el empoderamiento de las comunidades, entidades territoriales, organizaciones sociales, gremios, universidades y otros actores en la transformación de los territorios rurales; *c)* dinamizar economías de mercado locales fortaleciendo la seguridad alimentaria de los habitantes de las zonas rurales; *d)* impulsar los planes departamentales y municipales de desarrollo, *e)* reducir la pobreza rural en un 50% y *f)* generar planes de seguimiento para cada una de las colectividades que habitan los territorios.

Como se ve, todo ello es bastante ambicioso y presenta un sin fin de dificultades que posiblemente se irán resolviendo y podrán permitir la implementación de esta Planeación con Enfoque Territorial, pues como se ha visto, es uno de los pocos temas que ya tiene una puesta en marcha en términos de jurisdicción y ya se está trabajando en ello de forma amplia, con presencia en los territorios y con una burocracia creada para tal fin... pero, ¿qué pasa con las víctimas? Y más específicamente ¿qué pasa con los desplazados? El Acuerdo Final había indicado que ellas serían el centro; de lo que se sigue que el centro de la fase de implementación y de posconflicto debería ser la puesta en marcha de efectivas políticas públicas destinadas a solventar esta situación, pero el foco del gobierno ha estado en la planeación territorial. Más aún, este proceso también está desconociendo la T-025 y todos los posteriores autos de seguimiento, pues efectivamente no se está atendiendo y no hay capacidad institucional para solventar el problema. Desde el año 1995, en el que se inscribió el tema en la agenda pública, y todas las posteriores re-inscripciones que ha sufrido hasta llegar al Acuerdo Final, la situación de los desplazados no ha cambiado sustancialmente.

Siendo así, no es gratuito que el 11 de septiembre de 2017, nuevamente la Corte Constitucional emitiera el auto de seguimiento 474 que tiene como tema “Solicitud de información al Gobierno Nacional sobre la articulación de la política de atención y reparación a la población des-

plazada y el proceso de implementación del Acuerdo Final de Paz, en el marco del seguimiento al cumplimiento de la sentencia T-025 de 2004 y sus autos complementarios” (Auto 474, 2017). Lo que indica que nuevamente la Corte deviene un actor preponderante en materia de atención a las víctimas del conflicto y le recuerda al Estado colombiano el estado de cosas institucional, que a la luz de este examen sigue ocurriendo. Si bien, los PDET son un modelo de planeación que tiene grandes virtudes para el desarrollo de los municipios –pues tienen un enfoque reparador– parece, hasta el momento, no tener ninguna relación explícita con las víctimas, y más aún con los desplazados. La T-025 realizó una discriminación positiva para que la población víctima accediera a los beneficios del Estado, pero el enfoque reparador que está emprendiendo y con el que se está iniciando el posconflicto no las tiene en cuenta, pues pareciera ser que el Estado pensará que no se generarán más –por lo menos desplazados– pero como vimos en el gráfico 2, en 2017 ya van 49,669 desplazados registrados en la Unidad de Víctimas. Así, la Corte se convierte en el agente que reinscribe el problema público del desplazamiento y no permite que desaparezca de la *agenda setting*.

Una de las consideraciones de la Corte en el auto 474 de 2017 es:

De esta manera, considerando que corresponde a esta Sala Especial de Seguimiento asegurar el cumplimiento de sus órdenes y que se garantice el goce efectivo de los derechos de la población desplazada por parte de las autoridades concernidas, resulta necesario solicitar información a las distintas entidades del orden nacional que ejercen el liderazgo del proceso de formulación del referido Plan Marco de Implementación del Acuerdo Final, con el objeto de verificar: (i) la relación y articulación entre las medidas contempladas en dicho instrumento con la política de atención y reparación a la población desplazada; y (ii) la forma como se insertarán en este proceso, el marco de política actual y las reglas jurisprudenciales desarrolladas para la garantía y protección de los derechos de la población desplazada.

Lo que indica que no se evidencia una efectiva articulación entre lo ordenado por la T-025 y los inicios de implementación del Acuerdo Final de Paz, pues debería haber un marco de respeto de las políticas y las reglas jurisprudenciales desarrolladas para garantizar y dar protección de los derechos de la población desplazada, en los instrumentos de implementación del Acuerdo Final. El auto no desconoce los avances que ha tenido dicha implementación, pues afirma que la totalidad de los acuerdos

que están consignados en el segundo Acuerdo Final podrían contribuir a la satisfacción de los derechos políticos, sociales, económicos y culturales de la población en general, y los derechos de las víctimas del conflicto a la verdad, la justicia y la reparación, así como el derecho fundamental de toda la población a no sufrir la repetición de la tragedia del conflicto armado interno.

Si se hace una relectura del Acuerdo Final bajo la premisa de que las víctimas son el centro y en relación con los PDTS, se leería los siguiente:

Prevención y protección: “El desarrollo de capacidades institucionales y comunitarias a partir del ejercicio de formación es indispensable para la construcción de paz desde los territorios permitiendo dar cumplimiento del Acuerdo Final para la Paz, en específico lo relacionado con el acuerdo 2” (pág. 152) (...) la priorización de proyectos de infraestructura social comunitaria “se ha realizado teniendo en cuenta los planes del Gobierno Nacional respecto a la implementación del Acuerdo de Paz, donde se definieron la ubicación de las Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN), Puntos Transitorios de Normalización y Núcleos.” (pág. 168) // *Derecho al trabajo y generación de ingresos:* “actualmente se desarrolla un proceso de adecuación y ajuste institucional derivado de los decretos de reestructuración del sector agropecuario y de la implementación del Acuerdo Final de Paz” (pág. 322) (...) la convocatoria para la generación de encadenamientos productivos “se desarrolla en cumplimiento del Punto 1 del Acuerdo Final de Paz donde el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo debe desarrollar una estrategia para la comercialización de la producción de la agricultura familiar.” (pág. 352) // *Derecho a retornos y reubicaciones:* “dentro de toda la población, las víctimas del conflicto armado, ocupan un papel importante dentro del Acuerdo de Paz, de ahí que, uno de los criterios para la priorización de las zonas PDET sea el nivel de victimización y afectación del conflicto armado y por ello, con la implementación de los PDET se buscará contribuir en la garantía del carácter reparador para las víctimas y las comunidades afectadas.” (pág. 400) (...) “tal como lo establece el Acuerdo de Paz, los planes de retorno y reubicaciones se priorizarán en las zonas en las que se implementen los PDET. Estos planes de retorno y reubicaciones incluirán a las víctimas que regresan del extranjero, y cuando se acuerde con ellas, si son reubicadas en las zonas PDET, se adoptarán medidas para articular los planes de retorno con los planes definidos en los PATR.” (pág. 401) (...) “en cumplimiento de aquellas funciones y obligaciones del INCODER relacionadas con la materialización del proceso de

adjudicación, asignación o dotación de tierras a la población desplazada y subsidios la ANT viene adelantando procesos de reubicaciones rurales de la mano de otras entidades como la URT y la UARIV en concordancia con la Reforma Rural Integral (RRI) contenida en el Acuerdo de Paz. Este trabajo mancomunado permite que se garanticen los derechos propios de los retornos y reubicaciones de conformidad con los mandatos constitucionales.” (pág. 414)

Para concluir, infortunadamente nada de esto a la fecha ha ocurrido. Las víctimas, en este momento, no son el centro de la agenda de políticas públicas que se implementará en el corto o mediano plazos en el posconflicto colombiano. No cabe duda de que la situación actual del país representa unos grandes retos sociales y jurídicos que merecen ser evaluados en miras de la construcción del llamado posconflicto. Un país en vías de desarrollo y afectado por un conflicto interno, en el marco y las implicaciones de los diferentes procesos de globalización e internacionalización de los derechos humanos, genera un profundo incremento en las responsabilidades y obligaciones internacionales que debe cumplir el Estado. Así, no sólo se debe prestar atención a los requerimientos y exigencias de cada una de las partes involucradas en la negociación, sino que se deben atender los intereses adicionales y externos. En consecuencia, es preciso aclarar, como afirma Bernardo Vela (2016) que, además de lo acordado, “es necesario tener en cuenta que los derechos de las víctimas –el derecho a la verdad, a la justicia y a la reparación– y el derecho de la sociedad entera a construir la memoria colectiva, deben ponerse hoy como intereses esenciales y deben garantizarse, de manera efectiva, si se quiere que los acuerdos políticos sean efectivos y legítimos” (p. 446) , pues estos presupuestos hacen parte de las exigencias de la comunidad internacional, además de las obligaciones que contrajo Colombia a través de los diferentes tratados y acuerdos que ha firmado con diferentes mecanismo multilaterales, pero más aún, es una responsabilidad jurídica, política y moral del Estado.

Referencias

- Arango, R. (2007). *Justicia transicional y derechos en contextos de conflicto armado*. En: Bleeker, Mo (Ed.). *El legado de la verdad: Impacto de la justicia transicional en la construcción de la democracia en América Latina* (memorias). Bogotá, Colombia entre 19-21 de junio de 2007.
- Bonilla, Alcira B. (2015). Reflexiones teóricas sobre la justicia transicional

- en América Latina. En A. Bonilla (coord.) *Racismo, genocidios, memorias y justicia*, Buenos Aires, Editora Patria Grande, pp. 165-189.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. las vidas lloradas*. México: Paidós.
- Chernick, M. W. (2012). *Acuerdo posible* (3. ed.). Bogotá: Ed. Aurora.
- Collier, P., Hoeffler, A. & Söderbom, M. (2008). Post-conflict risks. *Journal of Peace Research*. 45(4), 461-478.
- Cortés Rodas, F. (2013). *Pasado y presente de la filosofía política*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- De Greiff, P. (2011). *Algunas reflexiones acerca del desarrollo de la Justicia Transicional*. En: Anuario de Derechos Humanos, número 7, 2011, pp. 17 – 39. DOI: 10.5354/0718-2279.2011.16994.
- Farfán Moreno, W. (2016). La compasión como fuente normativa para un derecho de las víctimas. Una propuesta a partir de la filosofía política. *Estudios Políticos*, [S.l.], n. 49, p. 112-131, July 2016. ISSN 2462-8433. doi:<http://dx.doi.org/10.17533/udea.espo.n49a06>.
- Gómez, L. (2009). Desplazados forzados en Colombia: ¿una nueva categoría de ciudadanos? *Opera*, (9), 135-152. Retrieved from <https://doaj.org/article/e1b2aea033234a9fabd780aa20faf11f>
- Gómez, L., Herrera, P., & Daza, M. J. (2014). El desplazamiento forzado como problema público; In J. I. Cuervo (Ed.), *Ensayos sobre políticas públicas II*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Hegel, G. W. F. (2004). *Principios de la filosofía del derecho*. Buenos Aires: Suramericana.
- Londoño, R. (Jul, 03, 17). Los programas de desarrollo territorial: ¿qué son y cómo van funcionar? Recuperado de: <https://www.razonpublica.com/index.php/regiones-temas-31/10373-los-programas-de-desarrollo-territorial-qu%C3%A9-son-y-c%C3%B3mo-van-funcionar.html>
- Ministerio del posconflicto. *¿Qué es un PDET?* <http://especiales.presidencia.gov.co/Documents/20170718-pdet/que-son-pdet.html>
- Molano, A. (2015). Justicia para el posconflicto: viejos y nuevos problemas en escenarios complejos. En: Molano, A. (Ed.). *El posconflicto en Colombia: reflexiones y propuestas para recorrer la transición*. Bogotá: Antropos.
- Naciones Unidas, Informe del Secretario General (2004). El Estado de derecho y la justicia de transición en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos. S/2004/616, August 23, 2004.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1992). An Agenda for Peace: Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peacekeeping. Report of the Secretary-General, United Nations GA and SC, A/47/277, S/24111, 17 June 1992; disponible en: www.un.org/Docs/SG/agpeace.html

- Pécaut, D. (1999). Estrategias de paz en un contexto de diversidad de actores y factores de violencia. En: Leal, F. (Ed.). *Los laberintos de la guerra. Utopías e incertidumbres sobre la paz*. Bogotá: TM editores y Universidad de los Andes.
- Rettberg, A. (2002) (Ed.). *Preparar el futuro: conflicto y post-conflicto en Colombia*. Bogotá: Alfaomega Colombiana.
- Rodríguez, C., & Rodríguez, D. (2010). *Cortes y cambio social; cómo la corte constitucional transformó el desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: Dejusticia.
- Sentencia T-025 de 2004, Sentencia. U.S.C. (2004).
- Teitel, Ruti G. (2003). Genealogía de la justicia transicional [Título original: Transitional Justice Genealogy]. Publicado en *Harvard Human Rights Journal*, vol. 16, Spring 2003, Cambridge, MA, pp. 69-94.
- Ugarriza, J. (2013). La dimensión política del postconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos. *Colombia Internacional*, 77, pp. 141-176.
- Unidad de Víctimas. (2017). Víctimas del conflicto armado.
- Uprimny, R. y M. P. Saffon (2005). Justicia transicional y justicia restaurativa: tensiones y complementariedades. En Angelika Rettberg (comp.), *Entre el perdón y el paredón. Preguntas y dilemas de la justicia transicional*. Bogotá: Universidad de los Andes-Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Vargas, A. (2003). El posconflicto armado en Colombia: la posibilidad de consolidar la democracia. En: Cárdenas, M. (Ed). *La construcción del posconflicto en Colombia. Enfoques desde la pluralidad*. Bogotá: Cerec-Frescol.
- Vela, B. (2016). *Colombia no es una isla. Una contribución al debate sobre la formación del Estado colombiano en el entorno global*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.

6. *Denuncia del exceso y la crueldad: imagen gráfica y artefactos reivindicativos en el México contemporáneo*

María Luisa Hernández Ríos¹
María Palomares Gallo

*La violencia no tiene madre.
Las víctimas sí.*

(Eslogan Marcha por la Dignidad Nacional, México)

Resumen

La violencia es un hecho expandido, una suerte de virus letal que invade a las sociedades del presente como si de una pandemia se tratase, y al parecer sin remedio, sin una vacuna que pueda subsanar sus desgarradoras consecuencias. La evidencia de la violencia se ha vuelto viral debido a la expansión del fenómeno tecnológico. Hoy conocemos hechos fatídicos que erizan los vellos a cualquiera en cualquier rincón del planeta. En este contexto, que arranca de múltiples circunstancias que han ido agravándose a lo largo del siglo XX y alcanzan con más sofisticación al siglo XXI, una parte del continente americano padece una desvalorización de la vida de una ciudadanía cada día más vulnerable, acostumbrada a amanecer con las tremendas noticias de desapariciones, secuestros, violación de los derechos humanos y torturas que dejan imágenes aterradoras e impactantes; unas de corte propagandístico, pensadas y difundidas para cumplir su función: la expansión del miedo entre la población y el posicionamiento en el poder; otras originadas a consecuencia del hecho violento en sí, ahora presentadas por artistas gráficos que realizan su pronunciamiento crítico por medio de fórmulas de representación que pretenden

¹ Universidad de Granada.

mostrar la evidencia de un sistema incapaz, corrupto y despiadado para hacer frente a sus formas más agresivas de atentar contra la dignidad, los derechos y la convivencia en paz; otras finalmente realizadas por una ciudadanía indignada y sufriente que por medio de artefactos creados para expresar su indignación y reivindicación en manifestaciones populares que denuncian los hechos violentos, intentan dejar patente la importancia de exaltar la memoria de las víctimas.

Palabras clave: Gráfica y artefactos de la violencia, México, Tlaltelolco, Muertas de Juárez, Normalistas desaparecidos de Ayotzinapa.

INTRODUCCIÓN

La historia de la relación entre violencia y producción artística es tan antigua como las manifestaciones propias de cada uno de estos conceptos y sus consecuencias. Las diferentes etapas de concreción histórico-artística han producido numerosas representaciones de hechos violentos, ya sea como resultado de la plasmación de un suceso verídico, como representación de mitos, leyendas o ritos, o bien como proceso de reflexión de los artistas en forma de signos o símbolos de interpretación y expresión personal. Todo ello en función de los momentos en los que la idea, la denuncia, la reprobación de un hecho o suceso violento ha adquirido la forma artística o la producción de artefactos que han permitido su plasmación por medio de pinturas, esculturas, grabados, fotografía, grafitis, video-creaciones o *performans*, entre otros.

Los siglos XX y XXI, herederos y rupturistas al mismo tiempo de numerosas fórmulas de expresión en el recorrido histórico, han dado resultados estéticos y artísticos que abordan desde lo personal hasta lo popular, manifestaciones y reflexiones unitarias y/o colectivas. En el ámbito global, Latinoamérica y la trayectoria política y social vivida en el devenir de su historia contemporánea, ha visibilizado magníficos ejemplos de la reivindicación o acción desde una perspectiva artística, que se ha ido perfilando como necesaria en su labor difusiva en diversos formatos de expresión gráfica, como un compendio de imágenes épicas en el contexto contemporáneo. Dentro de esta temporalidad, el caso mexicano ha producido excepcionales ejemplos de la visibilidad de la violencia por medio de la gráfica y a lo largo de su recorrido por su historia contemporánea, como también a través de artefactos presentes en el contexto de delación de actos denunciables en los que las víctimas mayoritariamente son la

población civil, aspecto que ha llevado a artistas y a colectivos populares al uso de la gráfica, utilizando su poder como manifestación de la repulsa de actos que han conmovido y horrorizado a la ciudadanía mexicana, alcanzando al asombro y mirada conmocionada de colectivos dispares en diferentes latitudes.

LA OMNIPRESENTE CRUELDAD. MEMORIA Y REPRESENTACIÓN

La violencia y la muerte como espectáculo de masas tienen en su expresión gráfica un amplio campo de acción. Se concibe la síntesis artística de sus representaciones como un proceso complejo, unas veces haciendo partícipe a un grupo que se manifiesta contra un acto de injusticia social, racial, de género, de intolerancia... otras, concebidas para ser contempladas por un público pasivo que ve en la pantalla de su computadora o en la lectura de un libro grafismos e imágenes impactantes, que si bien no implican una participación directa respecto a lo que denuncian o reivindican, quedan tatuados en la retina del receptor. La forma de exhibir el dolor, el exceso, la crueldad y la manera de ver de quien contempla ¿hará valorar la importancia del acto reproducido? Sin duda algo moverá en el espectador; le arrastrará a una piedad hacia la denuncia, hacia el dolor del otro, mientras en la distancia es testigo del acontecimiento que nunca debiera haberse producido, pero que ha provocado la convulsión social esperada. La destrucción y sacrificio de personas, el sometimiento de grupos sociales a las formas más brutales de dominio y obviando los derechos humanos, pretenden un beneficio; ya sea para un grupo de control, como sometimiento ideológico represivo, o para un despotismo imperativo de poder machista... en los que el interés económico, político o de dominio en su más amplio concepto está presente; en otras ocasiones puede prevalecer el hecho violento en sí con el consiguiente acto de destrucción gratuita que no lleva a nada más que a complacer al ejecutor. Todos éstos son puntos de partida presentes en las gráficas artísticas y artefactos diseñados por la comunidad solidaria; se desarrollan en cada uno de los procesos violentos que tienen lugar en los espacios donde artistas individuales, en colectivo o en grupos de acción populares ejercen su actuación mediante manifestaciones visuales que exaltan la denuncia y la reivindicación.

Las políticas de la memoria que buscan la dignificación y privilegio de las víctimas se han ido haciendo patentes, según los planteamientos

de juristas como Gamboa y Herrera (2012), que analizan una doble vía en la problemática que presentan dichas acciones: la visión distorsionada del relato de las víctimas y la sacralidad atribuida a sus narraciones por la violencia sufrida; en otro caso, las fórmulas adoptadas por sectores de la ciudadanía que interpreta de forma banal el sufrimiento padecido y expresa el daño con una narrativa trivial. En los sucesos a los que nos vamos a aproximar, y partiendo de las propuestas de los autores citados, podríamos preguntarnos: ¿La manera en cómo se representa a las víctimas de la violencia, sea política u obedeciendo a otros modelos de procedencia de la misma, reconoce la dimensión de su sufrimiento?

Las fórmulas que adopta la gráfica como modelo de expresión quieren contribuir, en este sentido, a reconocer el dolor de las víctimas. Pero también hay que incidir en que estas maneras de representación ayudan a perpetuar una memoria necesaria para que la ciudadanía alcance al significado real del suceso que llevó a un determinado tipo de violencia y sufrimiento de quien la padeció, por ello “recordar se convierte en un derecho a hacer justicia”, sobre todo porque es ineludible el hecho de que la comunidad en un acto de empatía y reconocimiento del sufrimiento injustificado deje de considerarlo, ya que supondría “desconocer la humanidad del otro, y por lo tanto de violar su dignidad” (Gamboa y Herrera, 2012: 218).

Recordar a las víctimas del ayer en el presente, y más cuando fueron víctimas de la injusticia, propicia la necesidad de brindarles un homenaje por la memoria que demandan. De los artistas gráficos a la expresión espontánea del pueblo por medio de artefactos visuales, la contribución a la memoria queda patente para posicionar a las víctimas, muchas veces anónimas, otras reconocidas, todas innecesarias, inocentes y sacrificadas en pro de objetivos definidos, pero difícilmente asimilables.

SOBRE LA VIOLENCIA: ARTE Y ACTIVISMO COMO PRÁCTICA DE PROTESTA SOCIAL EN LATINOAMÉRICA

La barbarie desarrollada contra la población civil sin armas que lleva al asesinato, la masacre colectiva, las mutilaciones, violaciones, extorsiones o a la desaparición forzada de personas en el contexto latinoamericano muestra características de una guerra que no es sólo una guerra sino diversas, debido a las acciones de violencia transmitidas por problemáticas

que se arrastran a lo largo de las generaciones. Dichas actuaciones de la barbarie afectan de manera directa a las víctimas, ampliando el dolor a sus familias, a sus entornos y a la sociedad en su conjunto, trasvasando los límites geográficos del espacio donde se produce.

Muchos de los desarrollos violentos que se ocasionan en el contexto latinoamericano han producido un reflejo en manifestaciones ciudadanas en las que se suceden acciones artísticas o manifestaciones cargadas de artefactos simbólicos, cuyo fin es visibilizar los diferentes tipos de violencia y hacer que el hecho violento en sí no caiga en el olvido; una suerte de cultura de la memoria que queda en la retina del observador, aunque en muy pocas ocasiones provoca la solución del conflicto.

Por citar algunos ejemplos, con la brevedad necesaria para su aproximación, no hay que obviar la sucesión de procesos violentos en el contexto colombiano que —desde el periodo conocido como *la Violencia*, hasta alcanzar otras etapas posteriores presididas por el narco, la guerrilla, los grupos paramilitares, la corrupción política e institucional o la violación de los derechos humanos en su más amplia dimensión— han venido a mostrar las relaciones contundentes entre arte y violencia, produciendo manifestaciones artísticas en transformación en función de los periodos y las crisis políticas; desencadenantes violentos cuyas formas de expresión han experimentado cambios al compás de la evolución de los acontecimientos en diferentes décadas. El resultado de las obras y sus compromisos nos permiten observar el paso de lenguajes simbólicos, narrativos y altamente expresivos a fórmulas más evocativas (Malagón, 2008). Un paso, por otro lado, en el que la expresividad de la representación del horror con tratamientos gráficos posibilitó que los artistas plasmaran un doble cariz: por un lado, una crítica sobre la violencia; por otro, la seducción por la atrocidad; ambas perspectivas han tenido múltiples reflejos. La sucesión de varios periodos de violencia en Colombia ha propiciado una producción artística y visual acorde a la evolución de la misma y en consonancia con los cambios en la estética.

El paso del bipartidismo a la revolución campesina y estudiantil dará entrada a un proceso que adquirirá como fenómeno globalizador la presencia del narco y la guerrilla, sobre todo a partir de mediados de la década de 1980. En este desarrollo de cambio y transformación, el arte con sus miradas hacia la violencia y la política, ya no sólo adquiere un carácter reivindicativo o de denuncia sino que el artista se transforma al ir involucrándose, preocupándose por reflejar que la política, además de tener esta presencia real en los contenidos de las obras y en sus expresiones declaradas, asume rasgos esenciales como son el interés en la intervención

real de los conflictos y su colaboración y relación con las comunidades, aspecto que veremos como común denominador en muchos de los países latinoamericanos.

En el contexto peruano, una intervención artística, obra de arte público como la titulada *El ojo que llora* (2005) de la escultora holandesa afincada en el Perú y fallecida en 2016, LiKa Mutal, preside un espacio público esencial como el limeño Campo de Marte, conformando un memorial que en su momento rindió homenaje a las víctimas del terrorismo en el país andino durante los años comprendidos entre 1980 y 2000. Dicha obra no ha quedado exenta de polémica, habiendo sido víctima a su vez del vandalismo de seguidores de Fujimori (Milton, 2015), consiguiendo repercusiones significativas como las que promovieron los campesinos de Toraya, comunidad muy golpeada por la violencia política. Reconocida como obra del patrimonio cultural del Perú por su significación estético-simbólica, se trata de una de las creaciones reivindicativas más trascendentes del contexto latinoamericano, por medio de la cual se muestra el poder altamente comprometido del arte y su potencialidad en el ámbito de la denuncia, tanto de los acontecimientos imputables en lo político-social, como por su repercusión y adopción-adaptación por parte de la comunidad.

El fenómeno de aceptación o rechazo que provocan estas manifestaciones artísticas no dejan de ser llamativas al revelar posturas contradictorias sobre la mirada desde el pasado peruano que, según Milton, muestran “la prolongación de la violencia ejercida contra las víctimas a través de los ataques a este lugar y el homenaje espontáneo a estas mismas víctimas rendido por el visitante accidental”, y que en sí son expresivos de “los esfuerzos y retos de los peruanos para crear un espacio público que recuerde su pasado, y los modos en que lidian con su difícil historia” (2015: 14).

Ejemplos como los referidos son ilustrativos y nos hacen virar el rumbo más al Norte, para aproximarnos a sucesos de violencia sin exención del hecho cruento: México. El gran país que desde los inicios de su trayectoria histórica ha presenciado violencias múltiples, las más impactantes, sin duda, relacionadas con acontecimientos políticos que nunca se han desvinculado de los intereses económicos y de poder. La población civil es en su mayoría la víctima: se mata o se hace desaparecer individualmente o en masa a estudiantes, trabajadores, campesinos, periodistas, mujeres, adolescentes... Es una violencia que se aplica con sadismo y con rituales de una perversión que causan horror y agresión visual y psicológica a quienes la conocen, sean como lectores de prensa, visualizando los espacios

informativos televisivos o las noticias inmediatas a través de la red; dicha barbarie es expresiva en su más amplio concepto. Detrás de todas estas actuaciones de bestialidad hay no sólo una beligerancia, hay muchas superpuestas, repletas de odios transmitidos a lo largo de los tiempos.

Los actos crueles acompañan a los sucesos violentos, y éstos han provocado a lo largo de la historia una serie de formas extremas más que recurrentes en el arte, la literatura, la fotografía y un sinfín de fórmulas de representación de la violencia y el exceso, como ya indicara Ovejero (2012). Es por ello que, atendiendo a los extremos que produce la aproximación a la violencia en un país inconmensurable como México, atacado en su trayectoria política, económica, social y cultural por las más variadas formas de representación del exceso en el contexto de las expresiones artísticas, es perfectamente ilustrativo del tema que vamos a tratar en este ensayo. Por ello, nos centramos en hechos desgarradores que han protagonizado el transcurrir temporal de este país; nuestra exposición gira en torno al mundo contemporáneo, siendo tres los hechos elegidos: la masacre de Tlatelolco en 1968, los feminicidios de Ciudad Juárez, Chihuahua, continuos hasta la actualidad desde la década de 1990, y la desaparición de los normalistas de Ayotzinapa, Guerrero, en 2014. Estos tremendos sucesos, mundialmente divulgados por medios de comunicación y redes sociales, han producido a su vez numerosas intervenciones en el campo plural de las artes; en el presente texto nos vamos a centrar en la gráfica que ha resultado de multitud de quehaceres que alcanzan desde la expresión de artistas comprometidos con su obra y su poder de denuncia, hasta fórmulas espontáneas de acción por parte de grupos de ciudadanos que tienen mucho que aportar a través de imágenes que, en ocasiones, se convierten en verdaderos iconos de la denuncia contra la violencia más descarnada.

LA VIOLENCIA EN MÉXICO: TRES MOMENTOS CLAVE

La evocación de las víctimas en sí es un acto de justicia, una exigencia para las generaciones del presente en cuanto a no permitir la desmemoria de hechos que quedan impunes o sin resolver. Estos aspectos relacionados con el recuerdo y la equidad, con enfrentar los derechos humanos y reivindicarlos para las víctimas que han padecido la violencia, han dirigido la atención de numerosas líneas de investigación extendidas desde todos los puntos del planeta; el alcance tecnológico ha aumentado las directrices

de abundantes estudios en torno al tópico, sobre todo ante la cantidad de actos repletos de crueldad que han protagonizado las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI. Es así como planteamos nuestro acuerdo en que no todas las formas de representación de las víctimas de violencia son adecuadas, no al menos si no generan en la ciudadanía que las contempla la indignación por el hecho cruento y la compasión por el sufriente.

Tres sucesos clave de la violencia en México: un punto de partida para aproximar a su representación visual

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2014).

De las tipologías de la violencia clasificadas según la OMS (autoinfligida, interpersonal y colectiva) en los casos seleccionados de México se concreta en una agresión de tipo colectivo que abarca aspectos sociales, políticos y económicos, incluso, por qué no, culturales; es en este contexto en el que se ubica el estudio que presentamos, ya que se trata de una violencia social donde, en infinidad de casos, se busca avivar el miedo del pueblo para conseguir diferentes fines, tanto sociales como políticos, económicos o desde la cultura del poder; el exceso tiene una radical expresión de carácter múltiple al aparecer en actos de naturaleza física, sexual o psíquica. La violencia es resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultural, en palabras de Sanmartín: “es una nota específicamente humana que suele traducirse en acciones intencionales (o amenazas de acción) que tienden a causar daño a otros seres humanos” (2000: 25).

Actualmente, entre los sucesos que ocasionan mayor impacto mediático y social, y que giran en torno a la violencia en México, suelen estar presentes los relacionados con narcotráfico, extorsión, violencia de género, corrupción política, asesinato, secuestro... En algunos de los planteados, toda la barbarie parece poca, interactuando varias de las acciones violentas. Según el informe elaborado por la Universidad de las Américas de Puebla y el Centro de Estudios sobre Impunidad y Justicia, se destaca a México, junto al Perú, Venezuela, Brasil y Colombia, entre los países americanos con mayor índice de impunidad, mismo que mide desde

la denominada “cadena de impunidad”, y que inicia desde la comisión de un delito o acción ilícita seguida de una denuncia e investigación del mismo, hasta alcanzar una sentencia o reparación del daño a la víctima. Es entonces cuando las actuaciones pondrán en marcha “las condiciones estructurales y funcionales de los sistemas de seguridad, penitenciario y de justicia penal de los países, al igual que las violaciones a los derechos humanos” (Le Clerck y Rodríguez, 2017: 33). La gravedad del problema se agudiza sobre todo porque no siempre se consigue hacer justicia a las víctimas. La impunidad es en este sentido un problema que afecta al funcionamiento de las instituciones del Estado, con la consecuente distorsión social que provoca la ausencia del Estado de derecho y sus secuelas en cuanto a no atender aspectos de transparencia, derechos humanos, desigualdad socioeconómica o corrupción política, entre otras. No poner solución a estos problemas y dejar campar a la impunidad a sus anchas provocará toda una cascada de problemáticas de difícil solución. A mayor impunidad mayor desigualdad. Según los datos del Índice Global de Impunidad (IGI) publicados en 2017, México se encuentra en quinta posición con un porcentaje del 69.39 % de impunidad en los casos de violencia que están registrados (Le Clerk y Rodríguez, 2017: 44).

Muchos de los casos de violencia cometidos atentan contra los derechos de la ciudadanía al romper con los valores necesarios para una convivencia pacífica, aspecto que, junto al no respeto a la ley y dejar impunes los delitos, contribuye negativamente a los necesarios cambios en pro de los derechos humanos y las libertades; mientras los altos niveles de impunidad no desaparezcan, no será posible la igualdad de oportunidades sociales y económicas, y sin éstas la calidad de vida de la ciudadanía es una quimera.

Son numerosos los actos de violencia en los que podríamos acotar nuestro estudio por ser la gráfica artística y la presencia de artefactos visuales espontáneos realizados por la comunidad sufriente, las fórmulas de expresión utilizadas por artistas o por la comunidad reivindicativa que hace uso de los canales expresivos del arte y la creación visual para la denuncia y el reclamo. No obstante, el carácter de esta aproximación nos ha llevado a fijar la atención y seleccionar tres de los sucesos clave en la historia contemporánea mexicana, mencionados anteriormente: la masacre de Tlatelolco, los feminicidios de Ciudad Juárez y la desaparición de los 43 estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa. Si bien la línea del tiempo arranca del siglo XX y tiene su continuidad hasta fechas recientes, los acontecimientos han permitido plasmar en acciones individuales artísticas, colaborativas o ciudadanas, modelos de expresión diversificados dado el carácter diferenciador de los sucesos:

2 de octubre de 1968. Tlatelolco

El 2 de octubre a las cinco de la tarde de un año crucial para la historia contemporánea, como lo es 1968, miles de personas, en su mayoría estudiantes del Politécnico y la UNAM, se reunieron en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, en la Ciudad de México, para comenzar con un mitin en el que expresar el rechazo al orden establecido, poner límite a las injusticias surgidas de la política gubernamental, destacando las proclamas contra la corrupción y el autoritarismo; el partido en el poder, Partido Revolucionario Institucional (PRI), y el gobierno emanado de él, eran el blanco de las protestas estudiantiles y de un número considerable de ciudadanos de diverso perfil social, sucedidas durante los tiempos precedentes en numerosas asambleas. La convocatoria en la plaza animó el ambiente para una manifestación que no presagiaba para los manifestantes, el fin de los acontecimientos. Vigilada por miembros del ejército mexicano vestidos de civil, que se distinguían por un guante blanco o por un pañuelo en el brazo derecho, sí que pone de manifiesto la organización desde el lado del poder. Hacia las seis de la tarde un helicóptero sobrevoló la plaza y lanzó dos bengalas verdes y una roja; en ese momento los francotiradores colocados en edificios estratégicos por el ejército y militares infiltrados recibieron la señal para comenzar a disparar a las personas que se encontraban en la plaza. Mientras esto ocurría, centenares de tanques arribaron al lugar; la intimidación, la represión y el horror producido por la violencia oficial se instaló en el ambiente. La matanza duró hasta altas horas de la madrugada; después, comenzaría la represión iniciando la búsqueda por parte de la policía de aquellos jóvenes que habían logrado escapar y corrieron a refugiarse en las casas cercanas pidiendo ayuda. El afán de los represores era su detención para los posteriores interrogatorios y correctivos. La masacre concluyó, según datos oficiales presentados en 1968, con 500 muertos y 6,000 detenidos, aunque los muertos no se han identificado y sólo se tiene constancia de 53, que son los recogidos en la placa conmemorativa que se encuentra en la plaza de Tlatelolco.

Tras este execrable suceso, el 12 de octubre se inauguraron los XIX Juegos Olímpicos en la Ciudad de México, los primeros de Latinoamérica y a los que Díaz Ordaz les otorgaría el nombre de “Los juegos de la paz”, recordando y dando a entender una paz por parte del gobierno después del grave suceso acontecido. Este sinsentido paradójico por el derramamiento de sangre, pondría en posición enfrentada al colectivo estudiantil al no estar de acuerdo con esta paz declarada, motivo por el que hicieron volar, desde las gradas donde se disputaban los juegos, una cometa de color negro en memoria del atentado del 2 de octubre y en señal de recuerdo a to-

das las víctimas. (Ruiz, 2002). Actualmente, y cada año desde este suceso, se sigue reivindicando el reconocimiento de esta matanza innecesaria y la impunidad de los actores que provocaron tantas víctimas; también con la necesidad de dar voz a los muertos reales y a los presos políticos que produjo. Multitud de familias se vieron obligadas a testificar mediante partes falsos con el fin de llevarse los restos de las víctimas. Desde esa fecha, todos los años se producen manifestaciones y actos en memoria de un acontecimiento violento que ha marcado la historia reciente de México; supondría un punto de partida, un encendido de llama de futuras luchas sociales. Frases como “2 de octubre no se olvida” se vuelve reivindicativa contra el autoritarismo y a favor del esclarecimiento de los hechos, a pesar de haber visto sentar en el banquillo de los acusados al ex presidente Luis Echeverría.

Finalmente, el 2 de octubre de 1968

... significó un parteaguas en el movimiento estudiantil mexicano como un todo, y en la conciencia de los estudiantes de arte que participaron personalmente en los acontecimientos o percibieron en ellos una significación simbólica tremenda [...] Tlatelolco fue el acontecimiento más significativo de una elevada confrontación de clases y represión política (Goldman, 2008: 194).

Justo la matanza de Tlatelolco marcará el punto de partida del Frente Mexicano de Trabajadores de la Cultura, cuya repercusión tendrá sus efectos en la década siguiente. En este sentido, no podemos dejar de referenciar el interesante y necesario trabajo de historia oral y recopilación de testimonios a favor y en contra de lo acontecido por parte de la escritora Elena Poniatowska quien, con el título *La noche de Tlatelolco: testimonios de historia oral* (1971), inspiraría y reproduciría muchos de los testimonios que más tarde servirían de referencia para la película mexicana *Rojo amanecer* (1989), o aquellas instantáneas impactantes captadas por fotorreporteros como los hermanos Mayo, que dejarían evidencia de lo acontecido aquel trágico día de octubre (Hernández y Tolosa, 2011); o los resultados expresados por intelectuales de prestigio universal, como Octavio Paz o Carlos Monsiváis, mostrando perspectivas no reconocidas oficialmente, pero esenciales en la comprensión de la repercusión del suceso violento producido para reprimir a la población estudiantil concentrada el 2 de octubre de 1968 y a la población civil en apoyo de sus denuncias.

Feminicidios de Ciudad Juárez

Ciudad de Juárez, hoy en día es conocida como una de las ciudades más complejas de México por su alto índice violento. Se encuentra en el estado de Chihuahua, en la frontera de Estados Unidos y México, y está considerada como la ciudad más peligrosa de este distrito porque desde 1993 hasta la actualidad se han sucedido continuos feminicidios de los que hoy en día no se ha encontrado una explicación a los sucesos desgraciados que llevan a la indignación de la ciudadanía. Se recogen hasta la fecha más de 700 mujeres muertas y miles de desaparecidas; la repercusión lo es de gran afectación para las víctimas, las familias, la ciudadanía y la comunidad internacional que observa con mirada atónita tan grave suceso.

La mayoría de las víctimas son mujeres que trabajan en las maquiladoras que se instalaron en las afueras de Ciudad Juárez, en el conflictivo espacio fronterizo; siendo mayoritariamente de edades entre 12-30 años y de bajo nivel económico, motivo por el que muchas de ellas se han visto forzadas a dejar sus estudios y han tenido que dedicarse a la vida laboral desde la niñez (Livingston, 2004).

La primera víctima que apareció en 1993 fue Alma Chavira Farel, una niña de 13 años que fue encontrada, por dos trabajadores, violada y estrangulada en una zona desértica de la ciudad. A partir de este feminicidio, comenzaron a producirse otros seguidamente; en concreto, ese mismo año aparecieron 11 asesinatos similares, hasta ir aumentando la cifra en años sucesivos. Se llevaron a cabo detenciones de los supuestos asesinos, tanto solitarios –como “El Egipcio”– o en colectivo –como el grupo apodado “Los Rebeldes”– junto a otros cientos de detenciones. Pero los asesinatos y las desapariciones no cesaron en ningún momento, tampoco el resarcir a las familias y a las víctimas. La impunidad campa a sus anchas.

Hay numerosos argumentos que intentan dar explicación como causas que han provocado tales feminicidios, según Patricia Ravelo Blancas (2005):

- La creación de las maquiladoras: muchas mujeres de diferentes países con dificultades económicas emigran a este distrito para trabajar en estas maquiladoras y poder llevar una vida mejor; las calles y los lugares que frecuentan estas trabajadoras estaban exentos de luz y de vigilancia, aspectos que podrían contribuir a facilitar la labor de los agresores.
- La segunda causa que se atribuye a estos feminicidios está ligada a la primera, sería la implantación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte consistente, entre otros, en la explotación de la población que trabaja en estos lugares, a consecuencia de la inmensa demanda de puestos de trabajo en la instalación de una política eco-

nómica capitalista. Esto implica una ganancia necesaria para que las personas mejoren sus niveles de vida, pero al mismo tiempo muchos abusos por la necesidad de estos colectivos que se someten a prácticas laborales extremas.

- Una tercera causa, entre las más aceptadas, es el machismo. Podemos encontrar dos tipos de vertientes dentro del machismo en México. Una sería el machismo como tal, que se refiere a la violencia, agresiones masculinas a mujeres y, por otro lado, el marianismo, que sería la subordinación y la aceptación de las mujeres en los roles de las tareas domésticas y propias asignadas históricamente a las mujeres, tan característico de sociedades patriarcales como la mexicana. Salirse del papel convencional atribuido a la mujer se entiende como provocación al hombre como sustentador del sistema tradicional machista.
- La cuarta causa, y otra de las más barajadas, es el narcotráfico. Ciudad Juárez es una de las ciudades donde se concentran los mayores carteles de la droga, por lo que estas bandas violarían, maltratarían y matarían a las mujeres de las zonas desprotegidas.

Estos puntos de partida han llevado al escándalo de la comunidad internacional, ya que ni desde la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (*Diario Oficial de la Federación*, 1981), ratificada por países como México en 1981, como instrumento de avance para las mujeres del mundo, se ha podido dar respuesta a la garantía de los derechos de la mujer mexicana, como tampoco ha podido cumplir con los compromisos de la Convención en la firma del Protocolo Facultativo de la misma en 2003, en cuanto a la desprotección de las víctimas femeninas que ha producido este depravado suceso de mujeres y niñas desaparecidas, violadas, torturadas y asesinadas. El simple hecho de ser mujeres las convierte en vulnerables víctimas sin derechos de libertad, de vivir sin discriminación y lo que es más importante: sin derecho a la vida.

La complejidad de esta grave situación ha sido analizada desde múltiples perspectivas, alcanzando al análisis de cómo este tipo de violencia no sólo se trata de una fuerza que destruye, sino que alcanza un grado transformador y creador de una comunidad y de una nueva ciudadanía, como plantean Sarat (2011), Zebadúa (2005) o Segato (2004), entre otras investigaciones. Elena Rosauero retoma la idea de Segato, cuyo planteamiento gira en torno a que el feminicidio realmente es un auténtico rito de pertenencia a una comunidad, en los que la víctima es sólo una pieza

desechable, intercambiable y exigida para pasar el umbral de la pertenencia al grupo de pares, cuyo papel es “ser consumida para satisfacer la demanda del grupo” (2017: 35). No deja de ser para Rosauero, al igual que para las diferentes aportaciones de autoras referidas, el hecho de que

las violaciones, tortura y asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez son actos políticos que escenifican la pertenencia a una comunidad (de victimarios y de cómplices, en este caso). En este sentido, la impunidad, ante los crímenes cometidos, son tanto producidos como reproducidos garantizando la lealtad y cohesión del grupo (Rosauero, 2017: 35-36).

Es posible que en esta necesidad de realización de actos violentos que lleva a la violación y a la tortura de la víctima femenina, haya una presencia de lo que Pierre Bordieu refiere como la necesidad de muchos grupos masculinos de revalidar una virilidad “por los otros hombres en su verdad como violencia actual o potencial, y certificada por el reconocimiento de la pertenencia al grupo de los «hombres auténticos»”, claro que como asociación de virilidad a un concepto construido “ante y para los restantes hombres y contra la feminidad” (2000: 40-42).

El planteamiento de la violencia ejercida en el espacio fronterizo de Ciudad Juárez tiene relación con la necesidad de enfrentar y luchar por la implantación de políticas sociales capaces de posicionarse frente al sistema de redes de tráfico ilegales (de mujeres, drogas y armas, por mencionar algunos de los más conocidos en la frontera) que buscan generar y mantener una política del miedo y una cultura del terror, vinculada con el goce y el placer, tal y como plantean Domínguez y Ravelo (2006a: 143).

Ello convierte a este suceso en un feminicidio alarmante para toda la comunidad, no sólo local, regional o nacional, sino internacional, habiendo producido importantes manifestaciones de repulsa desde todos los campos de la producción artística, destacando sin duda las desarrolladas en el terreno de las artes visuales y muy particularmente en el de las realizaciones colectivas anónimas de la ciudadanía indignada y sufriente.

Es por todo ello, y por el alarmante estado de impunidad de los graves crímenes cometidos a lo largo de las décadas, que han surgido numerosas propuestas artísticas y culturales sobre el tema, siendo parte de las acciones que permanecerán como imágenes icónicas de la violencia contra la mujer, la cantidad de emblemas y simbolismos aportados por los familiares de las mujeres asesinadas.

Los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa desaparecidos

Ayotzinapa es una pequeña región de 84 habitantes censados; está en el límite sur de Tixtla, en el estado de Guerrero, en México. Es una región muy pobre donde los estudiantes que quieren ser futuros maestros reciben educación universitaria en la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, donde se les ofrece formación, residencia y trabajo. Un detalle importante en cuanto al uso del muro como expresión artística que cabe destacar de esta escuela es que todas las paredes se encuentran pintadas con temáticas relativas a hechos revolucionarios en contra del gobierno y del ejército, o a iconos de culto rebelde como el mural dedicado al Che Guevara (Goldman, 2008). Ello denota el claro carácter revolucionario de los estudiantes normalistas y donde estriba parte de las nefastas consecuencias que derivaron en los actos violentos de Guerrero.

El caso de Ayotzinapa es el más reciente en nuestra selección para esta ocasión, y habla de un hecho aún candente de la violencia institucional en el México más reciente: los días 25 y 26 de septiembre de 2014, aunque el antecedente de este crimen colectivo fue consecuencia de hechos anteriores que desataron la lucha continua de los estudiantes normalistas con la policía; como se demostraría posteriormente, la corrupción política estuvo directamente relacionada con este acto terrible, auspiciada por el narcotráfico exacerbado.

Para comenzar a explicar la desaparición forzosa de 2014, remontamos al 12 de diciembre de 2011, cuando los normalistas acudieron a Chilpancingo para protestar por sus derechos, lo que llevó a que hubiera un enfrentamiento con la policía en una gasolinera, que los estudiantes quisieron hacer explotar aunque no cumplirían con su objetivo; no obstante, este suceso acabó con dos estudiantes muertos por disparos de los policías y también con la muerte de un empleado de la gasolinera, al quemarse cuando intentaba apagar las llamas para que ésta no explotara. Este hecho creó una gran disputa entre los normalistas, por un lado, y los gobernantes y las fuerzas represoras del estado de Guerrero, por otro. Es oportuno mencionar aquí que, en 2016, el Senado de la República acordó otorgarle al empleado de la gasolinera fallecido, en grado *post mortem*, la Medalla Belisario Domínguez; la cual por primera vez se entrega a un ciudadano que no sea artista, político, escritor, académico o empresario.

Una semana antes del atentado de 2014, los normalistas habían estado “tomando prestados” autobuses y combustible para poder acudir al evento de conmemoración que se realizaría en la Ciudad de México sobre los hechos del 2 de octubre y que, como hemos comentado anteriormente, acontece desde 1968 todos los años en diversos puntos del país. Autobu-

ses y combustible no eran suficientes, por lo que la noche del 25 de septiembre los normalistas decidieron ir a Chilpancingo, donde intentaron apoderarse de más medios de transporte, pero al no conseguirlo, hubo cooperación de otros estudiantes, que se habían hecho con uno de los autobuses, acercándose al tiempo a Iguala para apoyar a sus compañeros.

En ese momento, la ciudad de Iguala tenía como alcalde a José Luis Abarca; su mujer, María de los Ángeles Pineda, detentaba un alto cargo dentro del Ayuntamiento. Según estudios y notas periodísticas, el matrimonio estaba relacionado con un peligroso grupo del narcotráfico establecido en la comarca llamado “Guerreros Unidos” —al parecer derivado del cártel de los Beltrán Leyva— y junto al jefe de la policía municipal se les señaló como los principales responsables; una muestra de la impunidad sobre los delitos que relacionan el narco con las fuerzas del poder local.

El día de los hechos dicho matrimonio, junto a otros cargos políticos dentro del Ayuntamiento de Iguala, estaban celebrando la presentación a la candidatura de la alcaldesa Pineda, porque Abarca finalizaba su mandato en 2015. Este hecho hizo temer la presencia de los normalistas por lo que pudiera evidenciar de corruptela política.

Frente a la situación de Iguala, el día de los hechos violentos, los normalistas intentaron “tomar prestado” uno de los autobuses de la ciudad; la idea era tomarlos para conseguir un doble fin: poder trasladarse a la realización de prácticas a la Costa Chica de Guerrero y enviar una comitiva a la Ciudad de México para los actos conmemorativos del 2 de octubre. Los estudiantes lograron incautar un camión, pero el conductor dio aviso a la policía y persiguieron a los normalistas de este autobús, a la vez que intentaban evitar que se acercaran a la celebración del acto político del alcalde, por motivos de seguridad. Una vez que los normalistas fueron acorralados por la policía armada, salieron para abrirse paso y con un intento de forcejeo para poder continuar su camino, un alumno tuvo un conflicto con uno de los policías, dando lugar a un fuego abierto que produjo heridas de gravedad al normalista y la muerte de otro. Los estudiantes, viendo la situación, avisaron a sus otros compañeros que estaban en Ayotzinapa para solicitarles ayuda, advirtiéndoles de la grave situación, decidiendo mandar en camionetas a algunos alumnos más para apoyo de sus compañeros. Por otro lado, la policía detuvo un autobús a las afueras de Iguala pensando que eran más estudiantes, pero, por el contrario, era un equipo de fútbol de adolescentes contra quienes la policía abrió fuego en contra del autobús, cobrándole la vida del conductor y del entrenador. Mientras tanto, los alumnos llegaron a ayudar a sus compañeros, produciéndose un nuevo tiroteo entre los policías y los normalistas. El saldo de

este tiroteo fue de seis muertos, dos heridos graves y 43 personas desaparecidas.

Los 43 desaparecidos son normalistas que hoy en día siguen en paradero desconocido. Se llevaron a cabo investigaciones internacionales de carácter forense para su localización, encontrándose varias fosas con varios cuerpos, pero ninguno correspondía a estas personas. Las investigaciones van más allá al culpabilizar al alcalde José Luis Abarca Velázquez, acusado de entregar a la policía a los estudiantes y de que éstos a la vez se los entregaran a integrantes del grupo delictivo Guerreros Unidos, colaboradores de Abarca. Miembros detenidos de este cártel confesaron haber raptado a los estudiantes; subidos a una camioneta, muchos murieron por asfixia y a los que quedaron vivos los mataron a disparos. Cuando todos estaban muertos, los reunieron y quemaron los cuerpos; posteriormente, los restos calcinados serían recogidos y metidos en bolsas de basura para ser tiradas a un río, según los testimonios de algunos de los malhechores que participaron en el secuestro y martirio de los jóvenes. Aún hoy día sigue siendo un misterio sin esclarecer, pues los restos no han aparecido, y las respuestas del gobierno no convencen a nadie. Trabajos de investigación de la periodista Anabel Hernández (2016) han revelado en los últimos tiempos nuevas noticias relacionadas directamente con el narcotráfico, ya que según la periodista, esa noche, los normalistas, por accidente y con desconocimiento sobre el tema, viajaban en al menos dos autobuses que tenían un cargamento de heroína de un valor de dos millones de dólares, aspecto que muestra además las relaciones corruptas entre las fuerzas del Estado, los poderes políticos y los grupos delictivos. Confirma Hernández que el ejército ordenó, orquestó y organizó la noche en que desaparecieron los 43 estudiantes de Ayotzinapa.

Por lo que los testimonios ponen de relieve, y alcanza a la participación masiva ciudadana en manifestaciones realizadas en varios puntos del país, se reivindica saber la verdad sobre lo ocurrido, pidiendo explicación sobre el lugar en el que están las personas desaparecidas y que se haga justicia con las familias. La impunidad vuelve a ser la protagonista, muy manifiesta en la facilidad que tuvieron el alcalde y su mujer, que, tras ser conscientes de los desencadenantes de la investigación inicial, se mantuvieron escondidos hasta que los encontraron en un barrio de bajos recursos en la Ciudad de México. Actualmente están en la cárcel, pero los hechos siguen sin esclarecer el fondo y la forma del atroz suceso.

Estos tres episodios de violencia referidos, y punto de partida para aproximarnos a las gráficas y productos visuales que resultan de su repercusión, hacen que México se convierta en punto de mira sobre las

dinámicas de la violencia, aumentando los niveles de peligrosidad sin atisbo de freno; no al menos hasta el momento. Un *ranking* realizado por el Centro de Investigación para el Desarrollo apuntaba en 2014 que México se encontraba en el puesto 16 de 115 naciones que se recogen con mayor índice de violencia y delincuencia mundial; se registran unos 10.6 homicidios por cada cien mil habitantes, una cifra escalofriante si somos realistas.

CARTELES, PANCARTAS, MANTAS Y CRUCES COMO EJEMPLOS PARA UNA REPRESENTACIÓN DE DISCURSOS VISUALES CONTRA LA VIOLENCIA EN MÉXICO

La violencia y su representación gráfica han tenido en México una repercusión esencial desde el periodo prehispánico, dando como resultado significativos ejemplos a través de las representaciones de los rituales de sangre; pero también ha alcanzado a iconos de la cultura de masas y artistas contemporáneos y grafiteros que han dejado constancia por la atracción hacia estas temáticas. Hoy en día, son los propios sectores populares, la comunidad castigada por la violencia extrema y la corrupción e inactividad institucional, es la que utiliza el cauce expresivo para manifestar su impotencia, su reivindicación del derecho y contra la impunidad, su sentimiento hacia, y a la memoria de las víctimas; junto a ellos, los autores corporativos, los colectivos artísticos, los artistas individuales, todos avanzando en realizaciones gráficas, unos más cercanos a los mandatos del poder, otros alejados de éste, pero validando la idea de que la artísticidad queda en un segundo plano, lo importante es la denuncia y la forma que adopta.

Son, pues, diversidad de medios y cauces artísticos los que adquieren una presencia más contundente en los acontecimientos acaecidos en México y tienen un punto de partida clave y determinante para la gráfica y su evolutiva en el país. Estamos de acuerdo con Carlos Blas Galindo en que 1968 fue un año en el que “se definieron los sentidos contemporáneos tanto de la propaganda política como de los diseños (particularmente el gráfico)” (2011: 7). Es una realidad que, pese a que México ha tenido una trayectoria brillante en el ámbito de las representaciones gráficas de índole política, será a partir del 68 el momento en que se definen las producciones, y sus artífices van a participar en los movimientos libertarios que los sectores populares encabezaron en pro de la democracia. La produc-

ción artística y los aconteceres políticos se unen en torno a la violencia, y de tal simbiosis quedará el resultado plasmado en unas artes visuales caracterizadas por su potencia.

De hecho, una de las campañas más interesantes contra la violencia vivida en México, consecuencia de reflexiones diversas y que partió del entorno de caricaturistas mexicanos como Rius o El Fisgón, y alcanzó a poner el acento en el entorno del diseño gráfico, fue la conocida como *No + Sangre*, con un diseño muy estructurado de Alejandro Magallanes, que sería publicado como punto de partida en el periódico *La Jornada* y en la revista *Proceso*; una imagen de tal fuerza expresiva y calado, que la gente comenzó a apropiarse de ella, a reproducirla, y que pasaría de convertirse, según Magallanes, en un pequeño acertijo visual para el espectador, que más tarde pasa a desentrañar los símbolos y se los apropia, como ha sucedido con otras imágenes en el tiempo. Dicho icono, al igual que la campaña, tuvo cuestionamientos y polémica, relacionándola con el sentido que tenía respecto al cometido de la lucha por la denuncia de la violencia desatada en México, o si el colectivo estaba a favor del narco, aspectos absurdos que no pudieron romper con la pertinencia y efectividad expresiva y visual de la propuesta gráfica (Meléndez, 2013).

Una imagen válida cargada de ingenio y puesta al servicio de una causa social que se convirtió en un símbolo con el que el movimiento de protesta podía manifestar que la sociedad estaba en contra de los perpetradores de la violencia diseminada por el país, incluidos los medios de comunicación, además de mostrar el desacuerdo respecto al tratamiento otorgado por el gobierno a la violencia. Sin duda, fue una apuesta por avanzar en un difícil camino de búsqueda de la paz.



Imagen 1. No más sangre. Alejandro Magallanes, 2011. <http://loquehacealejandromagallanes.blogspot.com.es/2011/01/no-mas-sangre.html>

Carteles

Este tipo de manifestación artística ha sido esencial en México como tipología gráfica para significar la represión, el abuso del poder y la violencia, siendo por ello muy común en los tres casos de aproximación. Artistas conocidos o anónimos realizan carteles para que las fechas no queden en el olvido, representando a su vez símbolos reconocibles y característicos de lo acontecido. Su función, además, revalida la importancia de promoción y difusión de eventos organizados en torno a la causa denunciada: actividades políticas y culturales, homenajes o exposiciones acaparan también la funcionalidad de los carteles (Aquino, A., 2011: 260).

Los carteles como denuncia del hecho violento en el caso de la matanza estudiantil de Tlatelolco presentan su versión offset, es decir, que se representan sobre papel con las planchas impregnadas en tinta muy oleosa. En los del suceso de Tlatelolco se diferencian por estar claramente indicada la fecha del 2 de octubre, o en otras ocasiones el año 1968 junto a la bandera mexicana. Por otro lado, las otras representaciones que nos hacen saber que se trata de este hecho utilizan iconografías que simbolizan al ejército, las olimpiadas o la lucha por la libertad de expresión. Uno de los ejemplos más destacados es el realizado en 1968 por Jorge Pérez Vega, *Año de la prensa vendida*, linóleo que representa la represión y la lucha por la libertad de expresión, bicromático en blanco y negro, en la parte superior un perro frente a unos micrófonos que simbolizan la manipulación de los medios. Debemos indicar que para retirar los cuerpos de los fallecidos y que fueran reconocidos, los familiares debían decir que



Imagen 2. Año de la prensa vendida. 1968.
Jorge Pérez Vega.

habían muerto por causa de enfermedad, accidente, etcétera, no siendo posible el reconocimiento de la agresión militar. En la parte inferior, como hemos referido anteriormente, aparece el año 1968, que nos permite identificar a qué corresponde y debajo el año de la prensa vendida. Los medios de comunicación aportan información falsa del suceso por lo que el pueblo lucha por la libertad de expresión y por la denuncia de la muerte de aquellos que la encontraron en la plaza y en los procesos de represión posterior.

En el caso de Ciudad Juárez, los carteles offset son muy usados para la representación de los feminicidios. El uso de la silueta y de los colores identifican el grave suceso por medio de cromáticas blancas, negras y rosas, este último color asociado al género. Por otro lado, la silueta de la mujer o del cuerpo femenino en sí es base de identificación de denuncia en este cartelismo, convirtiéndose diferentes elementos en atributos de la suerte padecida: cruces rosas o de zapatos de tacón rojos adquieren un carácter iconográfico muy recurrente en otro tipo de representaciones artísticas sobre el tema. Junto a estos símbolos, lo textual por medio de frases que se convierten en denuncia: “Ni una más”, posiblemente la más utilizada. Un ejemplo de cartel muy representativo es el titulado *Ciudad Juárez*, realizado por Alejandro Magallanes para la convocatoria de manifestación del 25 de noviembre de 2002, día de lucha contra la violencia de género que se celebra en todo el mundo y que en Ciudad Juárez promovió una procesión en contra de los más de 300 feminicidios y 500 desaparecidas. El cartel destaca la silueta femenina en blanco sobre negro, que a su vez muestra los rasgos de la calavera como icono de mexicanidad cultural, reconocible además en la femineidad de las formas físicas, cabellera y calzado. La silueta lineal se quiebra para acentuar el maltrato, la vejación. En la parte del cuello la silueta forma unas manos, de color negro, aludiendo a la muerte por estrangulamiento, mientras el corazón central invertido y de color negro junto al alambre espinado en la cadera representaría la mutilación de los cuerpos. Todo en su conjunto hace que a su vez la silueta forme una calavera, las manos son los ojos, el corazón la nariz y la boca el alambre.

En carteles como *No queremos ver* la expresividad de la calavera blanca sobre fondo negro, añade la nota icónica del símbolo femenino invertido, uno en cada ojo y en esta ocasión con color rosa, a modo de gafas con las que fijar la mirada hacia lo acontecido, en el que Rivera añade el siguiente comentario: “Ciudad Juárez, 3,100 son las mujeres asesinadas en el 2010, y 300 en el primer mes y medio de 2011, un sinnfín de homicidios en el cual ya se ha perdido la cuenta de los huesos.” No olvidar nos



Imagen 3. Alejandro Magallanes: Ciudad Juárez. 2002.



Imagen 4. Luis Antonio Rivera Rodríguez: No queremos ver. Tema: Las muertas de Juárez. Disponible en: <https://cartelpara-noolvidar.files.wordpress.com/2011/10/luis-antonio-rivera-rodriguez-1.jpg>

pone sobre aviso de la importancia de recordar y mantener la memoria de los actos violentos y de las víctimas.

El caso de Ayotzinapa ha dado pie a diversas representaciones de carteles con diseños gráficos de interés para los que se utilizan tanto carteles offset como digitales, siendo el tricolor la gama predominante: rojo, negro y blanco, identificadores del sufrimiento, la muerte y la constante lucha por la paz. La representación de estudiantes, las manos de color rojo ensangrentadas y en muchas ocasiones la presencia de cruces en color negro. Ejemplo representativo y presente es el lema: *Vivos se los llevaron, vivos los queremos*.

El titulado *Vivos los llevan vivos los queremos* es un cartel offset anónimo realizado en 2014. Sobre un fondo dividido en dos colores, rojo en la zona superior, para optar por negro en la inferior, siendo la parte divisoria una línea que simula gotas de sangre; se representa una cabeza humana, víctima, con los ojos vendados como representación de la confusión, del sufrimiento por no saber nada sobre los desaparecidos, la muerte y las

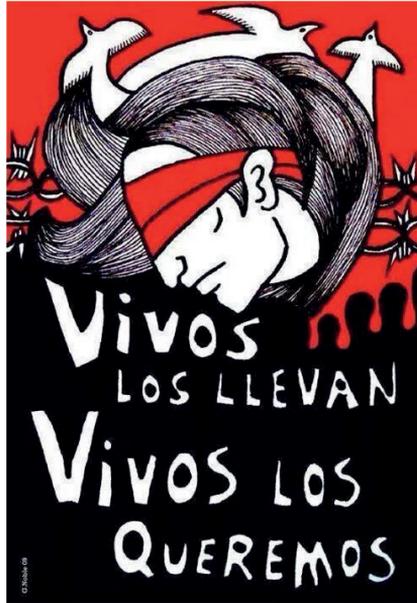


Imagen 5. Vivos los llevan vivos los queremos. Anónimo, 2014.

torturas previas. Del pelo le salen palomas en un color blanco, símbolo de la búsqueda de la paz para las familias y las víctimas y justo debajo de estas hay un alambre de espino simulando la represión vivida.

Mantas y pancartas

Este tipo de representaciones se utilizan para procesionarlas reivindicando los derechos perdidos y las protestas y llamadas de atención a las fuerzas políticas, institucionales... durante las manifestaciones organizadas. La diferencia entre las mantas y las pancartas radica en el soporte y tamaño; así, las mantas están realizadas en tela y son de grandes dimensiones, de manera que deben ser llevadas por varias personas, mientras las pancartas están realizadas en papel o cartón y suelen ser de tamaño más reducido, de manera que pueden ser portadas individualmente.

A continuación, diferenciaremos las mantas y las pancartas que se utilizan en los tres diferentes sucesos que estamos tratando.

Mantas y pancartas de Tlatelolco: Todos los años se celebra la conmemoración del 2 de octubre en la plaza donde se desató la matanza del 68.

Suelen primar los colores negro, blanco y rojo. En todas ellas encontramos el mismo mensaje: “2 de octubre, no se olvida”. Suelen ir acompañadas de dibujos que reivindican la libertad de expresión que les fue arrebatada a los estudiantes y a la ciudadanía manifestante en 1968.

En el caso de las pancartas suelen utilizar los mismos colores con mensajes dedicados a los estudiantes, al gobierno y a la lucha contra la impunidad. En muchas ocasiones se completan con dibujos o caricaturas de Díaz Ordaz, Echeverría o relacionados con las Olimpiadas, el ejército, los estudiantes o imágenes potenciales que nos llevan directamente a relacionarlo con este hecho.

Mantas y pancartas sobre las muertas y desaparecidas de Ciudad Juárez: Este tipo de mantas y pancartas, se realizan generalmente como protesta en contra de los feminicidios, por lo que prevalece en algunos símbolos el color rosa, mientras el contenido es prioritariamente fotografías de las víctimas, tanto de las desaparecidas como de aquellas que han sido encontradas muertas. Estas imágenes suelen ir acompañadas con fechas, en el caso de que las víctimas hayan muerto, se escribe la fecha en las que aparecieron sus cuerpos, con dedicatorias de la familia. Por otra parte, si sólo son desaparecidas se acompaña la fecha de su desaparición. Todas las mantas y pancartas suelen ir acompañadas de frases de familiares en protestas sobre la ocultación de información y la necesidad de las familias de poder encontrar una respuesta a la muerte y desaparición de las mujeres. Muchas veces también suelen aportar más información sobre las víctimas, como por ejemplo los años que tenían, si tenían hijos...

Mantas y pancartas sobre los normalistas de Ayotzinapa: En las mantas, prevalecen dibujos de estudiantes con la boca y los ojos tapados aludiendo a la falta de la libertad de expresión y el ocultismo de los hechos, las letras siempre suelen estar, al igual que los dibujos realizados, en color rojo simbólico del sufrimiento y la sangre derramada en tal sinsentido. Sin embargo, lo que predomina en algunos modelos de pancarta es la representación de cruces de color negro; aludimos a una en concreto, que destaca sobre un fondo blanco donde se colocan varias cruces de color negro, trazando una línea que delimita el suelo donde están colocadas las cruces; en la zona correspondiente a la tierra donde está la cruz, ésta se convierte en la punta de un lápiz que alude a los estudiantes desaparecidos, futuros maestros que nunca llegarán a ejercer su vocación de docentes de Primaria, referencia al lapicero ya aludida con anterioridad en representaciones sobre el 2 de octubre de 1968, en que se apuntaba a

los estudiantes muertos mediante la representación de los lápices. En la parte superior del cartel la fuerza textual “Fue el gobierno”, ya que en este tipo de pancartas suele aparecer la reivindicación directa con lemas revolucionarios o de denuncia de las acciones corruptas gubernamentales e institucionales.



Imagen 6. Manifestación con estudiantes portando una manta con el lema *Vivos se los llevaron, vivos los queremos*.



Imagen 7. Marcha de los padres de los 43 normalistas de Ayotzinapa hacia la residencia presidencial de Los Pinos, presionando para la resolución del suceso sin mentiras. Son portadores de pancartas con los rostros de los jóvenes desaparecidos.

Otras modalidades de representación artística y cultural: caricaturas y cruces

Son numerosas las modalidades de representación gráfica de artefactos creados para la reivindicación de la no violencia o la denuncia de los hechos cruentos; en los sucesos a los que nos hemos aproximado han dado resultados sumamente interesantes. De una forma sintética, podemos referenciar la importancia de la caricatura y su poder de crítica política por medio de la cual poder ridiculizar situaciones o personajes que han posibilitado la acción violenta. Así, las caricaturas del presidente Díaz Ordaz señalan directamente al responsable de la masacre, contribuyendo por medio de la combinación de símbolos la confirmación de la impunidad de los hechos. Presentes en la prensa mexicana, destacan ejemplos de caricatura como la realizada por Helio Flores en 2008 para el diario *Progressif*, en la que trata la ridiculización del presidente Gustavo Díaz Ordaz exagerando sus rasgos para denunciar su mal gobierno. Se representa encima de un podio con la mano alzada y gesto sonriente, y a los pies del pedestal coronas de flores que hacen alusión a diferentes organizaciones que denuncian y reivindican la impunidad de los hechos. Tlatelolco y su matanza pasaría a formar parte de la historia de la caricatura política, con una clara implicación en la denuncia de hechos violentos y de sus protagonistas. El caso de caricaturas que visibilizan la incompetencia política en la resolución de un caso como las muertas de Juárez, ponen



Imágenes 8 y 9. Caricatura de Helio Flores realizada en 2008 en recuerdo a las víctimas de la masacre de Tlatelolco para el diario *Progressif*; y caricatura de Felipe Calderón realizada por Magú sobre los feminicidios de Ciudad Juárez, 2009.

en evidencia la desidia institucional y de los representantes de la alta política, como el caso del ex presidente Felipe Calderón caricaturizado por Magú, poniendo de manifiesto con sarcasmo feroz la propia culpabilidad de las víctimas, bajo una risa sátira que agudiza el carácter impune del atroz crimen.

Junto al mundo plural de la gráfica, otro tipo de manifestaciones materiales adquieren protagonismo por la presencia espontánea y propiciada por los diferentes actores partícipes de la sociedad civil. En este sentido, las cruces adquieren una relevante significación por la carga simbólica y cultural que portan, motivo por el que las encontramos como grandes protagonistas visuales en las manifestaciones reivindicativas y de denuncia con varias modalidades:

- *Cruces de culto*: En 1999 surge un grupo llamado “Voces sin eco” formado por los familiares y personas cercanas a las víctimas de los feminicidios, siendo el primer colectivo que representa este tipo de violencia. Se trataba de cruces negras simbólicas de muerte y duelo, sobre fondo rosa aludiendo a la mujer víctima. Ubicadas en lugares públicos, fundamentalmente en los postes eléctricos, las cruces son la representación física de las víctimas y sirven como recordatorio, al mismo tiempo de repulsa con el fin de conseguir el logro de finalizar con el silencio, la corrupción y la ocultación de datos sobre el tema.
- *Cruces rosas*: Son el símbolo internacional de representación del feminicidio desde los inicios de asesinatos de las mujeres en Ciudad Juárez en 1993. Representadas en madera, tienen una doble clasificación y utilidad revestida de significación contra la violencia. Unas son las cruces dedicadas al culto, son de estructura latina, realizadas en madera y pintadas de rosa y en el segmento horizontal escritura con caligrafía que distingue los nombres de las víctimas; son las que se utilizan en señal de culto a las mujeres muertas y se encuentran ubicadas en diferentes lugares donde se han encontrado los cuerpos. (Domínguez, H. y Ravelo, P., 2003). La otra modalidad es la realizada en señal de protesta; son cruces latinas de madera pintadas en color rosa, y en cuyo segmento horizontal aparece escrito en letras capitales la frase “NI UNA MÁS”, con los nombres de las víctimas y junto a símbolos femeninos; en alguna ocasión con una mano derecha cerrada en un puño representando la revolución en marcha en contra de la violencia hacia las mujeres. Este tipo de cruces también se utiliza en manifestaciones y los portadores suelen llevar mascarar de “la Catrina”. El reportaje especial sobre el tema en el que están presentes estos artefactos visuales *En el camino de las cruces rosas*, presenta



Imagen 10. Cruces Rosas por las muertas de Juárez.



Imagen 11. Manifestación por los feminicidios de Ciudad Juárez con máscaras de *La Catrina*, y las cruces rosas con el lema “Ni una más”. Organización *Nuestras hijas de regreso a casa*. 2012.

la importancia de lo acaecido y, en este caso, es el propio gobierno del estado de Chihuahua el que produjo y visibilizó por medio de este documento audiovisual la problemática de los feminicidios de Ciudad Juárez; en él arranca la opinión de Viky Carabeo, representante de la organización “Madres en Búsqueda de Justicia”, en la que califica los feminicidios como auténticos crímenes de odio y cómo los perpetradores de los actos violentos y asesinatos consideran a las mujeres como objetos desechables (2016).²

^s En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=UaBiEFJETrA>.

Las cruces son testimonio generalizado de esta lucha contra la violencia, del sentir de una ciudadanía castigada por los actos violentos propiciados a través de unas actuaciones institucionales que muestran la indiferencia hacia las comunidades de muerte que se conforman y que definen límites mediante el asesinato de mujeres (Zebadúa: 2005). Junto a las cruces, siluetas de formas diversas aparecen en las multitudinarias manifestaciones, siempre con el color rosa como símbolo y con variados lemas que denuncian sin contención la implicación institucional, como las que plantean los féretros rosados con nombres de jóvenes desaparecidas, torturadas y muertas, a sabiendas del alcance político y administrativo, denunciando la violencia sufrida como “crimen de Estado”.



Imagen 12. Siluetas de ataúdes rosas con cruces negras portados individualmente y con carácter de denuncia y reivindicación en manifestación por los feminicidios de Ciudad Juárez.

CONCLUSIONES

El protagonismo de las víctimas no deja a artistas y colectivos de la sociedad civil indiferentes; crean para ello toda una serie de emblemas, símbo-



Imagen 13. Cruces negras y pancartas en manifestación por los estudiantes normalistas desaparecidos en Ayotzinapa, 2014. Foto: Juan Boites, *El Universal*.



Imagen 14. Participante en Caravana 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE-CNTE) de Oaxaca en dirección a Ayotzinapa en solidaridad con los normalistas desaparecidos. 2014.



Imagen 15. Manifestación convocada para protestar por la desaparición de los normalistas utilizando el diseño No +Sangre de Magallanes en una manta.

los y estrategias de comunicación que contribuyen a la visibilidad de las atrocidades cometidas en actos violentos que se suceden en los tiempos y que, lejos de cesar, se reproducen con la malignidad de una enfermedad contagiosa.

Los escenarios a los que nos hemos aproximado han creado un punto de partida en las luchas contra la violencia y a favor de la reivindicación de la memoria de las víctimas, provocando reacciones diversas por parte de colectivos familiares y organizaciones civiles que contribuyen a la suma de esfuerzos en esta lucha por la dignidad, por la libertad, por los derechos; en definitiva, por pedir algo tan básico como el derecho a la justicia y al restablecimiento de la dignidad.

Una revisión al arsenal de imágenes y artefactos comunicativos a un solo clic del ordenador nos lleva a encontrar imágenes que no dejan a nadie indiferente; en ocasiones, la visión de determinadas imágenes, abundando fundamentalmente en las fotográficas, van más allá de límites éticos y estéticos, hirientes y atroces, que hablan del hombre y de lo que es capaz de hacer, tal y como expresaba la especialista en fotografía Susan Sontag (2003).

Tales imágenes y artefactos constituyen objetos de un pasado reciente que afectan al presente, tanto por lo que permiten de visibilización de lo invisible, como por el potencial que tienen para el reconocimiento de la injusticia. Aproximarnos a estos modos de expresión artística por medio de la gráfica y de los artefactos creados por la sociedad civil, no es otra cosa que enfrentarnos a la violencia de un pasado que adquiere forma en el hoy, ayudando sus artífices a enfrentar posturas críticas a quien las observa.

La actitud de los gobiernos sucesivos en México no ha dado la respuesta esperada a muchos de los casos denunciados; ni los estudiantes de Tlatelolco fueron devueltos a sus familias, como tampoco lo serán las muertas de Juárez o los jóvenes estudiantes normalistas de Ayotzinapa. La lucha no cesa; la esperanza de resarcir los crímenes tampoco, a pesar de que los desmanes brutales de la violencia han sido permitidos e ignoradas las investigaciones y actuaciones contra la impunidad desde las instituciones políticas coludidas con sectores corruptos de las fuerzas del Estado, para garantía del campar a sus anchas en los negocios más prósperos desde la segunda mitad del siglo XX, entre los que pueden sumarse el narco, la explotación y el tráfico humanos, o el hecho de atentar contra la vida humana por la simple razón del crimen de odio.

Expresar que la lucha continúa lo es desde la perspectiva de que estos casos denunciados y que han captado la atención de la sociedad en su

conjunto entre los siglos XX y XXI, son tan sólo una mínima referencia sobre la violencia a la que hay que seguir haciendo frente. Un informe publicado en la revista de Derechos Humanos *Defensor*, advertía desde 2011 sobre el repunte de los feminicidios en diferentes estados mexicanos y la necesidad de tipificar este tipo de delito en México, ante la alerta de casos de desapariciones y crímenes violentos que finalmente quedan enterrados, como los propios cuerpos, por la impunidad generalizada.

El Estado de México o Veracruz, por mencionar algunos de los ejemplos significativos, presentan cifras escalofriantes que pueden dejar lo acontecido en Ciudad Juárez en cuanto a desapariciones, muy por debajo de la realidad violenta que vive el país, ya que las investigaciones en Veracruz indican que hay más fosas clandestinas que municipios, cuestión que va a llevar al fiscal general, Jorge Winckler en el cargo hasta 2025, a utilizar la “autoría mediata” para establecer la responsabilidad de los altos mandos procesados por las actuaciones violentas desarrolladas en el estado veracruzano. Una acción penal contra “actores materiales de las desapariciones físicas y contra los altos mandos que hicieron de la desaparición forzada una política sistematizada e institucional” (*El País*: 30 de enero de 2018).

La desaparición de personas, así como otras formas de violencia impunes, no romperán con las cruces rosas y negras en el paisaje, y dado el carácter de artefactos que adquieren una propia iconicidad reivindicativa por los desaparecidos, torturados, asesinados y arrojados a fosas en cualquier lugar, conforman un paisaje cultural del terror; lamentablemente en este presente, las cruces y los artefactos no van a ver finalizada su funcionalidad en la frontera norte, como tampoco en el largo y extenso territorio mexicano. No deja de ser la violencia y sus consecuencias una semilla maliciosa que se expande y vuelve a hacer visible la tragedia en el presente inmediato.

Esta pequeña síntesis sobre la violencia en México y su representación gráfica y objetual quiere contribuir al reconocimiento de las luchas emprendidas desde los ámbitos social y cultural, así como a la tarea reivindicativa de los familiares de las víctimas, que, por sí, serán víctimas para siempre; a la ciudadanía indignada generadora de artefactos para la denuncia y a las acciones de los creadores multidisciplinares, que mediante sus manifestaciones artísticas contribuyen al no olvido, a incrementar el sentido crítico del espectador, así como a la valorización y dignificación de la memoria de los más vulnerables: las propias víctimas.

Referencias

- Aguilar, A. et al. (2012). *Las bases sociales del crimen organizado y la violencia en México*. México: SSP México y CIES.
- Aquino Casas, A. (2011). *Imágenes épicas en el México contemporáneo. De la gráfica al grafiti (1968-2011)* (1ª ed.). México: Cenidiap-INBA-Fonca-Conaculta.
- (2009). El 68 en la gráfica política contemporánea. El cartel y la estampa de implicación social en México. *Discurso Visual*, núm. 13, julio-diciembre. En línea: <http://discursovisual.net/dvweb13/aportes/apoarnulfo.htm>
- Blas Galindo, C. (2011). Gráfica política en México en el periodo 1968-2011. En Aquino Arnulfo, *Imágenes épicas en el México contemporáneo. De la gráfica al grafiti 1968-2011*. México D. F.: Cenidiap-INBAL: 7-8.
- Bordieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (1981). *Diario Oficial de la Federación*. ONU-México. En línea: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100039.pdf
- Domínguez, H. y Ravelo, P. (Coords.) (2007). *Entre las duras aristas de la violencia y las armas. Violencia y victimización en Ciudad Juárez*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- (2006a). Los cuerpos de la violencia fronteriza. *Nómadas*, núm. 24, abril. Colombia: Universidad Central de Colombia. En línea: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosCuerposDeLaViolenciaFronteriza-3996762%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosCuerposDeLaViolenciaFronteriza-3996762%20(1).pdf)
- Gamboa, C. de y Herrera, W. (2012). Representar el sufrimiento de las víctimas en conflictos violentos: alcances, obstáculos y perspectivas. *Estudios Socio-Jurídicos*, 14 (enero-junio): 215-254. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73324087007>.
- Goldman, S. M. (2008). *Perspectivas artísticas del continente americano. Arte y cambio social político en América Latina y EEUU* (1ª ed.). México: Cenidiap-Conaculta.
- González, M. F. (2017). El cuerpo en la protesta social por Ayotzinapa. Prácticas artísticas y activismo en la toma política y cultural del Palacio de Bellas Artes. *Andamios* vol. 14 núm. 34. México, mayo/agosto. En línea: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000200115
- Hernández, A. (2016). *La verdadera noche de Iguala. La historia que el gobierno trató de ocultar*. México: Grijalbo.

- Hernández Ríos, M. L. y Tolosa Sánchez, G. (2011). La imagen fotográfica como documento de lo perdurable: el discurso visual de las instantáneas de los Hermanos Mayo. *Discurso Visual*, 18. México: Cenidiap. En línea: <http://discursovisual.net/dvweb18/agora/agoriostolosa.htm>
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, vol. 19, núm. 58. Toluca: enero/abril. En línea: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352012000100001&script=sci_arttext&tlng=en
- Le Clercq, J. A. y Rodríguez Sánchez Lara, G. (Coords.) (2017). *IGI, Índice Global de Impunidad* (1ª ed.). Puebla-México: UDLAP-JENKINS Graduate School-CESIJ. En línea: <http://www.udlap.mx/cesij/files/IGI-2017.pdf>
- Livingston, J. (2004). Murder in Juárez: Gender, Sexual Violence, and the Global Assembly Line. EEUU. *Journal of Womens Studies*.
- Malagón, M. (2008). Dos lenguajes contrastantes en el arte colombiano: nueva figuración e indexicalidad en el contexto de la problemática sociopolítica de las décadas de 1960 y 1980. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 31, diciembre. Colombia: Universidad de Los Andes Bogotá: 16-33. En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/815/81503102.pdf>.
- Meléndez, E. (2013). *La imagen cuenta. No +Sangre*. Abrevian Ensayos. Quinta serie. México D. F: Conaculta-INBA-Cenidiap.
- Milton, C. E. (2015). Desfigurando la memoria: (des)atando los nudos de la memoria peruana. *Anthropologica/Año XXXIII*, núm. 34: 11-33. En línea: <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v33n34/a02v33n34.pdf>.
- Monsiváis, C. (2014). *Días de guardar*. México: Era (1ª ed. 1970).
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*. En línea: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/es/
- (2014). Violencia y salud mental. Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D. C.: OPS. En línea: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/Violencia-y-Salud-Mental-OMS.pdf>
- Defensor. Revista de Derechos Humanos* (2011). Femicidio. Alerta urgente de justicia y alto a la impunidad., núm. 3, marzo. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México.
- Ovejero, J. (2012). *La ética de la crueldad*. Barcelona: Anagrama.
- Poniatowska, E. (2004). *La noche de Tlatelolco*. México: Era.
- Progressif* (2008). Matanza del 2 de octubre de 1968 sigue en la impunidad. Esos tiempos son los de ahora. En línea: <http://liberationprogressif.blogspot.com.es/2008/10/matanza-del-2-de-octubre-de-1968-sigue.html>

- Voces Sin Eco. Crónica de una muerte en Ciudad Juárez. (2010). México. En línea. Recuperado: <http://lasvoCESSinecodejuarez.blogspot.com.es/2010/03/cronica-de-una-muerta-en-ciudad-juarez.html>
- Ravelo, P. (2017). Cuerpos marcados por la violencia sexual. Niñas y mujeres jóvenes migrantes en la frontera norte. *Sociológica*, año 32, núm. 91, mayo-agosto: 317-332.
- (2005). La costumbre de matar: proliferación de la violencia en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. México. En línea. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-06362005000200009&script=sci_arttext
- Rosauro, E. (2017). *Historia y violencia en América Latina. Prácticas artísticas, 1992-2012*. Murcia: Cende, A.C.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sarat, A. et al (2011). *Performances of Violence*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Scherer, J. y Monsiváis, C. (1999). *Parte de Guerra. Tlatelolco 1968. Documentos del General Marcelino García Barragán: Los Hechos y la Historia*. México: Nuevo Siglo-Aguilar.
- Segato, R. L. (2004). Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado: la escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez (nova versão). Brasilia: Universidade de Brasilia. *Serie Antropológica*, núm. 362. En línea: https://www.forosalud.org.pe/territorio_soberania.pdf
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- Zebadúa-Yáñez, V. (2005). Killing as Performance: Violence and the Shaping of Community. E-Misférica, Sexualities and Politics in the Americas 2:2 (Fall). En línea: https://hemi.nyu.edu/journal/2_2/pdf/zebadua.pdf

7. *Violencia contra la libertad religiosa*

*Andrés Palma Valenzuela*¹

Resumen

Reconstruir los hechos y vivencias de las personas mediante la narración constituye un ejercicio necesario para hacer emerger la verdad también en el ámbito de la libertad religiosa (en adelante LR) como derecho fundamental de la persona que gran parte de la legislación internacional suele mencionar junto a los de libertad de pensamiento y de conciencia. Son las mismas normas las que, con similar intensidad, protegen el derecho a profesar una religión, a cambiar de ella, a dejar de profesarla, o a no profesar ninguna; así como a poseer convicciones y creencias no religiosas. Los dos primeros supuestos recogen el contenido positivo del derecho de LR, con lo que ello implica (practicar la propia religión, vivir conforme a sus preceptos y observancias morales, propagar la propia religión por medios lícitos, etc.). Los últimos, en cambio, no se refieren de forma estricta a la LR pues aquí el contenido del derecho se agota en el hecho de no profesar ninguna religión o de tener creencias no religiosas.

Un reconocimiento tan explícito del mismo no ha impedido sin embargo que éste se vea gravemente amenazado en muchos lugares pues, según concluyen los expertos e informes de 2016 y 2017, la LR en el mundo está en grave retroceso.

Entre 2014 y 2016 se ha verificado que, en el 20% de los países del planeta, han tenido lugar violaciones de este derecho, lo que supone el 60% de la población mundial. Tan dramática situación demanda, en primer lugar, reflexionar sobre ello para crear una mayor sensibilidad social

¹ Universidad de Granada.

al respecto, dejando de ignorar estos datos como si fuese un mal menor de escasa trascendencia. Y, en segundo término, identificar las diversas formas de violencia hoy ejercidas contra la LR. Todo ello como etapa inicial de un ambicioso estudio sobre el tema cuya necesidad y urgencia no todos perciben por desconocimiento de tal problemática o la existencia de prejuicios ideológicos que buscan ocultar tal realidad para imposibilitar su análisis.

Palabras clave: Libertad religiosa, Derechos humanos, Tolerancia, Paz.

INTRODUCCIÓN

La existencia de una realidad trascendente de orden divino nunca ha sido demostrada y, probablemente, nunca lo será. No obstante, esto jamás fue obstáculo para que miles de millones de hombres y mujeres de toda época y civilización hayan mantenido algún tipo de fe o creencia en su existencia (Ballesteros, 2017). Por ello se configura el hecho religioso como un fenómeno humano complejo que, por incluir facetas y matices diversos, es posible analizar desde distintos puntos de vista; incluso desde un enfoque positivista para negar su racionalidad o legitimidad como expresión.

Se trata de un hecho humano, con todo lo que ello comporta a nivel personal, social, político, económico y cultural, sobre el que recientes estudios muestran su relación con el origen de las sociedades complejas, como dato que revela hasta qué punto definir religión es tan complicado como hacerlo con el concepto de cultura (Mediavilla, 2016).

También constituye un hecho histórico innegable de carácter humano que ha adoptado y adopta variadas formas que surgen del reconocimiento, por parte de cualquier persona, de una realidad sobrenatural que comporta expresiones subjetivas y objetivas, materiales e inmateriales. Por ello, y como una expresión más de su vida, todo ser humano tiene el derecho y la libertad de vivir tal dimensión de la propia existencia como piedra angular de su dignidad (Alonso, 2016); y así fue reconocido en 1948 por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), en su artículo 18:

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

A pesar de declaración tan solemne, igualmente presente en la legislación particular de muchos países, el respeto al derecho a la libertad religiosa (en adelante LR) de miles de personas no sólo resulta hoy continuamente vulnerado, sino que su ejercicio y reconocimiento parece haberse convertido para algunos en realidad discutible e interpretable, cuyo no reconocimiento efectivo ha generado en los últimos años nuevos ámbitos de violencia. Por tal razón, y conscientes de que, según los datos disponibles, sólo el 15% de los habitantes del planeta se encuentra en una situación aceptable al ejercitar su LR (Palomino, 2009), estimamos pertinente conocer y acrecentar las investigaciones centradas en la cuestión, incidiendo de forma especial en aquellas que reflexionan sobre las implicaciones prácticas del derecho fundamental de LR.

Sin embargo, y al igual que en el pasado se institucionalizó una falta de sensibilidad respecto a otros tipos de violencia que llegaron a aceptarse y justificarse socialmente, la insensibilidad hacia el respeto real de este derecho supone hoy una carencia y una lacra que, por distintas causas, afecta a extensos sectores sociales que sorprendentemente muestran mayor sensibilidad hacia otros aspectos de la DUDH; como si hubiera diversas categorías de derechos.

Desde tal evidencia, exponemos nuestra reflexión a partir de una triple premisa. En primer lugar, desde la constatación de la presencia en la vida de todo ser humano de dos realidades características: el fenómeno del hecho religioso, como realidad ligada a la existencia personal (Ballesteros, 2017), y la violencia, como rasgo propio de la naturaleza humana, analizado en profundidad por J. Galtung (1990, 1996, 2003 y 2007), que sociológicamente deriva del conflicto y que desde el ámbito psicológico se describe como expresión de la agresividad (Masini y Vettorato, 2009).

La segunda premisa asume las nociones de “Paz positiva” (Palma, 2014) y “Paz imperfecta” (Muñoz, 2004) que también hunden su raíz en el pensamiento de Galtung. Autor que explica todo conflicto como una mala gestión del triángulo integrado por los vértices de la contradicción, las actitudes y la conducta, como evidencia que ratifica una idea esencial para nosotros: la existencia de la paz se vincula al manejo creativo y eficaz de tal triángulo, tras probar que el fracaso en su gestión suele acabar en violencia.

La tercera premisa de nuestro análisis es la certeza de que las continuas amenazas a la paz suponen una recurrente realidad que debe ser denunciada. Y ello, porque narrar tales ataques es una necesidad ineludible tras constatar que sólo parece existir lo que se nombra y aquello de lo que se habla y se oye hablar, pues, al fin y al cabo, el silencio sobre algo o

alguien conduce a su ignorancia y hacia una insensibilidad e indiferencia que, con frecuencia, genera rechazo y desprecio.

En consecuencia, y asumidas tales premisas, nos hemos preguntado si el relato hasta hoy efectuado de las violencias de nuestro entorno es completo y equilibrado, o si, por el contrario, ha podido quedar restringido a ciertos aspectos de una realidad densa, ignorando otros cuyo análisis no admite soluciones simplistas.

Para hallar respuesta a tal interrogante y avanzar en la comprensión del fenómeno, daremos cinco pasos: reivindicar la necesidad objetiva de narrar las violencias ejercidas contra el derecho a la LR, tras su constatación cuantitativa y cualitativa; enmarcar la comprensión de tales agresiones desde una definición conceptual, clara y objetiva de la LR como derecho fundamental reconocido en la DUDH; identificar las posibles causas que llevan a su conculcación; mostrar una selección de casos concretos de violencia contra la LR para acabar formulando algunas conclusiones finales.

JUSTIFICACIÓN

Acreditada la existencia de ciertos vacíos en la narración de las violencias presentes en nuestro entorno social, es nuestro propósito realizar algunas aportaciones orientadas a subsanar determinadas carencias detectadas respecto a la violencia ejercida contra el derecho a la LR, como asunto sobre el que hallamos reiteradas omisiones y gestos de indiferencia. E, incluso, hasta un aparente pacto de silencio que algunos interpretan como ardid para conducir el debate hacia la violencia provocada por las religiones y entre las religiones mismas, obviando la practicada hacia algunas religiones, y en particular la creciente presión ejercida contra el cristianismo.

La reconstrucción de los hechos y vivencias de las personas en tal ámbito de la vida social y personal creemos que demanda una acción narrativa que ayude a profundizar en la LR como derecho fundamental de la persona que gran parte de la legislación internacional suele recoger junto a la libertad de pensamiento y de conciencia.

El primer paso para ello será recordar cómo las normas reguladoras del derecho a profesar una religión, a dejar de profesarla, cambiarse a otra o a no profesar ninguna por haber asumido convicciones no religiosas son parejas y de igual intensidad; mostrando los dos primeros supuestos el contenido positivo del derecho a la LR, con lo que ello implica (practicar el culto de la propia religión, vivir según sus preceptos y observancias

morales, difundir la propia religión por medios lícitos, etc.), mientras los restantes no se refieren de forma estricta a la LR pues aquí el contenido del derecho se agota en el hecho de no profesar ninguna religión o de tener creencias no religiosas.

Sin embargo, y a pesar de ser la LR derecho de reconocimiento universal presente en todos los textos internacionales de protección de los derechos humanos (DH),² no siempre es respetada en todas las legislaciones y Estados, viéndose incluso amenazada.

Según los últimos estudios publicados al respecto: “Trends in Global restrictions on religión, 2016 y 2017”,³ “Religious freedom in the world report, 2017”, “Religious Freedom Report Sheets from the United States Conference of Catholic Bishop”,⁴ informes anuales sobre la LR de la Oficina de Libertad Religiosa Internacional del Departamento de Estado

² Los documentos más importantes donde ello se recoge son: Declaración Universal de Derechos Humanos (10-12-1948); Convenio para la Protección de los Derechos y Libertades Fundamentales (04-11-1950); Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (19-12-1966) y Comentario oficial del mismo de 30-07-1993 que explica el alcance y contenido del derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión; la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones (25-11-1981); y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (18-12-2000) y su versión de 2008 (Olmos, 2016). Asimismo, hay otros documentos de la ONU y diversos organismos internacionales que tratan la LR. Al ser imposible reproducirlos aquí de forma íntegra, incluimos una relación de los mismos cuyo texto completo puede consultarse en <http://www.e-libertadreligiosa.net/index.php/documentos/declaraciones-de-derechos-fundamentales.html>

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, OEA; Acta final de la Conferencia de la OSCE, 1975; Pacto internacional de derechos civiles y políticos, ONU; Declaración de los Derechos del Niño, ONU; Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías, ONU; Resolución sobre eliminación de todas las formas de intolerancia religiosa, Comisión DH, ONU; Convenio para la protección de los derechos y de las libertades fundamentales del Consejo de Europa.

³ Informes de junio de 2016 y abril de 2017 del Pew Research Center, centro de estudios sociológicos sobre cuestiones sociales y religiosas en ámbito americano, disponibles en <http://www.pewforum.org/2016/06/23/trends-in-global-restrictions-on-religion/> y <http://www.pewforum.org/2017/04/11/global-restrictions-on-religion-rise-modestly-in-2015-reversing-downward-trend/>

⁴ El “Informe sobre la libertad religiosa en el mundo 2016”, de la fundación internacional Aid to the Church in Need, de apoyo a los cristianos necesitados/perseguidos, se publica desde el 2000 bianualmente y analiza, país por país, los casos de agresión a la LR. Creada en 1947 para ayudar a los refugiados de la II Guerra Mundial, son los fines de esta fundación informar sobre la situación de los cristianos y el estado de la LR mediante la realización de informes y la financiación de proyectos que, en 2016, se desarrollaron en 140 países, tal como puede verse en <http://religious-freedom-report.org/es/home-es/>.

norteamericano,⁵ “Informe anual sobre la situación de la LR en España del Ministerio de Justicia, 2016”,⁶ y el “Informe de ataques a la Libertad Religiosa en España, 2016”.⁷ La LR sufre hoy un gran retroceso a pesar de ser un derecho humano necesario para toda sociedad pacífica y próspera, un bien social, fuente de estabilidad y clave para la seguridad internacional (Olmos, 2016).

Entre los diversos análisis realizados al respecto, hemos elegido éstos por ofrecer garantías de rigurosidad y ser representativos, tanto de la situación mundial como de la de EUA y España; países cercanos a México por razones históricas, geográficas y culturales. Asimismo, debemos reseñar que, paradójicamente, no ha sido éste un tema de interés para relevantes asociaciones y entidades internacionales supuestamente concernidas por la defensa de los DH que de forma llamativa omiten la defensa de este derecho recogido en el artículo 18 de la DUDH.

Los datos aportados por la fundación Aid to the Church in Need, que sintetizamos en nueve puntos, son reveladores de la situación mundial entre junio de 2014 y junio de 2016:

- En este bienio la LR ha disminuido en once países, casi la mitad de los veintitrés clasificados como de “Persecución”. En otros siete incluidos

⁵ La Conferencia de Obispos católicos de EUA, emite informes periódicos sobre la LR en este país como puede verse en <http://www.usccb.org/issues-and-action/religious-liberty/index.cfm> y <http://www.usccb.org/issues-and-action/religious-liberty/current-threats-to-religious-liberty-esp.cfm>. La Comisión de EUA para la LR Internacional es un ente consultivo creado por el Congreso de los EUA que, en conexión con el Departamento de Estado, vigila la LR en el mundo y recomienda políticas al presidente, al secretario de Estado y al Congreso, basadas en los DH y otros documentos internacionales.

⁶ Véase su texto completo en http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/Portal/1292428107476?blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadername2=Grupo&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DInforme_anual_sobre_la_situacion_de_la_libertad_religiosa_en_Espana_2015_Espanol.PDF&blobheadervalue2=Docs_Llibertad+religiosa

⁷ El Observatorio para la Libertad Religiosa y de Conciencia es una entidad, miembro del European Dignity Watch y del Observatory on Intolerance and Discrimination Against Christians in Europe, creada en Madrid en 2006 que defiende el derecho de los ciudadanos a participar en la vida pública sin ser difamados o discriminados por sus convicciones morales y religiosas. Dado que la LR está protegida en España por el artículo 16 de la Constitución de 1978 y la DUDH en su art. 18 garantiza la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, el OLRC vela por el ejercicio de tales derechos informando y denunciando de toda amenaza y agresión que coarte el libre ejercicio de la LR, según puede constatarse en <http://libertadreligiosa.es/>

en esta categoría, los problemas son tan agudos que apenas pueden empeorar. También se constata que de los treinta y ocho que sufren violaciones graves de la LR, el 55% se ha mantenido estable en lo referido a la LR, mientras que en el 8% restante la situación ha mejorado.

- Al contrario de lo que podría pensarse, la represión no procede de los gobiernos, al ser agentes no estatales, organizaciones fundamentalistas o terroristas, los principales perseguidores en doce de los veintitrés países donde se cometen los peores atropellos.
- Ha surgido un nuevo fenómeno de violencia basada en la religión: el “híperextremismo” islamista, que se concreta en procesos de radicalización que ejercen una violencia sin precedentes definida por un credo extremista y un sistema legal y de gobierno radicales; el intento de aniquilar o expulsar a todo grupo no ajustado a sus opiniones, entre los que se cuentan sus correligionarios moderados y los colectivos que siguen tradiciones diferentes a las suyas; el trato cruel a sus víctimas; el uso de las redes sociales para reclutar a sus seguidores e intimidar a sus opositores, con la exhibición de una violencia sin límites; la repercusión mundial de ello, favorecida por grupos extremistas asociados, y el apoyo de redes dotadas con abundantes recursos. Al ser sus efectos negativos sobre la LR muchos y diversos, sólo reseñamos dos datos: *a)* desde 2014 ha habido atentados en uno de cada cinco países del mundo; *b)* en ciertas zonas de Oriente Medio se ha anulado la diversidad religiosa cerniéndose la amenaza de sustituir el pluralismo religioso por una sola religión también sobre lugares de África e India.
- El extremismo islamista existente en Afganistán, Somalia y Siria es factor clave del repentino incremento del número de refugiados que, según las cifras aportadas por la ONU sobre el 2015, han subido de 5.8 a 65.3 millones. En Asia Central, los regímenes autoritarios también usan la violencia extremista como pretexto para imponer medidas exageradas sobre las minorías religiosas, limitando las libertades civiles, entre ellas la LR. En Occidente el extremismo amenaza con desestabilizar el tejido social y religioso, sobre todo en aquellos lugares que se convierten en objetivo de los fanáticos y reciben altas cifras de refugiados de creencias diferentes a las de las comunidades autóctonas generando xenofobia, populismo, limitaciones de la libertad de movimientos, discriminaciones, violencias contra los miembros de los credos minoritarios y deterioro de la convivencia social.
- Crecen los atentados antisemitas especialmente en algunas zonas de Europa, y aumenta la oposición de algunos grupos islámicos a tal

hiperextremismo mediante declaraciones públicas e iniciativas de condena de la violencia y de sus responsables.

- En India, Pakistán y Birmania, donde una religión concreta se identifica con el Estado-nación, se han dado pasos para defender los derechos de ese credo por encima de los derechos del resto. Y ello ha impuesto restricciones más rigurosas a las minorías religiosas, mayores obstáculos a la conversión y sanciones más elevadas a la blasfemia.
- En lugares clasificados de “Persecución”, como Corea del Norte o Eritrea, la penalización de la LR provoca la negación de los derechos y libertades mediante prolongadas penas de prisión sin juicio justo, violaciones y asesinatos.
- Los regímenes autoritarios de China y Turkmenistán han desarrollado nuevas campañas contra los grupos religiosos opuestos a la línea del partido, siendo ejemplo de ello la provincia china de Zheijang, donde se han demolido las cruces de dos mil iglesias.
- Al definir el nuevo fenómeno del hiperextremismo islamista, el informe apoya las afirmaciones generalizadas de que los ataques a cristianos, yazidíes, mandeos y otras minorías efectuados por el Daesh y otros grupos fundamentalistas son una violación de la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio de la ONU.

De los diversos informes sobre la LR en el mundo y en EUA elaborados por la United States Conference of Catholic Bishop⁸ y el Departamento de Estado, incluida una resolución sobre los derechos de las minorías religiosas en México, extractamos datos relativos a 2015 de un documento en el que, tras analizar si existe dignidad humana cuando falta la posibilidad de expresar libremente el propio pensamiento o de profesar sin mengua la propia fe religiosa y lamentar que muchas personas continúen siendo víctimas de discriminación, restricción de sus derechos y de persecución por profesar públicamente su fe, se constata que la LR se ve amenazada en los siguientes ámbitos: en el mandato sobre anticonceptivos, esterilización y drogas abortivas; en el tratamiento de los servicios católicos de tutela y adopción; en leyes estatales de inmigración; en la discriminación contra los grupos eclesiales pequeños; en la discriminación contra los servicios humanitarios católicos y en ciertas restricciones ejercidas contra estudiantes católicos en recintos universitarios públicos.

⁸ Puede ampliarse esta información institucional de la Conferencia Episcopal estadounidense a partir de los datos aportados sobre ciertos casos concretos por U. Alonso (2016: 24-26).

En el caso de España, la información aportada sobre 2016 por el Observatorio para la Libertad Religiosa y de Conciencia (OLRC), avalada por el Ministerio de Justicia y la Fundación “Pluralismo y Convivencia”, revela que en este país la LR también se halla amenazada, al tiempo que crece el miedo a manifestar las propias creencias en ciertos ambientes. Los datos, que sintetizamos en siete puntos, son los siguientes:

1. De los tres grados de persecución religiosa existentes: la violenta, registrada en 23 países; el acoso, en 16; y el hostigamiento, como la más ligera y más extendida por el mundo, es ésta última la más habitual en España.⁹
2. Los ataques a la LR crecen un 11% con respecto a 2015, siendo estas las cifras más significativas: Madrid, 35 caos; Comunidad Valenciana, 31; Andalucía y Cataluña, 20 cada una. Por otra parte, tales agresiones se clasifican así: tres casos de violencia contra personas por confesar una religión; 39 agresiones contra lugares de culto; 26 actos de vejación a las personas por creer en una religión; 39 escarnios a la religión y 101 casos en los que se margina la religión de la vida pública.
3. Las agresiones contra lugares de culto han aumentado un 8% con respecto a 2015, mientras que la violencia física contra los creyentes se ha mantenido igual.
4. Las vejaciones a personas que profesan una religión han aumentado un 62.5%, mientras que los escarnios a la religión crecen un 18%. Asimismo, se constata una leve variación de los casos en los que se margina la religión de la vida pública (2%).
5. De los 208 ataques registrados, 152 fueron a cristianos (147 a católicos) significando esto que el 73% de todos los ataques son contra esta religión.
6. Respecto a otras confesiones, cabe destacar que doce de los ataques se dirigieron contra musulmanes y siete tuvieron como objetivo los judíos.
7. Pueden considerarse contrarios a todas las confesiones, 37 ataques, al querer imponer un laicismo radical que intenta eliminar a las religiones del ámbito público.

Finalmente, el informe “Trends in Global restrictions on religion, 2017”, del centro de estudios sociológicos Pew Research Center, ofrece los siguientes datos:

⁹ Para profundizar en los efectos y consecuencias que las actitudes y estrategias laicistas han desencadenado en España durante los últimos años véase el informe “El laicismo a pie de calle” de U. Alonso (2016: 583-624).

1. Las restricciones gubernamentales a la religión y las hostilidades sociales hacia la LR aumentaron en 2015 por primera vez en tres años.
2. La proporción de países con niveles de restricciones gubernamentales, altos o muy altos, subió entre 2014 y 2015, del 24% al 25% y al 27% en 2016. Asimismo, junto al aumento de países con alto nivel de acoso gubernamental y hostilidad social hacia la LR, las restricciones religiosas aumentaron en 2015 en otros ámbitos sociales que se detallan en el primer capítulo de este informe; revelando tales cifras que en el 40% de naciones existe una hostilidad manifiesta hacia la LR.
3. El crecimiento global de las hostilidades sociales se reflejó también en el incremento de actos violentos de la mafia contra la LR, el uso de la violencia para hacer cumplir las normas religiosas, el aumento del acoso por parte de ciertos gobiernos, y el uso de la fuerza contra determinados grupos religiosos.¹⁰
4. De los 198 países estudiados, el 53% sufrió acosos generalizados del gobierno hacia grupos religiosos, frente al 43% de 2014 y el 48% de 2013. El acoso limitado a casos aislados también llegó a un 26% de países en 2015 frente al 22% de 2014.

MARCO TEÓRICO

Tras percibir la necesidad de narrar las violencias ejercidas contra el derecho a la LR, confirmada la existencia de continuas amenazas sobre su ejercicio, daremos dos pasos. En primer lugar, y para apreciar mejor tales violencias, una aproximación conceptual a la LR como derecho fundamental reconocido en la DUDH, a partir de aportaciones previas de especialistas (Carazo, 2011; Shah, 2012; AAVV, 2016; Olmos, 2016; Mantecón, 2016) que, a nuestro juicio, ofrecen una síntesis actualizada del concepto desde una perspectiva jurídica. Después, trataremos identificar algunas de las causas que generan o justifican desde ciertos ámbitos, la conculcación de este derecho.

¹⁰ De los 198 países estudiados, en el 53% hubo hostigamientos generalizados del gobierno hacia grupos religiosos, frente al 43% de 2014 y el 48% de 2013. El acoso limitado a casos aislados afectó al 26% de los países en 2015. El uso oficial de la fuerza contra grupos religiosos aumentó en 2015 un 12% frente al 11% de 2014. Asimismo, creció el número de países en los que hubo entre 1 y 200 actos gubernamentales de la fuerza contra grupos religiosos pasado del 30% de 2014 al 42% de 2015.

Pero antes de tal acercamiento, siempre arriesgado, y desde el marco metodológico de la investigación narrativa (Blanco, 2011), creemos necesario plantear de forma previa algunas cuestiones que, siguiendo a M^a E. Olmos (2016), pueden ayudar a enmarcar el relato de las violencias cotidianas ejercidas contra tal derecho. A modo de ideas indicativas de cómo la realidad percibida por el ser humano consiste a veces en una construcción social cuyos elementos vienen configurados con frecuencia, y de forma indirecta, a través de mediaciones, relaciones y significados previos, no siempre sometidos a debate, que suponen un sugerente centro de interés.

La primera de ellas es la evidencia de que nuestro entorno cultural inmediato constituye una sociedad global, tecnológica y pluralista marcada por la existencia de una gradual secularización y un creciente pluralismo religioso vinculado, entre otras cosas, a flujos migratorios cuyos protagonistas viven mayores niveles de religiosidad que la población autóctona que les acoge, al menos en Europa; al tiempo asumen su práctica, además de por razones religiosas, por otras funciones añadidas (integración, identidad, autoestima, solidaridad, etc.). Ello hace difícil abordar una reflexión sobre la LR como derecho natural e inalienable del individuo y fundado en su dignidad que contribuye al pleno desarrollo personal y es previo a su reconocimiento por el Estado;¹¹ a pesar de que su implementación se halle condicionada por el modelo de éste e instituciones religiosas existentes en cada país.

La segunda cuestión consiste en deslindar etimológicamente el concepto de LR de otros conceptos que suelen utilizarse indistintamente, a pesar de poseer significados diferentes; tal como sucede al hablar de “tolerancia religiosa”, “libertad de culto” o “libertad ideológica, de conciencia y religiosa”.

Según el *Diccionario de la Real Academia*, la “tolerancia religiosa” es permitir la religión o las religiones para evitar males mayores, mientras que “libertad de culto” consiste en el derecho de practicar actos de culto. Profundizando en ello, señala Olmos (2016) que distinguir entre libertad ideológica, de conciencia y religiosa no es fácil, pues todas se asientan en

¹¹ Al ser la LR un derecho fundado en la naturaleza de la persona humana, precede a su reconocimiento por el Estado y, por ello, el registro de comunidades religiosas no puede considerarse prerequisite para disfrutar de tal libertad. En consecuencia, no basta con que éste garantice tal libertad a través de normas constitucionales ni mediante una legislación aplicativa, por ser deber del Estado tutelar eficazmente su ejercicio a nivel de relaciones sociales vividas (Alonso, 2016: 22).

la libertad inherente a la dignidad personal y todas protegen el ámbito de racionalidad de la persona y su condición de ser humano. Sin embargo, el bien, objeto o contenido de cada una de ellas, ofrece diferencias: la “libertad ideológica” permite manifestar, defender y propagar las propias ideas; la “libertad de conciencia”, actuar sin ser inquietado por la autoridad pública, siendo finalmente la “libertad religiosa” el derecho de toda persona a vivir según sus convicciones o en desacuerdo con ellas. Por tanto, y al ser la LR un derecho fundamental cuya titularidad corresponde a las personas físicas y a las jurídicas, a la vez que incluye otros derechos siempre tendrá un significado amplio y un complejo contenido.¹²

La tercera cuestión es una idea ya expuesta en la que volvemos a insistir: la LR más que asunto de grupos sociales a la búsqueda de intereses particulares, supone un derecho recogido en los tratados internacionales ya reseñados, ratificados por la comunidad democrática; siendo además significativo el dato de que en muchos países el principio de LR indica que el Estado es incompetente para definirse en materia religiosa, al corresponder de forma exclusiva tal definición a sus ciudadanos. Sin embargo, ello no impide que en países con formas de Estado social o promocional, como es el caso del Estado aconfesional español, éste se halle obligado a posibilitar el ejercicio real y efectivo de los derechos y libertades (artículo 9.2, de la Constitución) que, en el caso de la LR, se concreta en promover, fomentar y garantizar la LR como realidad diferente de la religión, que ya sería propia de un Estado confesional.

Como ampliación de lo anterior, la cuarta cuestión que deseamos precisar es el contenido del principio de laicidad que incluye la autonomía e independencia del Estado y la de las confesiones como valoración positiva

¹² Algunos de los derechos individuales incluidos en la LR que reseña M^a E. Olmos (2016) a partir de la legislación española son: adoptar o no una determinada religión; profesar o no la propia religión; cambiar las creencias actuales; no declarar la propia religión; manifestar la propia religión, individual o colectivamente en público o en privado; practicar actos de culto; recibir asistencia religiosa; conmemorar festividades; contraer matrimonio según las creencias de cada cual; garantizar a los padres y madres que sus hijos reciban una enseñanza conforme a sus convicciones; objetar en conciencia; reunirse, manifestarse o asociarse con fines religiosos. A ellos se unen otros de carácter comunitario tales como: establecer lugares de culto o de reunión; crear instituciones educativas; crear asociaciones y fundaciones; designar y formar a sus ministros; divulgar y propagar su propio credo; reconocer su autonomía en su organización interna, régimen de su personal y normas de funcionamiento; e incluir cláusulas de salvaguardia de su identidad religiosa y carácter propio, así como el respeto debido a sus creencias.

del factor religioso en el contexto general del bien común; significando esto que el Estado deben considerar las creencias religiosas como hechos sociales presentes en la realidad social y fruto del ejercicio del derecho de LR. Lo cual convierte al poder público en garante del pluralismo religioso, de la libertad e igualdad religiosas y de la convivencia pacífica de las creencias religiosas de la sociedad; sin olvidar que la LR comporta la neutralidad de los poderes públicos, ínsita en la aconfesionalidad del Estado, y la creación de lazos de cooperación entre el poder público y las entidades religiosas reguladas en cada país.¹³

Asumido que el sujeto titular del derecho de LR, como derecho matriz, es doble (personas y grupos), vemos necesario concretar en quinto lugar el contenido de la LR. Para lo cual, partiremos de los textos internacionales de protección de los DH, que ofrecen un concepto abierto de religión como realidad que, según Olmos (2016), debe interpretarse bajo dos criterios. Por una parte, como concepto amplio no limitado a las religiones tradicionales o prácticas institucionales análogas a éstas que debe incluir los nuevos movimientos religiosos, siempre que no sean sectas destructivas que atenten contra la dignidad o integridad del ser humano.¹⁴ Y por otra, la creación de tres categorías básicas para definir toda religión: la creencia, que conlleva también la no creencia; la identidad, que integra creencias, culto, ritos y tradiciones; y la forma de vida, concretada en actividades, actuaciones y prácticas religiosas.

Podría afirmarse, en síntesis, que la LR y su defensa son una exigencia de nuestro tiempo de orden similar a la promoción de la dignidad de la persona y de los DH. Un derecho cuya protección demanda, con gradual intensidad, una ciudadanía cada vez más plural en el marco de sociedades multiculturales cuyos miembros plantean demandas concretas para el ejercicio de tal derecho que el Estado no puede ignorar. Respuestas que faciliten la práctica real y efectiva de tal derecho, con todo lo que éste conlleva. Y con tal fin proponemos redoblar los esfuerzos para lograr una ajustada comprensión de los principios de libertad e igualdad religiosa,

¹³ Véase M^a E. Olmos (2016). En el caso de España, según sentencia núm. 154/2002, de 18 de julio, del Tribunal Constitucional, el principio de cooperación significa la constitucionalización del común entendimiento que han de tener las relaciones entre los poderes públicos y las confesiones en orden a la elaboración de su estatuto jurídico específico y a la regulación de su contribución al bien común del ciudadano mediante la elaboración de acuerdos y pactos de diversa índole.

¹⁴ Estaría fuera de todo lugar la idea de que la LR pueda exonerar a las comunidades religiosas del respecto a las normas fundamentales del derecho favoreciendo grupos fundamentalistas o extremistas (Alonso, 2016: 22).

laicidad y cooperación; y superar actitudes políticas que, sujetas de viejos y rancios prejuicios, plantean alcances limitados del derecho de LR y buscan reducirlo a un aspecto limitado del mismo, como la libertad de cultos, desde el axioma de que ella depende del criterio gubernativo o su reconocimiento del juego de mayorías y minorías.

Un buen punto de partida para todo ello puede ser la narración de los frecuentes atentados perpetrados contra tal derecho desde las premisas indicadas. Muchos de los cuales, tienen que ver con la incapacidad de ciertos sectores de la ciudadanía y de la academia para ver que la LR supone, no sólo que cada persona pueda elegir la religión que crea oportuna sino, también, y ello resulta clave, que le sea posible vivir conforme o en disconformidad con tales convicciones. Pero ello nunca será posible si el poder democrático no arbitra medios para lograr el bienestar de la persona y su libre desarrollo desde el horizonte de la DUDH y el resto de acuerdos internacionales, promoviendo las condiciones, sociológicas y jurídicas para que la LR del individuo, y de los grupos donde éste se inserta, sea real y efectiva al ser deber del Estado garantizar a la ciudadanía prestaciones y servicios adecuados para subvenir a sus necesidades vitales.

Dado que entre tales necesidades se halla el bienestar espiritual del hombre, debería colaborar y cooperar para la satisfacción del mismo, en beneficio de la persona y en pro de la paz social y del bien común. No dejando duda al respecto el preámbulo de la “Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones de 1981”, cuando afirma que

la religión o las convicciones, para quien las profesa, constituyen uno de los elementos fundamentales de su concepción de la vida y que, por tanto, la libertad de religión o de convicciones debe ser íntegramente respetada y garantizada [...] la libertad de religión o de convicciones debe contribuir también a la realización de los objetivos de paz mundial, justicia social y amistad entre todos los pueblos.¹⁵

Y en similar línea reflexiva se inserta también la Declaración del Centro UNESCO de Cataluña cuando, en 1994, reclamaba el papel de la religión en la promoción de una cultura de paz al aseverar:

¹⁵ Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas 36/5 (25 de noviembre de 1981) “Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones”. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ReligionOrBelief.aspx>

Somos conscientes de la diversidad religiosa y cultural de nuestro mundo. Cada cultura es en sí un universo, que, sin embargo, no es cerrado. Las culturas proporcionan a las religiones su lenguaje y las religiones ofrecen a cada cultura su significado esencial. La paz no será posible si no reconocemos el pluralismo y respetamos la diversidad.”¹⁶

Es decir, añadimos nosotros, si no protegemos la LR, como derecho natural de toda persona, tiempo y lugar.

Desde de tales premisas, se impone por tanto la evidencia de que si la práctica de la religión es la senda por la que el ser humano transita a la búsqueda de la armonía con el orden sobrenatural de la realidad, la LR constituye el derecho de todo individuo a asumir tal empeño desde sus diversas facultades personales (razón, conciencia, voluntad, emociones, etc.), y para orientar su existencia a la búsqueda de esta realidad. De igual modo, y dado que los derechos se ejercitan por vías concretas, el desarrollo de la LR ofrece varias dimensiones que T. Shah (2012: 39-51) clasifica así: la LR de la búsqueda intelectual y espiritual, la de la razón práctica, la de la sociabilidad humana y la de las expresiones jurídica y política.

La primera sería la libertad individual de emplear la razón en la búsqueda de la verdad sobre el orden de la realidad que pueda haber; y si tal orden existe, de examinar las diversas dimensiones existentes y la valoración de lo que cada una de ellas aporta a la vida humana.

En segundo lugar, la libertad de la razón práctica como capacidad para alinear la propia vida con la verdad de un orden invisible y posibilidad de comprometerse con la propia conciencia, intelecto y voluntad al aceptar toda verdad que la persona pueda descubrir acerca del orden invisible de la realidad.

La LR de la sociabilidad humana incluye en tercer lugar la libertad de comprometerse con los aspectos del propio ser físico y social para practicar y manifestar la verdad sobre el orden invisible de la realidad y unirse a otros de mente y espíritu semejantes; que se expresa en la libertad de declarar, individual y comunitariamente, las verdades que cada cual posee sobre un orden trascendente y obrar en consecuencia

¹⁶ “Declaración sobre el papel de la religión en la promoción de una cultura de la paz”. Informe Reunión sobre la contribución de las religiones a una cultura de paz, 18 de diciembre de 1994 (Centro UNESCO Cataluña, E, F, I) Recuperado de la pág. 6 de https://catedraunesco.unirioja.es/sites/default/files/publicaciones/file/disposiciones_internacionales_sobre_el_dialogo_intercultural.pdf

La cuarta dimensión de la LR consiste en el derecho individual y social de cada persona a expresar sus creencias religiosas en la sociedad civil y en la vida política en similares condiciones a las de los no religiosos; incluyendo tal aspecto el derecho de individuos y grupos a poseer y a vender bienes o a establecer y dirigir centros educativos, culturales o de investigación, organizaciones sociales, caritativas y otras instituciones de la sociedad civil, sin excluir el derecho a formar partidos políticos o exponer argumentos en el espacio público basados en sus principios. Y ello, añadimos, con la certeza de que una sociedad que asume el hecho religioso como excentricidad sólo tolerable por difusas consideraciones, comete una injusticia para con sus miembros que, en igualdad de condiciones con los que creen lo contrario, opinan que la religión entraña un aspecto básico de su desarrollo sobre el que vale la pena organizar la vida con la seguridad de que la LR no es una libertad negativa de coerción, sino, más bien, una libertad positiva para orientar la existencia en consonancia con la verdad última. Una vía de búsqueda de verdades para cuyo ejercicio, en igualdad de condiciones con los que creen lo contrario, la sociedad política debe garantizar, por mera coherencia ética, la existencia de espacios sociales que posibiliten su práctica.

Esbozado el concepto de la LR como derecho, el siguiente paso será detallar algunas causas explicativas de ciertas actitudes negativas adoptadas de forma individual o colectiva hacia la LR que han llevado, junto a su reiterada conculcación, a su no reconocimiento e, incluso, a la justificación y comisión de agresiones contra ella.

Con tal fin, y antes de abordar su análisis, debemos recordar que éste reclamaría un mayor desarrollo desde campos diversos (filosofía, psicología, historia, sociología, ciencias políticas, teología...), que excede los límites de este trabajo. Llevándonos ello a reducir nuestra labor al esbozo de sólo tres razones explicativas de la violencia ejercida contra la LR, como anticipo de un ulterior trabajo desde los estudios de la paz y los conflictos que, por haberse centrado hasta hoy en la relación entre cultura, religión y paz, no ha abordado en todos sus aspectos las violencias ejercidas contra la LR (Molina, Cano y Rojas, 2004; Molina y Cano, 2009; Coca, García, Martín y Ramírez, 2015).

Así, junto a las diversas formas de fanatismo religioso, cultural o ideológico existentes, en cuyo examen ahondaremos en otro momento, existen a nuestro juicio tres razones primordiales que explican tal fenómeno.

La primera de ellas consiste en la ignorancia científica del hecho religioso, y cristiano en particular, generada por la carencia de un acercamiento riguroso al ámbito de los estudios de la fenomenología religiosa y

de la historia de las religiones que, para un sector de la academia, se han convertido en terreno ignoto; siendo revelador al respecto que, mientras grandes universidades europeas o de EUA cultivan con solvencia este campo del saber, en lugares como México o España los estudios de teología fueron suprimidos en las universidades públicas en el siglo XIX.¹⁷

La segunda razón, tiene que ver con la existencia de un conjunto de prejuicios antirreligiosos de raíz diversa que, surgidos en la crisis del Antiguo Régimen, fueron modulándose y nutriéndose al compás de ciertas corrientes del pensamiento liberal decimonónico, los maestros de la sospecha del siglo XX, y las reacciones al período involucionista vivido por la Iglesia Católica a fines del siglo XX y comienzos del XXI, cuando su sector más integrista pretendió realizar una relectura restrictiva de los grandes principios de renovación promulgados por el Concilio Vaticano II.

Justificados en ocasiones por la actitud de unas iglesias, católicas o reformadas, institucionalizadas, cercanas al poder e incapaces de evolucionar, o por escándalos e incoherencias protagonizados por algunos de sus miembros, han generado filias y fobias de diversa índole, a consecuencia de las cuales, y a pesar de que muchas instituciones han escrito también páginas gloriosas en su historia, el balance final juzga muchos negativos; siendo éste el caldo de cultivo de un laicismo radical e intolerante que lentamente se ha alejado del ideal de laicidad asumido en el ámbito cristiano por la *Nouvelle Théologie* del siglo XX, el Vaticano II y algunas iglesias de la Reforma.

Por fin, una tercera razón que, como veremos más adelante, ofrece una estrecha relación con la deficiente interpretación del “principio de reciprocidad”.

La conjunción de tales causas ha hecho que muchos, lastrados por la ignorancia, el resentimiento y variados prejuicios ante el hecho religioso, hayan asumido un radical laicismo que, a pesar de no ser generalizado, impregna con fuerza el mundo de la política, la cultura, la comunicación y el sistema educativo y universitario hasta niveles que ha hecho afirmar a ciertos analistas, en el caso de España, que por iniciativa del Estado y con apoyo de algunos sectores sociales, se ha pasado en pocos años de un “nacional catolicismo” a un “nacional agnosticismo”, como sistemas que entrañan una corrupción de la laicidad; tal como subraya Navarro-Valls (2014) al recordar que “la verdadera laicidad es algo positivo que garan-

¹⁷ En España desaparecieron con la reforma propugnada por el ministro Ruiz Zorrilla, que eliminó en 1868 las Facultades de Teología de la universidad pública, más por razones ideológicas que científicas, con los efectos de ello derivados.

tiza un espacio de neutralidad en el que germina el principio de libertad religiosa y de libertad de conciencia”.

Considera este autor¹⁸ que uno de los fines del laicismo es iniciar un proceso de nuevo fundamentalismo destinado a purgar la sociedad excluyendo ciertos valores morales y religiosos del ámbito de lo público, cuya meta final es sustituir la vieja teocracia por nuevas “ideocracias”, entendidas como “religiones incompletas”.¹⁹ Sostiene además que, una vez implantado, produce una gradual debilitación del tejido social causado por el chantaje de lo políticamente correcto, al tiempo que genera en los grupos religiosos un creciente temor a entrar en el juego de la libre concurrencia de las ideas y de los valores que les lleva a plantearse la necesidad de ofrecer una praxis religiosa diluida y resuelta a contemporaneizar, que suele acabar disolviendo la aportación que una parte de la ciudadanía puede realizar al torrente circulatorio de la sociedad al quedar desprestigiada y marginada de la vida político y social.

Quizá el mejor antídoto contra estas nuevas violencias hacia el derecho de LR sea redescubrir el concepto de “laicidad positiva” como categoría que, teorizada en Italia desde 1989, adquiere carta de ciudadanía en Francia en 2008, cuando, a raíz de la visita de Benedicto XVI a aquel país, el presidente Sarkozy afirmó (Martínez, 2016):

Reivindico una laicidad positiva, una laicidad respetuosa, unitiva, dialogante, y no excluyente... En una época como la nuestra, en la que la duda y el ensimismamiento retan a nuestras democracias a responder a los problemas de nuestro tiempo, una laicidad positiva brinda a nuestras conciencias la posibilidad de intercambiar, más allá de creencias y ritos, ideas sobre el sentido que queremos darle a nuestra existencia.

Fue éste, en expresión de D’Arcais (2010), un hallazgo léxico orwelliano usado por el presidente francés para redimensionar la laicidad

¹⁸ Rafael Navarro-Valls, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid y académico de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de España, es un prestigioso jurista que posee una abundante producción bibliográfica sobre este asunto cuya consulta recomendamos para profundizar en los diversos aspectos de este tema. Gran parte de la cual puede encontrarse en <http://catalogo.bne.es/uhtbin/cgisirsi/?ps=nAfhoW5eEv/BNMADRID/249460630/9> y https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?quersDismax.DOCUMENTAL_TODO=rafael+navarro+valls&inicio=1

¹⁹ Para ilustrar tal postulado reseña Navarro-Valls diversos intentos de diseñar unas Navidades laicas o sustituir las celebraciones litúrgicas (bautismo, primeras comuniones, matrimonios, etc.) por ceremonias civiles alternativas.

laica, coherente y sin adjetivos, de la tradición francesa con ocasión de la visita del Papa. También se refirió a ella como categoría que invita a Estados y políticos a no ignorar la “función irremplazable de la religión para la formación de las conciencias y para su contribución a la creación de un consenso ético fundamental en la sociedad” (Seglers, 2008). Una comprensión positiva de la laicidad que la Constitución española postula en su artículo 16.3 mediante los principios de “cooperación”, “separación” y “neutralidad”, como nociones después desarrolladas en diversos acuerdos internacionales, que, a modo de instrumentos jurídicos en armonía con la LR, regulan de forma satisfactoria el ejercicio de tal derecho en un delicado momento histórico en que resulta necesario desde nuestro punto de vista contar con referentes de este tipo.

Como afirma Martínez (2016) respecto a dicha Constitución, se trata de un ejemplo de “personalismo jurídico” que permite apuestas firmes en favor de la *cultura del diálogo y el encuentro* e incluye la aceptación recíproca de las diferencias –sin excluir las contradicciones– y el respeto a las decisiones libres que las personas toman en conciencia. Por ello estamos seguros de que, avanzar en el conocimiento y desarrollo del concepto de “laicidad positiva” constituye una vía muy adecuada para prevenir la violencia hacia la LR junto a todas las consecuencias que de ella suelen derivarse.

METODOLOGÍA

Tras reclamar la narración de las violencias ejercidas contra la LR, conceptualizar la LR como derecho, e identificar algunas de las causas de tales violencias, el método que usaremos para reconstruir los hechos y vivencias de las víctimas de este tipo de violencia y hacer emerger su verdad social como sujetos y ciudadanos, será ofrecer una selección de testimonios concretos de tal género de violencia que ilustren el fenómeno.

Abordamos la tarea, conscientes de que dicha fórmula siempre aporta una perspectiva interpretativa de la compleja realidad que enmarca los relatos y una lectura de lo real como construcción social de la vida cotidiana donde la aproximación a los objetos siempre tiene lugar a través de la mediación de los sujetos en relación y de los significados que los actores presentan en sus palabras, acciones e interacciones.

A pesar de los riesgos que ello entraña, creemos que no basta con enumerar las víctimas, al ser también necesario narrar sus historias, sus sue-

ños y sus esperanzas. Contar la maldad a partir de experiencias concretas resulta de gran utilidad por implicar tales relatos al sujeto protagonista o informante como observador y narrador de experiencias personales a las que, aún en el caso de que sean periodistas u observadores, éstos tampoco permanecen ajenos al objeto estudiado.

Las fuentes usadas para recabar tales testimonios procedentes de todo el mundo, serán, junto a los informes referidos (“Trends in Global restrictions on religión, 2016 y 2017”, “Religious freedom in the world report, 2016”, “Religious Freedom Report Sheets from the United States Conference of Catholic Bishop” e “Informe de ataques a la Libertad Religiosa en España, 2016”), otras fuentes complementarias, escritas y audiovisuales, que ofrecen el interés añadido de aportar experiencias personales cuyas referencias iremos indicando en cada caso.

Dada la existencia de una información tan abundante, en la que están representadas las tres religiones monoteístas, junto a algunas otras, hemos efectuado una selección de los casos más representativos, dándose un predominio de actos violentos contra el cristianismo, por ser hoy la religión más hostigada en el mundo.

El material se organiza en tres bloques: testimonios personales (casos del 1 al 13), crónicas de hechos sucedidos (casos del 14 al 16) y reseñas de violaciones concretas ordenadas por categorías a partir del informe publicado por el Observatorio para la Libertad Religiosa y de Conciencia Observatorio para la Libertad Religiosa y de Conciencia en España, el año 2017 (caso 17).

Aunque hubiera sido posible ampliar más la relación de ejemplos de violencias ejercidas contra la LR, incorporando datos sobre EUA y otros lugares de Latinoamérica, creemos suficientes los casos aportados para efectuar un relato sólido de la violencia desplegada contra este derecho fundamental, cuya protección reclaman todos los documentos promulgados sobre los DH y la LR, en particular, por Naciones Unidas y otros organismos cuya reseña incluimos al inicio de este trabajo.

Caso 1: Testimonio de Delvin, niño cristiano de 12 años, y sus hermanos, Gilam (8 años), Remm (4 años) y Marwa (3 años), huidos de Mosul, Irak, en mayo 2014 y hoy refugiados en el Kurdistán iraquí:

Huimos porque teníamos mucho miedo. A nuestro vecino lo mataron. A nosotros nos dispararon y querían matarnos. Tuvimos que escapar de Mosul sin coger nada, sólo algo de agua. Caminamos hasta que llegamos

a la región kurda. Estábamos muy cansados...Tuvimos que dormir seis días en la carreta. Vimos a gente muerta por explosiones cuando escapábamos. Llorábamos de miedo. En el camino hubo gente que nos metió en sus casas, nos dio comida y nos ayudó en todo lo que pudo. Nuestro padre está operado de un riñón. En Irak salíamos a llevarlo al hospital. A pesar de que pasó por una operación grave, seguía trabajando como taxista para que no nos faltase de nada. Pero todas nuestras cosas se quedaron en casa... Nuestra ropa, nuestros juguetes. No pudimos traer nada. Ahora dependemos de la generosidad de la gente”.²⁰

Caso 2: Testimonio del sacerdote sirio católico Jacques Murad, secuestrado por el Daesh el 21 de mayo de 2015:

Para mí, la diferencia entre la vida y la muerte reside en la importancia de la libertad religiosa. Soy un sacerdote católico de Siria dedicado tanto a la supervivencia del cristianismo en el corazón de esta tierra bíblica nuestra, como a la causa de la construcción de la confianza y el entendimiento entre cristianos y musulmanes. El 21 de mayo de 2015 fui secuestrado por el Daesh (Estado Islámico) en Siria y retenido en Raqqa, ciudad que habían convertido en su capital.

Durante 83 días, mi vida pendió de un hilo. Todas las mañanas me levantaba con el temor a que ese día fuese el último. Al octavo día, el *wali* (gobernador) de Raqqa vino a mi celda y me invitó a considerar mi cautiverio como una especie de retiro espiritual. Estas palabras me produjeron una fuerte impresión; me sorprendió ver que Dios puede servirse incluso del corazón de un alto oficial del Daesh para enviarme un mensaje espiritual a mí. Este encuentro supuso un cambio en mi vida interior y me ayudó a lo largo de toda mi reclusión. Posteriormente me enviaron de vuelta a mi ciudad, Al Qaryatayn, desde donde conseguí recuperar la libertad con la ayuda de un amigo musulmán de la zona.

Lo más fácil para mí habría sido caer en la ira y el odio ante lo que me estaba ocurriendo. Pero Dios me mostró otro camino. A lo largo de toda mi vida de monje en Siria he buscado puntos de encuentro con los musulmanes y medios para que aprendamos los unos de los otros. Estoy convencido de que el motivo de que 250 cristianos y yo hayamos recuperado la libertad ha sido la cantidad de años que llevamos comprometidos en ayudar a todos los necesitados de la región de Al Qaryatayn (tanto cristianos como musulmanes).

²⁰ Texto extractado de U. Alonso (2016: 269).

Nuestro mundo vacila al borde de una completa catástrofe desde que el extremismo amenaza con borrar todo rastro de diversidad en la sociedad. Pero si hay algo que nos enseña la religión es el valor de la persona humana, la necesidad de respetarnos unos a otros como un don de Dios. Así es posible tener una fe apasionada en las creencias personales a la vez que se respeta el derecho de los demás a seguir su propia conciencia, a vivir su propia respuesta al amor de Dios que nos ha creado a todos [...] Si queremos romper la espiral de la violencia que amenaza con sepultar nuestro mundo, tenemos que sustituir la guerra por la paz. Hoy, y ahora más que nunca, es el momento de dejar de lado el odio religioso y los intereses personales y aprender a amarnos los unos a los otros tal y como nuestras creencias nos llaman a hacerlo”.²¹

Caso 3: Fatwa dictada en España el año 2016 con la condena a muerte de un paquistaní cristiano residente en este país cuya identidad no fue revelada por razones de seguridad:

Escucha, ve con cuidado, ahora tu final y el de tu familia está cerca. De acuerdo con la sharia, tú y tu familia vais a terminar en el infierno, tal como nos ordena Mahoma por su gracia. Y el final es solo y solamente la muerte. Ahora los ejércitos cristianos y judíos no te podrán salvar ni a ti ni a tu familia. Fatua emitida para tu muerte.²²

Caso 4: Carta de un adulto cristiano perseguido en Siria, cuya identidad no fue revelada por motivos de seguridad:

Amigos y hermanos en Jesucristo, esta es mi vida diaria... Siempre salgo de mi casa con el temor de que no pueda regresar a ella. Mis vecinos y la mayoría de personas en la ciudad que vivo tienen una creencia religiosa diferente a la que yo vivo. El sistema de leyes de mi ciudad está basado en un libro que fue escrito por un hombre y muchos estarían

²¹ Texto extractado de la pág. 5 de la versión española del informe “Religious freedom in the world report, 2016” disponible en <http://religious-freedom-report.org/es/home-es/>

²² Texto extractado de la revista *Infocatólica* del 11 de diciembre de 2016, Disponible en <http://infocatolica.com/blog/cristianosperseguidos.php/1612110515-a-menazado-por-ser-cristiano-e>. La novedad de esta Fatwa, que, como el resto de fatwas no tiene fecha de caducidad ni territorialidad, es que ha sido dictada en España y puede ser obedecidas en cualquier momento y en cualquier país del mundo.

dispuestos a matarme si supieran que yo no creo que ese hombre al que todos veneran es el mensajero del dios que ellos adoran.

En mi país nadie tiene derecho a expresar una fe diferente a la establecida por la ley y si alguien encuentra a dos personas compartiendo sobre una creencia religiosa que no sea la oficial, sin preguntar, serán llevados a la cárcel y torturados por “revelarse ante lo establecido por la ley”. El tan solo hablar con alguien sobre mi fe o mis convicciones, es considerado una “blasfemia” y podría fácilmente traer problemas no solo para mí sino para mi familia.

Vivo con temor que miembros de mi propia familia que no comparten mi fe me entreguen a las autoridades por “deshonrar a la familia”. Sé que mi vida corre peligro y sé que mi fe puede ser la razón por la que mis días en esta tierra lleguen a su fin. Me enteré que alguien que profesa la misma fe en Jesucristo fue descubierto, apedreado hasta morir, dejando a sus pequeños hijos sin padre. Quisiera congregarme libremente con otros que tienen la misma fe que yo tengo y compartir libremente sobre el libro que me habla palabras de vida cada vez que lo leo. Quisiera que mi pueblo supiera que existe un camino verdadero y que todos por medio del sacrificio de mi Señor podemos ser partícipes del regalo más grande que un humano pueda recibir. Quisiera gritar a los cuatro vientos mi amor por Jesucristo, el hijo de Dios que sin importarle su condición entregó su vida por mí para el perdón de mis pecados y me permite tener acceso directo delante de la presencia del único Dios. Quisiera ésta y muchas cosas más, pero dolorosamente mi realidad es diferente a mis deseos, vivo en un país donde no existe la libertad de religión y mi vida, como la de aquellos que seguimos a Jesucristo, está en un constante peligro de muerte”.²³

*Caso 5: Entrevista a Myriam, niña cristiana iraquí que huyó con su familia de su hogar, cerca de Mosul, tras ser tomada por los terroristas del Daesh en 2014. Refugiada en la región autónoma del Kurdistán, narra a Essam Hagy, reportero de la cadena SAT-7 KIDS, su experiencia de forma muy emotiva en el siguiente video*²⁴

²³ Texto extractado de la revista *Proyecto altar*, del 6 de mayo de 2012 Disponible en <https://proyectoaltar.com/2012/05/06/carta-de-un-cristiano-que-sufre-persecucion/>

²⁴ (https://www.youtube.com/watch?v=_ige6CcXuMg)

*Caso 6: Entrevista a una mujer musulmana víctima de la Islamofobia en España, publicada en enero de 2017.*²⁵

*Caso 7: Intervención de un ciudadano de Libia que vivió la ejecución por ISIS de dos de sus hermanos, emitida en una cadena de TV egipcia el 18 de febrero de 2015.*²⁶

*Caso 8: Entrevista realizada en marzo de 2012 a Kim Eun Jin, norcoreana nacida en Pyongyang, perseguida a causa de sus creencias cristianas en su país.*²⁷

*Caso 9: Testimonio de varios cristianos y cristianas de Nigeria víctimas de persecución en su país a causa de su fe en el año 2013.*²⁸

*Caso 10: Testimonio de varios cristianos y cristianas pertenecientes a iglesias evangelistas perseguidos en, Jalisco, México por su fe cristiana.*²⁹

*Caso 11: Testimonio de varios cristianos y cristianas de Chiapas, México, perseguidos y expulsados de su tierra desde los años sesenta del siglo XX por su pertenencia Iglesias evangélicas.*³⁰

*Caso 12: Testimonios y crónicas de la prohibición de los Testigos de Jehová en Rusia decretada en 2017.*³¹

*Caso 13: Testimonios y crónica del rechazo de los judíos por la comunidad musulmana en Malmö, Suecia, en 2012 y 2013.*³²

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=IyqHObTdPwU>

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=hIEqjMm7BOg>

²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=JczDnTor7b0>

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=vhk9hY28DvI>

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=l6pkYONkG9Q>

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=tHR-Whd0yTQ>

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=ZU5b9JDrxu0>

<https://www.youtube.com/watch?v=b5LCX4wB3rg>

³² <https://www.youtube.com/watch?v=s9lT7JWtBok>

Caso 14: Crónica del asesinato de un tendero musulmán ahmadí en Gran Bretaña por felicitar la Semana Santa:

Marzo de 2016: Un quiosquero musulmán de Glasgow perteneciente a la ahmadiya fue asesinado por motivos religiosos. El hombre, de 40 años, fue brutalmente apuñalado. Lo encontraron tendido en la carretera al lado de su comercio, Shah's Newsagents and Convenience Store, en Shalwands, Glasgow. Ingresó cadáver en el Hospital Universitario Reina Isabel. Un musulmán fue arrestado por esta muerte, considerada por la policía como "crimen por prejuicios religiosos".

Los primeros boletines de noticias relacionaron el asesinato con un mensaje que Shah publicó en Facebook deseando una feliz Pascua a los cristianos. En su última entrada en la red social, del 24 de marzo, Asad Shah había escrito: "¡Deseo una buena Pascua y una feliz Semana Santa especialmente a mi querida nación cristiana! Sigamos los pasos del amado Jesús Cristo para lograr el éxito en los dos mundos". Pero después de que Tanveer Ahmed confesase el asesinato y de que le inculparan por ello, se difundió un comunicado en el que declaraba que "Asad Shah había faltado al respeto al mensajero del Islam, el profeta Mahoma (sobre él sea la paz)". Ahmed, de 32 años, justificó su decisión de matar al comerciante por entradas y vídeos en las redes sociales en las que Shah manifestaba haber recibido revelaciones proféticas de Dios. El comunicado concluía: "Si yo no lo hubiera hecho, hubiera sido otro, y habría más muerte y violencia en el mundo".

Shah era originario de Pakistán. La Constitución de Pakistán prohíbe a los ahmadíes identificarse como musulmanes. Junto a su establecimiento se celebró una vigilia silenciosa a la que acudieron cientos de personas, entre ellas Nicola Sturgeon, la primera ministra escocesa. Los dirigentes de los musulmanes ahmadíes de Glasgow difundieron un comunicado en que decían: "Esto resulta sumamente alarmante y establece un precedente enormemente peligroso ya que justifica el asesinato de cualquier persona, musulmana o no, si un extremista considera que ha faltado al respeto al islam. La comunidad musulmana ahmadí está firmemente convencida de que todas las personas tienen que poder practicar su fe en paz, sin miedo a la persecución o la violencia".³³

³³ Texto extractado de la p. 14 de la versión española del "Religious freedom in the world report, 2016" disponible en <http://religious-freedom-report.org/es/home-es/>. Fuentes originales: National Post (Canadá), 29 de marzo de 2016; Daily Telegraph, 6 de abril de 2016; BBC News (digital), 7 de abril de 2016; perfil de Facebook de Asad Shah, https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1669750269966472&id=100007945443146&pnref=story

Caso 15: Crónica del asesinato de clientes de un supermercado kósher de París:

Enero de 2015: Coordinados con los terroristas que atacaron las oficinas de la revista satírica *Charlie Hebdo* el 7 de enero, otros dos yihadistas organizaron, dos días después, un atentado contra la comunidad judía. Murieron cuatro personas y otras cuatro resultaron gravemente heridas en un ataque antisemita contra un supermercado kósher de París que terminó cuando la policía asaltó el edificio. Fueron asesinados el hijo de un rabino famoso, un jubilado, un profesor de colegio y un empleado de la tienda.

Yoav Hattab, de 22 años, Philippe Braham, de 45, Yohan Cohen, de 22 y François-Michel Saada, de 64, fueron asesinados por el yihadista Amedy Coulibaly el 9 de enero de 2015 durante su retención como rehenes en el Hyper Cacher. Los asesinos, Amedy Coulibaly, de 32 años, y su compañera, Hayat Boumedienne, de 26, ya estaban en busca y captura por su participación en un tiroteo que acabó con el asesinato de una policía al sur de París un día antes. Coulibaly murió durante este ataque que constituyó el tercer atentado terrorista en la capital francesa en tres días, pero Boumedienne consiguió escapar de las fuerzas policiales. Francia cuenta con la comunidad judía más grande de Europa, pero en los últimos años se ha producido un incremento significativo de los ataques antisemitas. Después de estos sucesos se han producido otros atentados cuya autoría ha sido reivindicada por el Daesh. En noviembre de 2015 fueron asesinadas en París 130 personas y otras 370 resultaron heridas, y en julio de 2016 un camión arremetió contra una multitud en Niza matando a 85 personas e hiriendo a 307”.³⁴

Caso 16: Crónica de la eliminación de símbolos religiosos cristianos en China:

Mayo de 2015: Las nuevas normas introducidas en la provincia de Zhejiang han llevado a la retirada de símbolos religiosos en China. Las autoridades emitieron un anteproyecto del reglamento de edificación que establece normas sobre el color, el tamaño y la situación de las cruces en los lugares de culto y en los edificios propiedad de las Iglesias. Según las

³⁴ Texto extractado de la pág. 18 de la versión española del informe “Religious freedom in the world report, 2016”, disponible en <http://religious-freedom-report.org/es/home-es/>. Fuentes originales: *BBC News* (digital), 27 de noviembre de 2015; *Le Monde*, 17 de febrero de 2015.

nuevas directivas, las propiedades religiosas no pueden superar una altura de 24 metros y se prohíbe colocar cruces sobre los campanarios. En su lugar, los símbolos cristianos se tienen que situar sobre las paredes de los edificios sin que excedan la décima parte de la altura del edificio y tienen que ser de un color que no destaque.

El nuevo anteproyecto llega en medio de una campaña de derribo de cruces e iglesias que se inició en Zheijang en 2013, que luego se amplió a las provincias vecinas de Henan y Anhui. El gobierno alegó que los edificios demolidos durante esta campaña violaban la normativa de edificación, aunque tanto católicos como protestantes afirman que muchas de las propiedades se habían construido con licencia de los funcionarios locales. Para marzo de 2016, ya se habían destruido más de 2.000 cruces e iglesias.

El gobierno de China también está impulsando un proceso de “chinización” por el que las religiones tienen que ir progresivamente asimilándose a la cultura china y adaptándose a los valores fundamentales del socialismo. La “chinización” considera que la lealtad al Estado y al Partido Comunista tiene que estar por encima de las creencias religiosas y pretende fusionar el cristianismo con estas características chinas”.³⁵

Caso 17: Síntesis de las conclusiones del Informe de ataques a la Libertad Religiosa en España, 2016, págs. 90-95, elaborado por el Observatorio para la Libertad Religiosa y de Conciencia para la Libertad Religiosa y de Conciencia en España, en 2017.

1. De los 208 ataques registrados, 152 se han dirigido contra los cristianos. 147 de ellos han tenido como destinatarios la comunidad católica, indicando tales cifras que el 73% de todos los ataques han tenido lugar contra cristianos.
2. Respecto a otras confesiones, cabe destacar que 12 de los ataques perpetrados han sido dirigidos contra musulmanes; 7 han tenido como objetivo los judíos, y 37 pueden considerarse contrarios a todas las religiones, al querer imponer un laicismo radical que intenta eliminar la LR del ámbito público.
3. Al ser España un país de raíces cristianas, cuya población es mayoritariamente cristiana, dicha religión es la más atacada. Según la

³⁵ Texto extractado de la pág. 22 de la versión española del informe “Religious freedom in the world report, 2016” disponible en <http://religious-freedom-report.org/es/home-es/>. Fuentes originales: *UCA News*, 7 de mayo de 2014; *Aid to the church in Need, Persecuted and Forgotten?: A Report on Christians oppressed for their Faith 2013-16*.

información recogida, una parte de la sociedad desea eliminar estas raíces y evitar que los cristianos se manifiesten como tales en la vida pública. Los datos obtenidos en informes de otros países revelan que, esta tendencia, también se hace presente en el resto de Europa.³⁶

4. Los actos violentos registrados contra la LR se clasifican en este informe según las siguientes categorías:
 - Tres casos de violencia contra personas por confesar una religión: dos casos contra católicos y uno contra musulmanes.
 - Treinta y nueve agresiones realizadas contra lugares de culto; 34 casos contra católicos, cuatro contra musulmanes y una contra judíos.
 - Veintiséis actos de vejación a personas físicas por creer en una religión: 24 casos contra católicos, uno contra musulmanes y uno contra judíos.
 - Treinta y nueve escarnios a la religión: 33 contra cristianos (de ellos, 32 contra católicos), dos contra musulmanes y cuatro contra judíos.
 - Ciento un casos en los que se margina la religión de la vida pública: 59 contra cristianos (de ellos, 55 contra católicos), cuatro contra musulmanes, uno contra judíos y 37 contra cristianos de todas las confesiones.
5. Tales datos ponen de manifiesto que los ataques a la LR en España han aumentado en los últimos años; que las agresiones contra lugares de culto han crecido un 8% y que la violencia física contra los creyentes se ha mantenido estable. De igual modo, las vejaciones a personas que profesan creencias religiosas han aumentado un 62.5%, mientras que los escarnios a la religión se han elevado un 18%. Asimismo, se registra una leve variación de los casos concretos en los que se margina la religión, y por ende el ejercicio de la LR, de la vida pública (2%).

³⁶ Véase al respecto la información aportada sobre otras violencias ejercidas sobre la LR en El Observatorio sobre la Intolerancia y la Discriminación contra los cristianos (*Dokumentationsarchiv der Intoleranz gegen Christen*) de Austria, en <http://www.intoleranceagainstchristians.eu/>, el portal de información religiosa *Aleteia* en, <https://es.aleteia.org/2014/10/30/espana-cuando-el-arte-ataca-la-libertad-religiosa-sigue-siendo-arte/> y el portal de asuntos jurídicos *Wolters Kluwer* en http://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAAAEAMtMSbF1jTAAAUMjIwtjtLUouLM_DxbI-wMDCwNzAwuQQGZapUt-ckhlQaptWmJOcSoAauI72jUAAAA=WKE

A MODO DE CONCLUSIÓN

Prescindiendo de la costumbre de incluir un apartado final de conclusiones, como sumario de lo expuesto, y confiando dicha tarea a la creatividad del lector, proponemos un final alternativo. Una “conclusión no conclusiva” orientada a sugerir horizontes de futuro para, tras haber narrado la violencia contra el derecho a la LR, quizá de forma sorprendente para algunos, conseguir vislumbrar vías de acceso hacia la paz; pues, al fin y al cabo, esa es la meta: abrir caminos y puertas hacia la paz con la seguridad de que, como señaló Mayor Zaragoza desde la UNESCO (1987-1999), superar la violencia y educar para la paz requiere antes construir baluartes de paz en la mente de los hombres.

Convencidos de que la prioridad actual consiste en responder con rigor al reto que entrañan los crecientes fundamentalismos de raíz laica y religiosa, que crecen de forma paulatina en nuestro entorno, realizamos dos propuestas concretas.

La primera plantea la exigencia de abordar una reflexión serena sobre la necesidad de aplicar al ámbito de la LR, para mejorar su ejercicio y ahondar en su desarrollo, el “principio de reciprocidad” como categoría abierta que puede ayudar al hallazgo de puntos de equilibrio sobre ciertas cuestiones relativas a la LR. Sobre todo en países donde tal derecho es desconocido, se halla limitado o el laicismo vigente lo dificulta. Por su parte, la segunda propuesta tiene por objeto exponer algunas sugerencias encaminadas a profundizar en el concepto de “laicidad” como pauta de convivencia.

Sobre el “principio de reciprocidad”, y dado que yuxtaponer LR y reciprocidad puede resultar una aparente contradicción, debe aclararse que el reconocimiento de los DH por parte de un Estado a la propia ciudadanía, o a los extranjeros que éste acoge, no puede quedar sometido a reglas de reciprocidad respecto del comportamiento que observen otros Estados en relación a los nacionales de ese primer país.

No obstante, algunos creen que también resulta legítimo esperar una reciprocidad en el respeto a la libertad y ver de qué forma puede ser conseguida (Palomino, 2009). En tal sentido, y dado que la LR es reconocida a las minorías en muchos países, otros opinan que debería reclamarse una “reciprocidad positiva” como vía para lograr que tal libertad fuese respetada en lugares en los que, por causas diversas, no se reconoce; fundándose tal demanda en el hecho de que, lo que se recibe, debería también darse a cambio; o sea, un “título jurídico práctico” (Martín de Agar, 2009: 41).

La relación entre LR y reciprocidad reclama, además, una reflexión sobre la dimensión jurídica del concepto de reciprocidad en los derechos

seculares y sus posibles conexiones en la esfera jurídica y filosófica. Asimismo, debe reseñarse que el nexo entre LR y principio de reciprocidad viene propiciado por dos fenómenos que ejercen diversos niveles de presión jurídica, cultural y mediática, frente a las opciones religiosas posibles en distintos lugares del mundo que logran particular relevancia en el caso del cristianismo (Palomino, 2009). De un lado, por la coacción ejercida por los países islámicos;³⁷ y de otro, por la practicada desde las instancias laicistas, sobre todo en países occidentales, como cuestión siempre actual en México y en España.

La segunda propuesta surge como eco de una reciente aportación de J. I. Calleja (2017) y el concepto socrático de educación, como alumbramiento de la verdad (mayéutica), derivado del axioma “sólo sé que no sé nada”, que creemos muy eficaz para abatir el automatismo de las propias percepciones, desmontar el mundo y rehacerlo bajo el control de la lógica. Sumándose a ello la convicción de que, en las actuales sociedades multiétnicas y multiconfesionales, las religiones aportan un valioso factor de cohesión, que, en el caso del cristianismo, invita de forma particular a la apertura, al diálogo y a la colaboración armoniosa (Alonso, 2016: 21).

Sostenemos con Calleja algunas ideas sobre la laicidad, que creemos originales y pueden abrir caminos para superar ciertas violencias ejercidas contra la LR y desactivar el germen del fundamentalismo y la intolerancia latente en toda cosmovisión religiosa o política mediante la reconciliación de los conceptos de secularidad y laicidad.

Aunque su formulación final reclama una mayor reflexión, juzgamos suficiente por el momento realizar un bosquejo inicial de sus bases, como punto de partida de futuras propuestas didácticas aplicables a los procesos de educación para la paz en los que venimos investigando durante los últimos años. Dichas bases serían las siguientes:

³⁷ Como señala Palomino (2009) al valorar ciertas aportaciones al XIII Congreso internacional de estudios sobre “Libertà religiosa e reciprocità”, celebrado en la Universidad de la Santa Cruz de Roma, en abril de 2009, en países donde el Islam es mayoritario, se restringe mucho la LR de las minorías, a excepción del peculiar caso del Líbano; poniendo ello en duda el carácter universal de los derechos humanos y sembrando dudas sobre cuestiones delicadas como el uso compartido de lugares de culto por las diversas confesiones, como ocasión concreta para replantear la reciprocidad respecto al uso de tales espacios como asunto de total actualidad (el referéndum suizo sobre los minarettes o el uso multirreligioso de lugares como la mezquita, y anterior catedral de Santa Sofía, en Turquía; o la Mezquita-Catedral de Córdoba, antigua basílica cristiana de San Vicente, en España.)

1. La laicidad no es una definición de la realidad ni una cosmovisión arreligiosa de lo real (laicismo), sino una característica formal de la vida política de los estados de derecho y requisito de todo procedimiento democrático.³⁸
2. Los iguales en derechos (Laos) conviven en un Estado que no reconoce ninguna cosmovisión religiosa o metafísica como verdadera o propia al no ser ese su papel. Muy al contrario, las estima todas por ser las practicadas por sus ciudadanos y actuar él mismo como garante de la libertad de todos y de todas.
3. Como requisito político de la democracia, la laicidad exige también el libre debate de cosmovisiones desde el marco de los DH de los iguales en dignidad. Y ello debe ser asegurado por el Estado, más que como una ideología alternativa a las otras, como base ética que garantiza la libertad de todas, y entre todas, pues lo contrario conduce al totalitarismo.
4. Con el debate político, las ideas se hacen programas y llegan a las leyes. Por ello, si la ciudadanía es intolerante entre sí, lo es el Estado contra ella, o las leyes de los vencedores en las elecciones asumen ideas religiosas, y no sólo éticas, la laicidad debe actuar como instancia crítica. En particular cuando una minoría, o una mayoría, reclama como deber universal contenidos de su moral religiosa y exige su traducción en leyes civiles para todos, o que la ley tenga una versión propia para los creyentes.
5. La laicidad debe asimismo actuar como un presupuesto ético y formal de la libertad política, y no como una cosmovisión estatal alternativa a las demás, aunque ello no siempre sea fácil de discernir.
6. Junto al concepto de laicidad debería asumirse también el de secularidad; entendiendo por ésta “la mayoría de edad del mundo” frente a las tutelas heterónomas a las que éste ha sido sometido, sean de orden religioso –más habituales en el pasado–, o de orden político ideológico, hoy convertidas en sucedáneos de la religión.
7. La secularidad, lejos de ser un concepto formal, constituye hoy una realidad llena de contenido, desde el momento en que resulta imposible creer (religión), explicar (filosofía), valorar (ética), probar (ciencia), o dirigir (política), sin reconocer la total autonomía del mundo en todas sus manifestaciones (el Ser).

³⁸ Recuerda U. Alonso (2016: 21) que cuando la laicidad del Estado es tal, se convierte en expresión de verdadera libertad, favorece el diálogo y la cooperación transparente y regular entre la sociedad civil y la religiosa, al servicio del bien común; al tiempo que contribuye a edificar la comunidad internacional sobre la participación y el respeto y nunca sobre el desprecio.

8. Aunque se afirma que la autonomía del mundo es relativa, por ser relativa a Dios, ello es cierto a medias. En realidad, es relativa a la vida digna de las personas y de todo lo creado; y a través de ellas para los creyentes, al Dios de su fe o al Misterio insondable de lo real. Mientras que para los no creyentes ése es el instante de la suspensión del juicio sobre lo divino o la aceptación de la nada final, indicando todo ello que lo que se busca en ambos casos es concebir la realidad y lo que “es”, de forma única y compleja.
9. Cuando los creyentes hablan de un mundo trascendente, en alteridad inequívoca a la inmanencia, la laicidad los respeta como cosmovisión, al tiempo que la secularidad les exige que no asuman tal explicación contra la mayoría de edad científica, política y ética del mundo; ni que tampoco la empleen como atajo para el conocimiento y acción pues, en tal caso, harán ciencia falsa, moral sólo religiosa, política con problemas democráticos, teosofía en vez de filosofía y dogmatismo en lugar de vivencia religiosa.
10. Dicho planteamiento entraña un reto para las religiones y todas las cosmovisiones, religiosas o no, pues, superar el fundamentalismo y la intolerancia en cualquier paradigma exige reconciliarse con los conceptos de secularidad y laicidad.
11. En coherencia con ello, puede afirmarse que es exactamente esto lo que gran parte del cristianismo ha logrado con esfuerzo, y muchos vaivenes hasta hoy, a pesar de que ciertos sectores integristas han sido incapaces de ello en EUA y otros lugares.
12. Quizá sea ésta la gran contribución cultural de Occidente que posibilita la transversalidad de la dignidad y los DH, más allá de toda comunidad cultural y nacional particular. Un aporte que, en expresión de Calleja (2017), podría definirse como el quicio de la ética civil transcultural, de la ética irrenunciable a la condición humana y, en consecuencia, como el mejor antídoto contra toda violencia hacia la LR y el resto de derechos y libertades.³⁹

³⁹ No obstante, como afirma este autor: “Otra cosa es que Occidente no respeta ni de lejos las consecuencias políticas y éticas que esto representa, dentro de sus sociedades y en el trato con las otras. Pero que algo sea un fracaso en su uso y respeto políticos, exige reformar éstos, no renunciar al principio. El fallo es de poder social en los grupos humanos populares para conquistar el bien político universal, no de un error en el concepto ético “dignidad” igual, siempre y de todos” (Calleja, 2017).

Referencias bibliográficas

- AAVV (2016). *What is Religion? The anthropological bases of religious freedom*. Princenton: The Witherspoon Institute. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/531b36ade4b045034d6a0977/t/58a474528419c2635bc59fbc/1487172690454/Que+es+la+Religion-La+base+Antropologica.pdf>
- Alonso, U. (2016). “La urgencia de promover el derecho a la libertad religiosa ante el aumento de la limitación y supresión de la misma en el mundo actual”, en U. Alonso, *Miscelánea: Estudios VII*. Granada: Publicaciones SL, pp. 21-52.
- Arana, J. A. (2009). *Libertà religiosa e Reciprocità*. Roma: Giuffrè Editore.
- Ballesteros, V. (2017). Educación y patrimonio cultural, en M^a de la E. Cambil y A. Tudela (Coords.): *Educación y patrimonio cultural*. Madrid: Pirámide, pp. 293-305.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*. núm. 67, vol. 24 (Septiembre-Diciembre), pp. 135-156. Rescatado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007
- Calleja, J. I. (2017). La laicidad política de las religiones, primera puerta de la paz. *Religión digital*, 24 de agosto de 2017, Disponible en <http://www.periodistadigital.com/religion/opinion/2017/08/24/la-laicidad-politica-de-las-religiones-primera-puerta-de-la-paz-religion-iglesia-secularidad-estado.shtml>
- Carazo, M^a J. (2011). El derecho a la libertad religiosa como derecho fundamental. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, núm. 14, julio, pp. 43-74.
- Coca, C., García, E., Martín, V. y Ramírez, C. (Coords.) (2015): *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. Madrid: Síntesis.
- D’Arcais, P. (2010). Laicidad positiva. *El País*, 1 de Julio de 2010. Disponible en <https://laicismo.org/2010/laicidad-positiva/3713>
- Galtung, J. (1990). *Johan Galtung, Bibliography 1951-90*. Oslo: International Peace Research Institute.
- (1996). *Peace by peaceful means: peace and conflict, development and civilization*. Oslo; London; Thousand Oaks, CA: International Peace Research Institute, Sage Publications.

- (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Galtung, J y Daisaku I. (2007). *Scegliere la pace*. Milano: Esperia.
- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Mantecón, J. (2016). El derecho de libertad religiosa, en J. Mantecón, *Derecho eclesiástico del Estado. Apuntes Ad usum privatum del Aula Virtual de Derecho Eclesiástico de la Universidad de Cantabria*. Santander: Universidad de Cantabria, pp. 39-50.
- Martín de Agar, J. T. (2009). Libertà religiosa e Reciprocità, en J. A. Arana, (a cura di): *Libertà religiosa e Reciprocità*. Roma: Giuffrè Editore, pp. 31-52.
- Martínez, J.L. (2016). Celebrar la “laicidad positiva”. *ABC*, 30 de marzo de 2016, p. 3. Disponible en https://infosj.es/files/documentos_prensa/Laicidadpositiva.pdf
- Masini, V.; Vettorato, G. (2009). “Violencia”, en J. M. Prelezo (coord.): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: CCS, pp. 1161-1162.
- Mediavilla, D. (2016). El ojo vigilante de dios facilitó la aparición de sociedades complejas. *El País*, 10 de febrero de 2016, p. 18.
- Molina, B; Cano, M^a J.; Rojas, C. (2004). “Culturas, religión y paz”, en B. Molina y F^o Muñoz (eds.), *Manual de paz y conflictos*. Granada: Universidad, pp. 67-94.
- Molina, B., Cano, M^a J. (2009). “Las religiones como gestión de la complejidad de la paz”, en F^o Muñoz y B. Rueda (ed.), *Pax orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. Granada: Universidad. pp. 189-212.
- Muñoz, F. (2004): “Paz imperfecta”, en M. López (dir.) *Enciclopedia de paz y conflictos L-Z*. Granada: Instituto de la Paz y los conflictos-Universidad, pp. 898-900.
- Navarro-Valls, R. (2014). El “nacional catolicismo” y el “nacional agnosticismo”, “corrupciones de la laicidad”, en *Almudi.org*. Disponible en: <https://www.almudi.org/noticias-antiguas/4721-el-nacional-catolicismo-y-el-nacional-agnosticismo-corrupciones-de-la-laicidad>
- Olmos, M^a E. (2016). *El derecho a la libertad religiosa: un tema de nuestro tiempo*. Lección magistral en la apertura del año judicial 2016 del Tribunal eclesiástico metropolitano de Valencia. Rescatado de <http://www.archivalencia.org/contenido.php?a=6&pad=6&modulo=37&id=13309&pagina=1>. Véase otra versión previa de este trabajo de 2015

- en *Liga española pro derechos humanos*, Rescatado de <http://www.ligaproderechoshumanos.org/articulos/maria-elena-olmos-ortega.pdf>
- Palma, A. (2014). *Educación para la Paz. Cuadernos de trabajo*. Granada: Avicam-UNESCO.
- Palomino, R. (2011). José Antonio Arana (a cura di), Libertà religiosa e Reciprocità. *Ius Canonicum*, N°. 101 (vol. 51), pp. 399-401.
- Seglers, A. (2008).. ¿Qué es la laicidad positiva? *Forum Libertas. Diario digital*.23.09.2008. Disponible en <http://www.forumlibertas.com/que-es-la-laicidad-positiva/>
- Shah, T. (2012). *Religious Freedom: Why Now?. Defending an Embattled Human Reigth*. Princenton: The Wiintherpoon Institute.

8. La educación para la paz como herramienta para la conservación del patrimonio cultural

*María Encarnación Cambil Hernández¹
Guadalupe Romero Sánchez²*

Resumen

La destrucción del patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, en periodos de conflicto, ha sido y es una constante en la historia que afecta a la conservación de la memoria colectiva y a la identidad de las diferentes sociedades que han sufrido su pérdida, pues el patrimonio es parte de nuestra identidad.

Evitar su destrucción y desaparición supone una responsabilidad para la comunidad internacional que ha emitido leyes para su protección y conservación, tanto en caso de conflicto armado, como para tiempos de paz.

En este capítulo realizaremos una reflexión sobre la importancia de la educación para la paz para la conservación, protección y salvaguarda del patrimonio. Considerando que debe iniciarse desde la escuela, apoyándonos para ello en la educación patrimonial, la cual no es solo la deconstrucción de mitos y de tradiciones, sino también la revelación de procesos reales y profundos que nos explican el descubrimiento del pasado y nos muestra una sociedad contemporánea, donde los límites espaciales y temporales propios de cada sociedad han ampliado sus dimensiones espacio temporal y cultural como consecuencia de la globalización, por lo que el

¹ ncambil@ugr.es

² guadalupers@ugr.es

patrimonio cultural del mundo ha dejado de ser un lugar para enarbolar diferentes estandartes, religiosos e ideológicos y se ha convertido en un espacio sin frontera para enseñar a pensar que la paz también puede convertirse en patrimonio de todos y ser una herramienta poderosa para la conservación del patrimonio y, por lo tanto, de la memoria e identidad de los diferentes pueblos y sociedades desde la educación.

Palabras clave: Patrimonio cultural, Educación para la paz, Educación patrimonial, Conflictos, Educación.

Abstract

The destruction of the Cultural Heritage, both material and immaterial, in periods of conflict, has been and is a constant in the history that affects the conservation of the collective memory and the identity of the different societies that have suffered its loss, as the heritage It is part of our identity. Avoiding its destruction and disappearance is a responsibility for the international community that has issued laws for its protection and conservation, both in case of armed conflict, and in times of peace. In this chapter we will reflect on the importance of Education for Peace for the conservation, protection and safeguarding of heritage. Considering that it should start from the school, supporting us for it in the patrimonial education, which is not only the deconstruction of myths and traditions, but also the revelation of real and deep processes that explain us the discovery of the past and show us a society contemporary, where the spatial and temporal limits of each society, have expanded its dimensions temporal and cultural space as a result of globalization, so that the Cultural Heritage of the world has ceased to be a place to fly different standards, religious and ideological and it has become a space without a border to teach thinking that peace can also become the heritage of all and be a powerful tool for the conservation of heritage and therefore the memory and identity of different peoples and societies from education.

Keywords: Cultural heritage, Education for peace, Heritage education, Conflicts, Education.

INTRODUCCIÓN

La destrucción del patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, en periodos de conflicto ha sido y es una constante en la historia que afecta a la conservación de la memoria colectiva y a la identidad de las

diferentes sociedades que han sufrido su pérdida, pues el patrimonio es parte de nuestra identidad.

En los últimos años se han producido numerosos ataques sobre el patrimonio cultural que han causado la destrucción de bienes en diferentes territorios asolados por la guerra, baste citar la destrucción de los Budas de Bamiyan, y las destrucciones causadas en Palmira (Siria), Hatra (Irak), Nínive (Irak) y Tombuctú (Malí), todo ello nos ha llevado a reflexionar sobre la importancia que tiene, partiendo de la educación patrimonial, la educación para la paz como herramienta para combatir la violencia contra el patrimonio y evitar su destrucción, ya que no solo desaparece el bien en sí mismo, sino también la memoria del marco histórico en el que se generó, que a su vez es el marco social y político de un momento histórico concreto, donde junto al patrimonio material existen diferentes formas de vida, tradiciones y costumbres que forman parte del patrimonio inmaterial de cada pueblo y que constituye su identidad.

Tanto la educación patrimonial como la educación para la paz en los primeros años de vida de los niños y niñas deben iniciarse en el ámbito educativo privado, es decir, en la familia, para continuar en la escuela desde la etapa infantil. Ambas son fundamentales, en un mundo donde la violencia y el conflicto están presentes de forma constante, con el fin de formar ciudadanos críticos y responsables que valoren, partiendo de su propio entorno, el patrimonio como un bien que pertenece a todos y que hay que proteger y conservar para legar a las generaciones futuras, manteniendo viva la memoria. Dichos bienes son el testimonio de las circunstancias sociales, políticas, culturales, económicas, etc. de un momento concreto y, por tanto, hay que respetarlas desde la tolerancia, el respeto, el diálogo..., en definitiva, desde la paz.

Encontramos necesaria esta reflexión porque la violencia y el conflicto están presentes en nuestra vida cotidiana. Cada día desde la televisión y la prensa nos llegan noticias sobre hechos violentos ocurridos en zonas de guerra, pero también en el marco de nuestra vida cotidiana, atracos, agresiones, muertes, violencia de género..., parece que el mundo se hubiera vuelto loco y que la ciudadanía, a base de convivir con la violencia, la considere algo habitual y lo que es peor que no sea consciente de las pérdidas patrimoniales que lleva consigo esta violencia, pues “el patrimonio es todo lo que se asume como propio, ya sea un paisaje, una tradición, un resto arqueológico, un lugar de memoria” (López, Gómez y Miralles, 2017), y la violencia provoca su destrucción a nivel personal, familiar, social y colectivo, al causar la pérdida de la memoria de los hechos y tradiciones que lo conformaron.

Por ello, en sintonía con la recomendación dada por el Consejo de Europa a los Estados miembros en el año 2000 (mediante la cual se instaba a desarrollar políticas educativas que permitieran implementar e impulsar la educación para una ciudadanía democrática, con el fin de promover la cohesión social, la solidaridad, el entendimiento mutuo, el diálogo intercultural e interreligioso, el principio de igualdad entre hombres y mujeres, la armonía y paz en las relaciones dentro y entre los pueblos, así como, la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y la cultura), consideramos esencial la educación para la paz, como herramienta para evitar la destrucción del patrimonio cultural, pero no como una materia en concreto, sino como una formación que de forma transversal debe abarcar todos los contenidos de las diferentes etapas educativas, de forma que junto a la educación patrimonial se logre formar ciudadanos críticos, capaces de valorar el patrimonio cultural como un bien de todos que hay que respetar desde la tolerancia y la libertad.

En este texto, partiendo del concepto actual de patrimonio, analizaremos la importancia de la educación patrimonial, los diferentes conflictos que se generan en torno al patrimonio por su propio carácter discrepante y las diferentes formas de violencia y destrucción de los bienes patrimoniales. Continuaremos haciendo una reflexión sobre la importancia de la educación para la paz en la escuela como herramienta para convertir la violencia y la destrucción del patrimonio cultural, finalizando con las conclusiones y una bibliografía específica del tema.

MARCO TEÓRICO

El concepto actual de patrimonio cultural

El hombre ha desarrollado conductas y producido de forma consciente objetos que son el testimonio de su historia y su cultura, que se convierten en instrumentos para conocer y analizar los diferentes periodos históricos. El concepto de patrimonio nace cuando a esos objetos y conductas se les otorgan una serie de valores que los hacen dignos de perdurar para ser heredados, valorados y conservados para las siguientes generaciones (Rico, 2009; Cuenca, 2014; López, 2014), basándose en los trabajos de Ballart (2001), Hernández (2004) y Fontal (2013), propone una clasificación de los valores que se atribuyen al patrimonio. Dichos valores son:

- *Valor formal:* Está relacionado con las características inherentes al bien, relativas a sus valores estéticos y artísticos que son socialmente

reconocidos y apreciados, así como de los materiales que lo conforman, de los que se valora su riqueza (oro, plata, piedras preciosas, mármol maderas nobles etc.). En el caso del patrimonio natural se valoran diferentes espacios por la variedad y riqueza de su flora y fauna y por la excepcional configuración natural de su espacio.

- *Valor de uso, o función de su utilidad:* Se le otorga este valor a todos los bienes que conforman el patrimonio cultural cuando tienen una función útil o representativa para la sociedad; dicha utilidad o representación está presente en los bienes del patrimonio histórico artístico, pero también en otros patrimonios que son el resultado y representan la vida cotidiana de una comunidad, como el patrimonio medioambiental, etnográfico, industrial, las costumbres, fiestas y celebraciones, etcétera.
- *Valor simbólico identitario:* La sociedad otorga este valor a los bienes patrimoniales que considera como símbolos, con los cuales se identifica y que la representan, o bien que constituyen su identidad. La atribución de este valor hace que se establezcan vínculos de afecto entre los bienes que constituyen el patrimonio y las personas a las que hacen referencia. Este valor, según las últimas investigaciones, se considera uno de los atributos que debe poseer un bien para ser considerado patrimonial, aunque su atribución lleva implícitas dificultades ya que es necesario señalar qué se entiende como identidad y definir la relación entre ambos conceptos.
- *Valor político o de poder:* Este valor se atribuye a bienes patrimoniales considerados elementos de poder y símbolos de prestigio para la comunidad que los posee. Es el caso de los bienes de interés cultural o los bienes patrimonio de la humanidad, con independencia de que pertenezcan al patrimonio cultural o natural. Esta clasificación favorece a la comunidad que los posee y le permite adscribirse a las políticas culturales y de turismo como una garantía de calidad. A nivel político se utiliza para transmitir una idea de identidad, haciéndose uso de ellos a nivel educativo, pues posee una gran potencia como recurso para la enseñanza aprendizaje de las identidades colectivas y permite jugar con escalas diferentes que van desde la conciencia de pertenencia a un espacio local, hasta la asimilación de una identidad nacional o supranacional, y también como recurso económico.

Esta atribución de valores no ha sido siempre la misma, sino que ha ido evolucionando hasta llegar al momento actual, en el que entendemos

por patrimonio al conjunto de bienes materiales e inmateriales portadores de valores culturales definidos como tales en la normativa vigente.

El concepto de patrimonio también ha evolucionado desde planteamientos particulares centrados en la propiedad privada y en el disfrute individual, hacia otros más recientes en los que se valora la faceta histórica y artística de los bienes que lo integran como ejemplos modélicos de la cultura y símbolo de identidad, pero, además, se considera y valora, por encima de estos aspectos, su valor cultural. Así, del patrimonio histórico artístico se ha pasado al nuevo concepto de patrimonio cultural, definido por la UNESCO en la Convención para el Patrimonio Cultural de México, en el año 1982.

El patrimonio cultural de un pueblo comprende la obra de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y documentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas.

Por tanto, en la actualidad entendemos el patrimonio como la herencia colectiva, representativa no solo de momentos o estilos históricos determinados, sino de colectivos y formas de vida. Dicha forma de entender el patrimonio es reciente, se ha ido conformado paulatinamente desde el siglo XVIII mediante las acciones que se señalan en la tabla de la siguiente página.

Desde entonces, el concepto de patrimonio ha experimentado cambios sustanciales en cuanto a su percepción, identificación y desarrollo de mecanismos destinados a su protección, conservación y difusión, hasta llegar al momento actual, en el cual, desde una perspectiva integradora y compleja, los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido por manifestaciones de carácter diverso (histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural), las cuales formando un todo permiten el conocimiento de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2013) y de ser considerado un bien que heredamos de nuestros antepasados ha pasado a ser lo que se transmite y hereda de generación en generación, pero también, lo que se transforma al ser utilizado en el presente, razón por la que su estudio ofrece la posibilidad de conocer las formas de vida de las personas y sus necesidades, o saber de su existencia (Anadón, Hernández, Rodríguez, 2003: 543-554).

Configuración del concepto actual de patrimonio	
Siglo XVIII	<p>Creación por los anticuarios de repertorios históricos ilustrados donde ser volverán a valorar, tras años de olvido, los elementos patrimoniales medievales.</p> <p>Las excavaciones y los grandes descubrimientos arqueológicos, como Pompeya y Herculano, que facilitarán la formación de colecciones de antigüedades, las cuales serán el germen de los futuros museos públicos y despertarán el interés de los gobiernos por su protección, como un activo económico, pero también, como prestigio social</p> <p>Atribución de valor económico a estos bienes, en función de su calidad estética o artística, acción que dará lugar a que se produzcan cambios en el concepto de la cultura y en el criterio histórico para valorar los objetos patrimoniales. Cambios que serán el punto de partida de un proceso de estudio, catalogación e identificación de periodos y estilos que irá dando cuerpo a la idea de que los restos materiales de la historia conforman la identidad de un pueblo.</p> <p>Todas las acciones llevadas a cabo en el siglo XVIII harán que de forma paulatina se vaya conformado el concepto actual de patrimonio, al otorgarle un valor social y considerarlo como cultura.</p>
Siglo XIX	<p>En este siglo contribuirán al actual concepto de patrimonio:</p> <p>a) La Revolución Francesa, tras la cual el patrimonio dejará de ser algo inherente a la propiedad privada y a las clases sociales privilegiadas, para ser considerado y apreciado como un bien común que debía ser disfrutado por toda la sociedad.</p> <p>b) La Revolución Industrial, a partir de la cual se comenzarán a valorar nuevos patrimonios, como el industrial y tecnológico. Y finalmente,</p> <p>c) el Romanticismo, al entender también el patrimonio como cultura.</p> <p>El inicio de un proceso significativo que se desarrollará hacia mitad de siglo, con el nacimiento de los nacionalismos, que harán que cada país se identifique con sus monumentos del pasado, dotándolos de una gran carga emocional y simbólica.</p>
Siglo XX	<p>Los grandes conflictos bélicos que marcaron su primera mitad causaron una gran destrucción del patrimonio de los países en conflicto y será tras su finalización cuando se reconocerá la singularidad de cada cultura y, por tanto, la diversidad cultural, situación que determinará que la cultura se convierta en un conjunto de rasgos diferenciados, costumbres, creencias e instituciones sociales que caracterizan a cada grupo humano (Ballart, 1997: 36). El patrimonio, de esta forma, se va a vincular a la sociedad y se convertirá en un bien común que pertenece a todos y al que todos deben tener acceso, cuyo valor no estará determinado por su singularidad sino por la función social que se le otorga (Ballart, 1997: 63).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Son muchos los autores que han dado una definición del patrimonio, en este sentido, Ballart (2001) señala que la valoración de los bienes patrimoniales no se encuentra en las características de los propios bienes, sino que se produce por una atribución de valores realizada por las personas vinculadas a ellos, los cuales pueden disminuir o aumentar, según el momento y las circunstancias. Por tanto, el concepto de patrimonio tiene un carácter subjetivo y relativo, y está sometido a la “percepción y el comportamiento humano”, mediatizado e influido por las circunstancias sociales, culturales, históricas y políticas de cada período; por esta razón su valor educativo en la actualidad no es el mismo que en el tiempo en el que se produjo, aunque sí nos sirve para conocer y analizar desde diferentes perspectivas dicho momento. A esto hay que añadir que el patrimonio ha sido expuesto a manipulaciones marcadas por intereses de naturaleza política y económica que han servido para justificar determinados hechos históricos, sociales, etc., que son y han sido causa de conflicto y han generado violencia.

Para Brusa (2000), el patrimonio permite desarrollar visiones interculturales en la sociedad; según Matozzi (2001), los bienes que conforman el patrimonio amplían su valor y significado cuando se vinculan a otros, mediante relaciones de “sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia”, de forma que el patrimonio cultural adquiere una dimensión sistémica que facilita los procesos de comprensión de las sociedades a las cuales pertenecen dichos objetos.

José María Cuenca (2002) señala que Sibony (1998) y Lowenthal (1998) consideran que los bienes patrimoniales son testimonios del tiempo pasado, y por tanto nos sirven para conocerlo y para conocer nuestra identidad y también para desarrollar el sentimiento de pertenecer a un determinado colectivo social, ya que si no conocemos nuestro pasado se pierde nuestra memoria y por lo tanto nuestra identidad. Pero no podemos olvidar que el valor identitario del patrimonio se encuentra en los elementos patrimoniales del pasado, pero también en los que en el presente se encuentran activos, como el patrimonio científico, tecnológico, etnográfico y natural, o las manifestaciones artísticas contemporáneas que igualmente forman parte de la configuración simbólica de nuestra sociedad y son referentes culturales de ella.

En todas estas consideraciones sobre el patrimonio quedan olvidados los conceptos espaciales y el patrimonio natural, es decir, lo que denominó “dimensión cultural del paisaje” en la Recomendación Relativa a la Conservación de los Sitios Culturales Integrada en las Políticas del Paisaje de 1995, en la que el patrimonio fue considerado como el

testimonio de las relaciones, tanto del pasado como del presente, del hombre con su entorno. Entendiéndose como algo indisoluble la relación entre los elementos naturales y culturales que componen el paisaje cultural, mostrando el carácter integrador del patrimonio.

Partiendo de estos puntos de vista, en la actualidad se ha ido configurando un concepto más actual de patrimonio basado en las investigaciones realizadas sobre la educación patrimonial y la didáctica del patrimonio.

Para Fontal (2003), el patrimonio debe entenderse como “una selección de bienes y valores de una cultura, que forman parte de la propiedad simbólica o real de determinados grupos, que además permiten procesos de identidad individual y colectiva, y que contribuyen a la caracterización de un contexto”. Esta autora señala que sólo es patrimonio aquello que ha pasado por un “proceso de patrimonialización”, es decir, que es una proyección del ser humano sobre una selección de elementos culturales, naturales o del medio ambiente, cuyo conocimiento y comprensión hace que se los respete, valore, disfrute y transmita, creándose con ellos una relación de identidad y pertenencia.

Scazzosi (2004) y Heyd (2005) consideran que el patrimonio en su conjunto permite conocer de forma integral las sociedades, tanto del pasado como del presente, generando estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales.

Estepa y Cuenca (2006) definen el patrimonio como un constructo social, desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades, tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales.

González (2007) incluirá en el concepto de patrimonio aspectos referidos a su carácter como constructor social de cada grupo, el cual selecciona, reconoce y adopta de una forma voluntaria el patrimonio como legado que permite la comprensión de sus orígenes, así como su presente y la previsión de su futuro.

Su valor social e identitario lo ha llevado a ser un artículo de consumo unido al turismo y al ocio, dando lugar a que en ocasiones se olvide el rigor científico necesario en el conocimiento, valoración y difusión del patrimonio. A la vez su apuesta por la cultura lo incluye en la identidad y globalización, de manera que su interpretación está mediatizada por

ideologías y compromisos (Appadurai, 2000). Por tanto, en el momento actual podemos considerar que el patrimonio cultural es portador de un contenido que nunca se extingue, es significativo porque se transmite, y al transferirse adquiere valor de presente, se reformula y reescribe continuamente (Ost, 2002: 15).

Como podemos observar, nos enfrentamos a un concepto complejo que puede analizarse desde diferentes perspectivas. Desde el punto de vista educativo, una característica común del patrimonio es que constituye la memoria e identidad, tanto de la sociedad en general como del individuo en particular, por lo que tiene un gran valor simbólico y sentimental que hace que autores como Moreno (1999) lo consideren el “capital simbólico” de una sociedad.

La educación patrimonial

Nos encontramos con una construcción social nueva y modificable en función de los intereses o las urgencias, que en el ámbito educativo ha sido utilizada tradicionalmente como recurso didáctico, pero que en la actualidad conforma una disciplina nueva, la educación patrimonial, de carácter multidisciplinar, desde la que se puede enseñar y aprender geografía, historia, arte, economía, cultura de paz, etc., circunstancia que le otorga un gran valor educativo, reconocido por pedagogos y didactas.

Siguiendo a Olaia Fontal (2003), desde el punto de vista educativo, la educación patrimonial tiene como objetivo fundamental “educar en y desde el patrimonio”; para ello es necesario que desde la familia y la escuela se inicie el proceso de patrimonialización, entendido no solo como el análisis y el estudio de los elementos patrimoniales sino como “la relación de pertenencia, propiedad e identidad que se genera entre determinados bienes y personas”, siendo conscientes de que sin las personas no hay patrimonio (Fontal, 2008: 79).

Por tanto, desde el ámbito educativo, a través de la educación patrimonial se debe intervenir de forma activa en el proceso de “patrimonialización”, para lo cual es necesaria una intervención realizada por profesionales preparados, conscientes del potencial educativo del patrimonio, capaces de reflexionar y elaborar programaciones con carácter científico que capaciten al alumnado para conocer, valorar, conservar y difundir nuestro patrimonio. Su objetivo fundamental es la comprensión de las sociedades tanto del pasado como del presente, teniendo en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que comporta dicho conocimiento.

En este proceso los bienes patrimoniales son a la vez testigo y fuente para su análisis y se convierten en ejes estructuradores de las diferentes propuestas educativas elaboradas para lograr el conocimiento y comprensión del pasado, entender nuestro presente y los posibles posicionamientos futuros, vinculándonos de esa forma con nuestras raíces culturales y tradiciones (Cuenca, 2014: 81).

Dicho valor educativo no tiene como finalidad que el alumnado logre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio como un producto cerrado e inamovible, sino que debe entenderlo como un medio para desarrollar la capacidad de análisis, observación y comparación, de manera que la enseñanza aprendizaje de lo social a través del patrimonio sea un proceso donde esté presente el compromiso con el contexto sociocultural y natural, de tal forma que capacite al alumnado para resolver los interrogantes que surgen en la realidad entre la vida cotidiana y el entorno evitando los conflictos, la violencia y con ellas su destrucción .

De esta manera, partiendo de problemas socialmente relevantes, relacionados con la identidad, la memoria, la economía, las desigualdades sociales, los conflictos y la violencia, como dinamizadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se puede abordar el tratamiento educativo de los bienes patrimoniales como fuente para la enseñanza-aprendizaje del conocimiento social, utilizando el patrimonio como fuente primaria para el conocimiento socio-histórico, natural, tecnológico y científico; llevando a cabo un proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos para describir e interpretar el funcionamiento y organización social, identificando aspectos culturales y sociales desde la tolerancia, la colaboración, la igualdad y el diálogo, en fin, desde una mirada educada en la paz como herramienta para la conservación del patrimonio, logrando que el alumnado, teniendo en cuenta los valores, actitudes y normas, construya su propia autonomía moral, reconociendo y respetando la diversidad cultural e individual, así como la defensa de la diversidad cultural, la biodiversidad y el respeto al patrimonio cultural y natural, amplio y diverso.

Todo ello implica el desarrollo de capacidades cognitivas, pues desde el patrimonio se pueden conocer e interpretar los referentes identitarios y simbólicos del contexto social del alumnado, potenciando el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía, la solidaridad y la cooperación, desarrollando criterios de tolerancia y respeto hacia otras culturas y formas de vida del pasado y del presente, mostrando empatía cultural y valorando la interculturalidad (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998). Finalmente, decir que la educación patrimonial contribuye “a la formación de

personas competentes, capaces de afrontar retos, de buscar soluciones a situaciones como la destrucción ignorante del territorio, promueve el conocimiento del entorno, la identificación de los componentes del paisaje, se aprende a valorarlo hasta sentirlos como algo propio”. Es una herramienta para preservar paisajes tradiciones y todo aquello con lo que se identifica una comunidad, frente a la depredación voraz de quienes solo se mueven por afán de lucro o con estrategias alienantes globales o globalizadas, y puede entenderse como una propuesta por la sustentabilidad informada históricamente. “Un equilibrio entre razón y emoción” (López, Gómez y Miralles, 2017).

Patrimonio, memoria e identidad

El patrimonio como memoria

¿Qué entendemos por memoria? Para hablar del patrimonio cultural como nuestra memoria debemos tener presente que a lo largo del tiempo se han producido cambios, como también los ha habido en el lugar asignado a la memoria por las diferentes sociedades, culturas y situaciones políticas e ideológicas, tanto en tiempos de paz como de conflicto (Jelín, 2002).

Según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, en su primera acepción, memoria significa: facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado.

Abordar la memoria y el patrimonio lleva consigo referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios, gestos y juegos de saberes, pero también emociones y, por supuesto, huecos y fracturas (Jelín, 2002). Como facultad psíquica, la capacidad de recordar y olvidar es un acto individual, cada uno de nosotros tiene sus propios recuerdos que no pueden ser transferidos a otros; desde este punto de partida podemos considerar la memoria, en palabras de Ricoeur (1999), como el presente del pasado y lo que definen la identidad personal y la continuidad de cada persona en el tiempo. Pero la memoria individual no es algo aislado, sino que forma parte de un marco más amplio formado por la memoria colectiva, que es portadora de la representación de esa sociedad, de sus necesidades, valores y cultura, por lo que solo podemos recordar cuando sea posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva, lo que nos lleva a la conclusión de que la violencia contra el patrimonio cultural que genera su destrucción, implica la desaparición de estos marcos sociales de referencia de la memoria colectiva y se produce el olvido y por tanto la pérdida de la memoria y con ella nuestra identidad y sentido de pertenencia.

Ahora bien, no podemos considerar la memoria colectiva solo como el conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos comunes con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones públicas (Ricoeur, 1999: 19) y que tras una atribución de valores constituye su patrimonio, pues la estaríamos considerando solo como datos, sin prestar atención a los procesos sociales que han dado lugar a dicho patrimonio, en cuya conformación han tomado parte distintos actores, están presentes o no en el relato histórico de la memoria dominante, dejando de esta forma de lado las diferentes situaciones discrepantes que han generado conflictos y violencia en torno al patrimonio cultural, y que en numerosas ocasiones han causado su desaparición a lo largo de la historia.

A través del patrimonio cultural cruzamos fronteras y enseñamos a los hombres y mujeres a pensar que el patrimonio es de todos, por tanto el patrimonio como memoria debe estar unido a la memoria colectiva, donde todos los actores y marcos sociales deben estar presentes, pues la memoria se construye y cobra sentido en marcos sociales cargados de valores, razón por la que “sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva [...] El olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos ...” (Halbwachs, 1992: 172). Por lo tanto, el patrimonio como memoria es en parte una respuesta al cambio rápido, y a una vida sin anclaje y sin raíces y tiene un papel muy significativo como mecanismo para fortalecer el sentido de pertenencia y por lo tanto la identidad.

El patrimonio como identidad

Identidad y memoria van de la mano pues como señala Pollak, (1992):

la memoria es un elemento constitutivo del sentimiento de identidad, tanto individual como colectivo, en la medida en que es un factor extremadamente importante del sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en su reconstrucción de sí mismo.

Dicha unión es el núcleo de cualquier identidad, tanto individual como colectiva, y está ligada al sentido de permanencia a lo largo del tiempo y el espacio. Recordar y rememorar algo del pasado es lo que sostiene la identidad (Gillis, 1994). Ambas son subjetivas, ya que ni la una ni la otra son cosas u objetos materiales que se pierden o se encuentran, no son cosas sobre las que pensamos, sino cosas con las que pensamos y por lo

tanto no existen fuera de nuestro marco de relación social y de nuestra historia (Gillis, 1994: 5).

El patrimonio cultural, como identidad, parte del establecimiento de ciertos parámetros de identidad (nación, género, política) a partir de los cuales se seleccionan determinados hitos que nos ponen en relación con los “otros”. Dichos hitos sirven para señalar lo que tenemos en común con los otros y lo que nos identifica de los demás, con el fin de establecer los límites de nuestra propia identidad, que se convierten en el marco social para encuadrar la memoria.

Siguiendo a Pollak (1992), podemos señalar tres hitos que pueden cumplir la función del patrimonio como identidad: los generados en torno a acontecimientos, personas o personajes, y lugares. Los tres pueden estar ligados a experiencias vividas o transmitidas, o bien fundados en hechos concretos o incluso ser proyecciones o idealizaciones a partir de otros hechos. Pero lo importante es que permiten mantener un mínimo de coherencia y continuidad, necesaria para entender el patrimonio cultural como identidad. Sin dejar de lado que el patrimonio como identidad es una abstracción, una construcción intelectual a la que le atribuimos una base material.

El hecho de que no tenga una existencia material no significa que no exista o que no incorpore elementos materiales de la realidad. Somos las personas las que nos identificamos con algo (la nación, una religión o ideología, el patrimonio) y no es ese algo lo que determina nuestra identidad, porque lo que los hombres y mujeres necesitamos es compartir valores, creencias, establecer lazos de solidaridad con otros que hagan posible la convivencia y proyectos compartidos en los que reconocernos y realizarnos, emocionándonos, ya que emocionarse con otros genera fuertes lazos sociales. Podemos identificarnos con el patrimonio que nos rodea, con las tradiciones y valores compartidos sin sentirnos bajo amenaza ni excluir a quienes tienen otro patrimonio diferente. El patrimonio cultural como identidad nos permite darnos cuenta de que tanto las lealtades como las identidades son construcciones sociales que se han originado en una época concreta y se han ido transformando, y que somos las personas las que decimos lo que deseamos conservar de ese patrimonio y el futuro que queremos construir para él.

Sin las personas no existe el patrimonio ya que éste no es solo un listado de objetos, edificios y monumentos a los que se le han atribuido valores arquitectónicos, arqueológicos o artísticos, sino que es mucho más, es cuestión de piel y emociones, en una palabra, de identidad (Alderoqui, 2009). El patrimonio como identidad implica reconocer el marco

social donde se produjo y construyó y los efectos identitarios que se han generado relacionados con él; pero la identidad no consiste en la supervivencia de tradiciones, sino que está en constante construcción e intercambio. Vivimos un momento muy activo acerca de la memoria colectiva y la transmisión del patrimonio a las generaciones futuras. En este sentido, las “Recomendaciones para la enseñanza del patrimonio” del Consejo de Europa (1998), establecieron en el primer y noveno puntos el reconocimiento del derecho a la herencia, y reconocieron como un deber cívico transmitir el patrimonio cultural a las nuevas generaciones. Pero, como hemos señalado, sin personas no hay patrimonio, pues es patrimonio todo aquello con lo que nos identificamos. En este sentido hacemos nuestras las palabras de Walter Benjamín:

Hay hombres que creen encontrar la clave de su destino en la herencia biológica; otros, en el horóscopo; otros muchos, en la educación recibida, etc. Yo creo que si pudiera hojear de nuevo mi colección de tarjetas postales podría llegar a encontrar en ella alguna explicación para mi vida posterior. La gran creadora de esta colección fue mi abuela materna, una señora emprendedora de la que estoy seguro haber heredado tanto el placer de regalar como el de realizar viajes (Benjamín, 2015).

Destruir el patrimonio es ir contra el derecho a la herencia y quienes lo hacen, especialmente en nombre de una idea religiosa, atentan contra la identidad de los pueblos a los que pertenece dicho patrimonio y contra la humanidad.

EL CARÁCTER DISCREPANTE DEL PATRIMONIO: CONFLICTO Y VIOLENCIA

El patrimonio cultural como objeto de discrepancias

Vivimos en la sociedad de la información y el conocimiento, una sociedad digital en la que el nuevo entorno digital posibilita, a nivel personal, poder guardar todos nuestros recuerdos y nuestra vivencia en archivos digitales que compartimos a través de las redes sociales, (fotos, lugares que visitamos, imágenes de nuestra familia y de nuestra infancia, nuestra música favorita, etc.) sin ser conscientes de que todos esos datos y recuerdos conforman nuestro patrimonio personal, ya que contienen nuestras vivencias y nuestros recuerdos, es decir, nuestra memoria e identidad.

A nivel general sucede igual, pues se guardan, como inmensas colecciones, multitud de datos relacionados con el patrimonio cultural que pueden traernos al presente momentos del pasado relacionados con dicho patrimonio y que nos permiten reconstruir los marcos sociales en los que se generó y las circunstancias sociales culturales y políticas que rodearon su nacimiento o su destrucción, si a todo esto unimos el valor económico que se le ha otorgado como motor de desarrollo, debemos reflexionar sobre las razones que conducen a ejercer la violencia sobre el patrimonio y sobre la necesidad de evitarla.

Ciertamente, el patrimonio por su propia naturaleza tiene un carácter discrepante; baste volver la mirada a la infancia, momento en el que se comienza a configurar el patrimonio personal de cada uno de nosotros, pues ya desde la niñez otorgamos valores especialmente de carácter simbólico y sentimental a los objetos que consideramos como propios, con los que nos identificamos: un juguete, un cuento, un espacio concreto, etc. a partir de los cuales se va conformando nuestra identidad y sentido de pertenencia. Estos objetos o espacios son utilizados por nuestros padres y educadores como premio o como castigo, es decir, si eres bueno te regalo ese juego o este cuento que tanto deseas, te permito visitar la casa de los abuelos, jugar en la calle, etc., pero si no lo eres te lo quito o no te permito usarlo o asistir a un espacio familiar valorado; del patrimonio personal pasamos a considerar el patrimonio familiar, ámbito en el que la discrepancia está presente en numerosas ocasiones por desacuerdo respecto a la propiedad y el disfrute del patrimonio heredado; en una evolución lógica pasamos a sentirnos miembros de una comunidad más amplia en la que en relación al patrimonio se sigue generando conflictos y disputas en las que ya intervienen las ideas económicas, culturales, políticas, ideológicas y religiosas presentes en los diferentes marcos sociales, y el patrimonio se convierte en un bien apreciado por unos y despreciado por otros por los valores diferentes que se le han ido otorgando en los diferentes periodos históricos.

Esta situación se produce, como ya hemos señalado, por diferentes razones: políticas, culturales, económicas, religiosas e ideológicas, etc., que a lo largo de la historia han ido generando posturas encontradas y, por lo tanto, conflicto, entendido como una situación en la que dos o más personas con intereses contrapuestos entran en confrontación u oposición, o emprenden acciones mutuamente antagonistas con el objetivo de neutralizar, dañar o eliminar a la parte rival, incluso cuando tal confrontación sea verbal, para lograr así la consecución de los objetivos que motivaron dicha confrontación, lo que a menudo genera violencia contra el patrimonio y como consecuencia de ello su destrucción.

Tunbridge y Ashworth, entre otros autores, reconocen el carácter discrepante del patrimonio que lo hace ser susceptible de conflicto. Entre las razones que explican esa discrepancia establecen las siguientes: los diferentes usos a los que se dedica el patrimonio (económico, social o político), la escala espacial en la que tiene significado y el mercado al que va dirigido (local, nacional, global), a lo que se une la discordancia que surge ante la pregunta ¿de quién es este patrimonio? cuya respuesta no es mas que una cuestión de identidad cultural, la cual está formada por la lengua, la religión, la tradición social, política, económica y cultural, dimensiones sobre las que se construye y reconoce la identidad colectiva que a través del patrimonio puede reforzarse o reprimirse, e incluso destruirse. El patrimonio como identidad cultural es dinámico, evoluciona y cambia, por lo que el desafío está en que permanezca, lo que lograremos si a pesar de su carácter discrepante conseguimos garantizar que somos una pluralidad y no tenemos derecho a despojar a nadie de su patrimonio y, por lo tanto, debemos evitar las razones y causas que nos lleven al conflicto.

Conflicto y violencia contra el patrimonio

El patrimonio cultural tiene unos valores universales que pertenecen a todos y que todos debemos proteger, porque no se trata solo de restos arqueológicos, edificios o monumentos, sino que también es pertenencia, memoria, identidad y valores, y refleja la vida de diferentes marcos sociales, su historia e identidad.

Su presentación ayuda a reconstruir comunidades desmembradas, a restablecer su identidad, a crear un vínculo con su pasado y entre el pasado, el presente y el futuro. A pesar de ellos el conflicto y la violencia han estado relacionados con el patrimonio, desde la antigüedad, donde el botín de guerra puede equipararse a lo que hoy consideramos patrimonio cultural. En aquellos momentos el robo y la destrucción de los bienes de los pueblos vencidos tenía un interés económico, pero también una intención ideológica que en forma de sanción infligían los vencedores a los vencidos reforzando esa situación.

En la actualidad, sobre el origen del conflicto existen numerosos estudios e investigaciones, que van desde las que consideran que el conflicto va unido a la propia naturaleza del hombre como ser social, a las teorías del conflicto social, que en el momento actual en contraposición al funcionalismo³ parecen centrarse en el análisis funcional y la teoría del conflic-

³ El funcionalismo se caracteriza por otorgarle una utilidad o función a las distin-

to social⁴ que junto con el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) son los tres enfoques básicos de la sociología actual.

Para Lewis A. Coser (1956), el conflicto social es una lucha por los valores y por el estatus, el poder y los recursos escasos, en el curso de la cual los oponentes desean neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales. Un conflicto será social cuando trasciende lo individual y proceda de la propia estructura de la sociedad.

El conflicto, por tanto, es un proceso de interacción social que se da en un contexto determinado al ponerse en relación factores como: contradicción, actitudes y conducta (Galtung, 1990, 1996, 2003, 2007). Es una construcción social, una creación humana diferente de la violencia, ya que puede haber conflictos sin violencia, razón por la que no siempre una disputa significa conflicto, aunque no debemos olvidar que no hay violencia sin conflicto.

Según al alcance y nivel de desarrollo que alcancen los conflictos pueden clasificarse en microconflictos que a su vez pueden ser interpersonales, intergrupales o macroconflictos, cuando suceden entre grupos definidos dentro de un Estado o entre Estados, cuyas consecuencias afectan a un gran número de la población, siendo siempre un proceso en el que hay oposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores no satisfechos.

En contraposición, existe un problema cuando la satisfacción de las necesidades de una de las partes impide la satisfacción de las de la otra. Con base en esta definición se puede diferenciar dos situaciones que se confunden con los conflictos reales.

Son muchas las causas y factores que los provocan, como podemos apreciar en la siguiente tabla.

tas acciones necesarias para sostener el orden establecido en los distintos marcos sociales. Es una corriente teórica surgida en Inglaterra en el año 1930 en las ciencias sociales, especialmente en sociología y antropología social. La teoría está asociada a Émile Durkheim y, más recientemente, a Talcott Parsons.

⁴ Las teorías del conflicto social buscan explicar, a partir de una percepción de la sociedad que requiere tanto orden e integración como innovación y cambio, las estrategias que se observan y/o se pueden seguir para lograr ambas necesidades sociales. Partiendo de la base que el conflicto es el factor principal del cambio social, que se expresa, por ejemplo, con la formación de grupos de presión y acción social, se busca estudiar como ese conflicto se integra socialmente, a través de pactos, ya sea acordados o impuestos, con el resto de los actores sociales, en cambio de estructuras, que, se supone, ocasionaran estabilidad social. Así, desde este punto de vista, el conflicto social se percibe como algo que, propiamente controlado o integrado, es esencial para el buen funcionamiento o estabilidad social.

Factores	<p><i>Culturales:</i> representan la suma de todos los mitos, símbolos, valores e ideas que sirven para justificar la violencia o la paz.</p> <p><i>Estructurales:</i> son aquellos condicionantes que perpetúan las desigualdades, la falta de equidad, la explotación, etc.</p> <p><i>De comportamiento:</i> son producto de los factores culturales y estructurales y se materializan en conductas agresivas (de tipo físico o verbal) o, por el contrario, en comportamientos de diálogo favoreciendo el entendimiento y el respeto.</p>
Razones	<p><i>Conflictos de relación y comunicación:</i> se deben a fuertes emociones negativas, a percepciones falsas o estereotipos, o a la escasa comunicación entre las partes; conducen a una espiral de escalada progresiva del conflicto destructivo</p> <p><i>Conflictos de información:</i> se deben a la falta de información necesaria para tomar las decisiones adecuadas por lo que se interpreta de manera diferente la situación o no se le asume el mismo grado de importancia.</p> <p><i>Conflictos de intereses:</i> se deben a la competición entre necesidades no compatibles o percibidas como tales. también puede ser de tipo psicológico y comportan percepciones de desconfianza, juego sucio, intolerancia, etc.</p> <p><i>Conflicto de valores:</i> se deben a los diferentes criterios de evaluación de ideas, creencias o comportamiento que se perciben como incompatibles. El conflicto estalla cuando estos valores se intentan imponer por la fuerza a la otra parte que los percibe como negativos, no importantes o no propios para una persona en la cual se encuentra involucrada en cierto problema.</p> <p><i>Conflictos de roles:</i> de poder, de autoridad y de acceso a los recursos. se deben a pautas destructivas de comportamiento, de desigualdad del control o distribución de recursos, de desigualdad de poder y autoridad, de restricciones del tiempo, etc.</p>

Fuente: Rodríguez, I. y González, D. (2013).

El valor simbólico del patrimonio cultural ha sido una de las razones que lo ha conducido a que sea objeto de destrucción en caso de conflicto bélico, hecho que a su vez ha sido el desencadenante de su protección, especialmente de conflicto bélico, al ser considerados desde la antigüedad clásica como un derecho de la humanidad. Como vemos, la relación entre conflicto y patrimonio ha sido y es compleja y viene de antiguo; a lo largo del tiempo ha generado abundantes episodios que han dado lugar a que cada día tomemos más conciencias de la necesidad de evitar la destrucción de los bienes culturales, en todos los casos, pero fundamentalmente

en caso de conflicto armado. Con este fin se han desarrollado a nivel internacional un derecho específico que culminó, tras la gran destrucción del patrimonio cultural que se produjo durante la II Guerra Mundial, en la Convención para la protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado, aprobado en La Haya, en el año 1954, con el fin de establecer principios para la protección del patrimonio en caso de guerra.

De esta forma, la UNESCO creaba un marco normativo en el que se establecía la responsabilidad moral y jurídica de los Estados parte para proteger, prevenir y luchar contra los daños causados por conflictos armados en el patrimonio. En la Convención se indica expresamente que los “ataques a los bienes culturales, constituyen ataques al patrimonio cultural de la humanidad en su conjunto, ya que cada pueblo aporta su contribución a la cultura mundial”.

Actualmente, el sistema de guerra ha cambiado: desde los años noventa los conflictos denominados asimétricos han alcanzado un gran protagonismo (Rodríguez y González, 2013); este tipo de enfrentamiento, que, en palabra de David Dominique (2002), ignoran el modelo de la guerra desarrollado por Clausewitz, el cual consideraba que la guerra es la política continuada por otros medios, y lo que es peor, no tienen en cuenta los avances en el campo del conocimiento acerca del funcionamiento objetivo del poder que produjo Foucault al plantear el análisis político a través de las relaciones bélicas, a partir del cual introdujo una hipótesis según la cual la política sería una continuación de la guerra, invirtiendo así la tesis de Clausewitz (Pierbattisti 2007), lo que ha generado un nuevo modelo de enfrentamientos desestabilizados, desmilitarizados y descivilizados, provocados, en su mayor parte, por motivos étnicos, religiosos o político-ideológicos (Rodríguez y González, 2013).

Estos conflictos han recrudecido la destrucción del patrimonio cultural (Bugión, 2004), considerándolo como objetivo de guerra, e incluso podemos decir, como territorio de guerra con el único objetivo de debilitar la memoria e identidad, haciendo desaparecer los referentes culturales de los pueblos atacados.

Según un informe emitido por Heidelberg Institut für Internationale Konfliktforschung (2012), en 2011 tuvieron lugar 186 conflictos violentos en el mundo, de los cuales 13 se localizaron en países con bienes patrimoniales incluidos en la lista del patrimonio mundial de la UNESCO, contando los restantes con un importante patrimonio cultural de gran valor. Estas circunstancias han generado una gran alarma social, favorecida por las continuas noticias aparecidas y difundidas por los medios de comunicación y las redes sociales sobre la pérdida y violencia generada

contra el patrimonio cultural convertido en territorio de guerra, especialmente en Oriente Medio⁵.

Pero el patrimonio cultural no solo se destruye en caso de conflicto bélico; existen otras causas directas e indirectas que provocan su destrucción, a las que se unen conflictos sociales que se desarrollan con violencia, pero no tiene por qué acabar en un conflicto bélico.

La mayor causa de destrucción del patrimonio es la acción humana, sin olvidarnos de los fenómenos naturales que también provocan su destrucción (terremotos, huracanes, lluvia, etc.). El ejemplo más claro de destrucción directa del patrimonio es el saqueo y destrucción de sitios arqueológicos e históricos, que tienen como consecuencia la eliminación de vestigios al modificar el contexto donde se encuentran. El saqueo lleva aparejado el tráfico y venta de obras de arte. Dicho saqueo puede hacerse por naturales del entorno o bien por bandas organizadas cuyo objetivo es obtener bienes patrimoniales para traficar con ellos. De forma indirecta, una de las causas más frecuente de la destrucción del patrimonio es la falta de conservación de los bienes por parte de las autoridades, la pérdida de valores, al ser bienes patrimoniales que representan ideas políticas o religiosas de momentos históricos que han dejado de tener valor en la actualidad; la falta de función y de uso; su destrucción por motivos urbanístico o industriales, la sobreexplotación económica y turística y, finalmente, la falta de educación patrimonial, tan necesaria para educar desde la infancia en y para el patrimonio, ya que solo se valora lo que se conoce, desde el sentimiento y la emoción, pues es la manera de identificarnos con él y conservarlo para las generaciones futuras.

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO HERRAMIENTA PARA EVITAR LA DESTRUCCIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

En la actualidad, la destrucción que se está produciendo del patrimonio cultural en zonas de conflicto es muy significativa debido a la violencia

⁵ Las noticias sobre la destrucción del patrimonio histórico durante los conflictos más recientes pueblan los resúmenes diarios de la prensa internacional. De tal forma esto es así que comienzan a proliferar en las redes sociales de internet grupos dedicados a recopilar tales informaciones (por ejemplo, el grupo de Facebook “Le patrimoine archéologique syrien en danger”, gestionado por arqueólogos sirios y franceses <https://www.facebook.com/Archeologie.syrienne>).

que se ha ejercido contra el patrimonio cultural, que ha tenido como consecuencias la destrucción de bienes patrimonio de la humanidad y vestigios de culturas milenarias, muy importantes para el conocimiento de la historia global, olvidando que los bienes culturales son algo más que la herencia cultural de nuestro tiempo, y que desde finales del siglo XX se han convertido en importantes activos desde el punto de vista económico, sin dejar de ser activos culturales muy relevantes para el desarrollo sostenible a través del denominado turismo cultural.

¿Cómo podemos actuar frente a esta situación? Desde nuestro punto de vista como docentes, consideramos que es, primero, desde el ámbito familiar, y después en la escuela, partiendo de la educación patrimonial, donde se puede capacitar a los niños y las niñas para que se conciencien respecto a la importancia de la conservación del patrimonio, con el objetivo de conseguir que se valore su papel como fuente para el conocimiento y estudio de la historia, y como herencia cultural que hay que cuidar para transmitir a las generaciones futuras, a escala local, nacional e internacional como una riqueza compartida que debemos conocer y preservar, siguiendo para ello la secuencia propuesta por el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013): conocer para valorar, valorar para respetar, respetar para conservar y transmitir, lo que sin duda contribuirá a reforzar el sentimiento de identidad, pertenencia y orgullo de lo recibido como legado para transmitirlo a las generaciones futuras, utilizando como herramienta para lograrlo la educación para la paz .

El concepto actual de educación para la paz

Ante de comenzar nuestra reflexión sobre la importancia de la educación para la paz como herramienta para la conservación del patrimonio cultural, debemos decir que para comprender el concepto de paz debe entenderse previamente lo que es un conflicto y como éste en sí mismo no es positivo ni negativo, sino solo un fenómeno real (Alemany 2012), pues como señala Palma (2014): la paz no reside en la ausencia de conflicto sino en la forma violenta o no de resolverlo.

Desde su origen, el hombre ha pensado y proyectado acciones a favor de la paz. Según las circunstancias de la época, las fuerzas dominantes, la orientación del pensamiento religioso, político o filosófico, ha ido construyendo una dimensión de la paz que en nuestros días está unida a la recuperación de la dignidad y con los procesos de cambio y transformación a nivel personal, social y estructural dirigidos a pasar de una cultura de violencia a una cultura de paz.

En este sentido, los investigadores suelen referirse a la paz como la unión de desarrollo, derechos humanos, democracia y desarme; coinciden que la ausencia de una de estas “d” es un factor de violencia (Tuvilla, 2002). La paz se considera, por lo tanto, como el proceso de fortalecimiento de cada uno de estos factores. En el momento actual este concepto está superado, pues el concepto de paz no solo se relaciona con la guerra, sino con otros fenómenos unidos al conflicto y la violencia, como son la pobreza, las creencias democráticas, el desarrollo de las capacidades humanas, las desigualdades estructurales, el deterioro del medio ambiente, las tensiones y conflictos étnicos, el respeto a los derechos humanos y, por supuesto, la destrucción del patrimonio cultural.

Por lo que en la actualidad el concepto de paz no puede ser interpretado únicamente como la ausencia de conflicto, especialmente por su incapacidad para explicar el actual momento histórico, lo que nos lleva al aceptado y consolidado concepto de “paz positiva”, el cual es el resultado de un larga reflexión surgida ante el creciente aumento de la violencia social y su incidencia en la escuela y, en el caso que nos ocupa, sobre el patrimonio cultural, en cuya conformación podemos señalar dos etapas: la inicial, de exploración y búsqueda, que concluyó con la elaboración del concepto de paz positiva, dentro de la cual se establecieron tres niveles: paz directa (regulación no violenta de los conflictos); paz cultural (presencia de los valores mínimos compartidos) y paz estructural (existencia de niveles mínimos de violencia y máximos de justicia social); y la segunda, de desarrollo del concepto de cultura de la paz como respuesta ante la necesidad de estudiar y analizar los conflictos que afectan a las sociedades contemporáneas, los cuales se han convertido en objeto de estudio e investigación (Palma, 2009, y 2013).

Como consecuencia de esta inquietud, a finales del siglo XX surge en el ámbito académico una nueva categoría: la “educación para la paz”, desde la que, considerando el proceso educativo como una vía para la transformación humano/social, se planteó la necesidad de que estuvieran presentes contenidos disciplinares y formas de relación, las cuales han ido definiendo a la educación para la paz como un itinerario donde se aprende a desarrollar desde las estructuras sociales de la vida del profesorado, el conjunto de capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos que permitan lograr los objetivos que conforman la cultura de la paz.

El interés por la cultura de la paz se abrió paso en el ámbito universitario tras la Segunda Guerra Mundial, como respuesta a la necesidad surgida de una reeducación social desde diferentes ámbitos, aunque ya con anterioridad, en 1938, había habido algunas iniciativas en este sen-

tido, desde la *World Education*, que se consolidaron con la creación de la ONU, orientándose hacia la no violencia y el desarrollo del Tercer Mundo (Palma, 2008).

En España hubo dos momentos que favorecieron que se fuera desarrollando una sensibilidad hacia la educación para la paz. El primero de ellos estuvo marcado por las diferentes circunstancias históricas y sociales que provocaron una sensibilización sobre la importancia de la educación para la paz, y donde tuvo un papel relevante la educación para los derechos humanos en diferentes ámbitos, tanto internos (superación de los efectos de la guerra civil y de la dictadura, transición y democracia) como externos (superación del periodo de la Guerra Fría); y el segundo girará en torno al nacimiento de las múltiples iniciativas que en este sentido lideró la UNESCO y las consecuencias que tuvieron en los ámbitos político, legislativo y académico. No podemos detenernos en el análisis de cada uno de ellos por lo que solo haremos referencia a modo de ejemplo a los recogidos en la tabla.

Iniciativas llevadas a cabo por la UNESCO en relación a la educación para la paz	
Año	Iniciativas
1989	Formulación del concepto de Cultura de Paz en la Declaración sobre la paz en la mente de los hombres (Mayor, 2010).
	Afianzamiento del concepto de cultura de la paz en el contexto de la caída del Muro de Berlín y de la Unión Soviética, la superación del régimen del <i>apartheid</i> en Sudáfrica y los proceso de paz del Salvador, Mozambique y Guatemala
1989	Bloqueo del proceso motivado por la negativa de los EUA a suscribir la Convención Mundial sobre los Derechos Humanos del Niño, aprobada por la Asamblea General en la Cumbre de Unicef de 1989, como intento de marginar a la ONU, con el fin de evitar lo que esa institución representa como referente ético mundial, para situar en el centro de la política económica planetaria las leyes del mercado, en lugar de la justicia social, la solidaridad y la cooperación internacional (Mayor, 2010).
1990-94	Las iniciativas llevadas por la ONU en ese periodo (Mayor, 2010: 20-22)
1995-00	Las diferentes propuestas llevadas a cabo por la UNESCO en este periodo (Mayor, 2010: 22- 28).
2001-10	Este periodo se inicia con la crisis de los atentados de Nueva York, como escenario en el que se desarrollan diferentes normativas recogidas por Mayor (2019: 29-31).

Fuente. Elaboración propia a partir de Palma (2014).

Además de estas iniciativas debemos señalar tres eventos que tuvieron lugar en el año 2010: el Informe Mundial de la Cultura de la Paz, el Informe de la Sociedad Civil en la mitad del Decenio de Cultura de la Paz (Mayor, 2010: 29) y Foro 2010 Compostela Cultura de Paz), a los que hay que añadir diferentes publicaciones e investigaciones sobre el tema (Palma, 2013).

El valor educativo de la educación para la paz

La educación para la paz nos lleva considerar, siguiendo a Palma (2014), “que la paz no es únicamente un deseo, sino que es una actitud ante la vida, es una filosofía, una manera de proceder que se traslada a nuestros actos”. Pero, además, como dijo Gandhi, la paz se aprende y existen actitudes, procedimientos y recursos que nos ayudan a llegar a ella. En este proceso la educación tiene un papel fundamental, razón por la que la cultura de la paz y su desarrollo ha tenido una significativa concreción en el ámbito educativo. El valor educativo de la educación para la paz es claro pues favorece el desarrollo de competencias que permiten, tanto al alumnado como al profesorado, adquirir y construir sus conocimientos partiendo de valores como libertad, igualdad, justicia, solidaridad, tolerancia, diálogo y diversidad, con el objetivo de buscar, partiendo del entorno cercano, soluciones reales y posibles a conflictos que suceden en diferentes marcos y contextos sociales.

Dicho objetivo implica que la educación para la paz incluya diferentes materias, lo que le otorga un carácter multidisciplinar y su enseñanza-aprendizaje debe abordarse de forma transversal en las distintas áreas de conocimiento de las diferentes etapas educativas.

Todo ello le da una carácter diferente e innovador dentro del ámbito educativo, orientado a lograr una visión global del hombre y del mundo fundamentada en un conjunto de valores compartidos por todos e inspirados en un deber ético y en una necesidad y realidad social: convivir en paz.

El punto de partida de su concreción en el ámbito educativo hay que buscarlo en la “Declaración de la 44ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra”, celebrado en 1994; en la parte final de las conclusiones se puso de manifiesto la necesidad de que las políticas educativas contribuyeran, tanto al fomento del entendimiento, solidaridad y tolerancia entre individuos y grupos étnicos, sociales culturales y religiosos, como a la convergencia entre naciones soberanas, considerándose urgente que para lograrlo desde la educación, se fomentaran conoci-

mientos, valores, actitudes y aptitudes relativos a los derechos humanos y al compromiso en su defensa y en la construcción de una cultura de paz (Palma, 2014).

En su génesis y evolución han sido significativas las aportaciones realizadas por diferentes instituciones y corrientes de pensamiento, baste citar las realizadas por la No violencia, el movimiento pedagógico de la “Escuela nueva”, los movimientos sindicales y alternativos, la investigación sobre la paz, los organismos internacionales, y las organizaciones no gubernamentales (Jares, 2001). Al finalizar la Segunda Guerra Mundial todas las anteriores tendencias confluirán en una dirección común cuyos principios rectores serán paulatinamente recogidos en fechas posteriores en un corpus de instrumentos de gran incidencia en los sistemas educativos actuales (Tuvilla, 2002).

En este sentido, la UNESCO, en su Conferencia General, celebrada en París en 1995, aprobó El Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz los Derechos Humanos y la Democracia, donde quedaron recogidas estrategias, contenidos, recursos y materiales didácticos para la formación de los docentes. Lo relativo al tema de nuestro interés quedó recogido en el apartado II, punto 11, en el que puede leerse:

La educación debe enseñar a los ciudadanos a respetar el patrimonio cultural, a respetar y proteger el medio ambiente y adoptar métodos de producción y pautas de consumo, que conduzcan al desarrollo sostenible. También es indispensable la armonía entre los valores individuales y colectivos y entre las necesidades básicas inmediata y los intereses a largo plazo.

Por lo tanto, en este sentido la educación tiene un papel fundamental en lo relacionado con la cultura de paz, cuyos objetivos son:

- Preparar a las generaciones futuras para la no violencia.
- Responsabilizar a los ciudadanos del mundo y no solo del entorno inmediato.
- Educar en la igualdad de actitudes hacía todos y todas.
- Iniciar en la investigación crítica de alternativas a la realidad circundante.

Estos objetivos, expresados de forma tan sencilla, llevan implícitos muchas dificultades que nacen del proceso histórico que ha definido el concepto de paz y que en la actualidad configura su tratamiento educativo (Palma, 2014), el cual debe tener como objetivo fundamental garantizar

tanto al alumnado como al profesorado el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para evitar que las actitudes y conductas de unos se conviertan en violencia estructural, cultural o directa para otros.

Por lo tanto, si la educación es un instrumento valioso para la transformación humanizadora del hombre, no lo es únicamente porque transmite conocimientos disciplinares, sino porque favorece las relaciones desde la generosidad, la emoción y los sentimientos. Encontrar el equilibrio entre lo disciplinar, lo emocional y experiencial supone un desafío para la educación, pues no solo debe favorecer el desarrollo integral de las personas, sino capacitarlas para buscar alternativa a los conflictos a través del conocimiento de las disciplinas, pero también construyendo valores que desde la generosidad y la solidaridad les lleven a la resolución de problemas, en nuestro caso evitando la destrucción del patrimonio cultural (Tuvilla, 2002).

Características de la educación para la paz, cultura de paz
Debe ser una educación comprehensiva, que englobe de manera integrada los derechos humanos, la democracia, la comprensión internacional, la tolerancia, la no violencia y el multiculturalismo, así como todos los otros valores transmitidos a través de los currículos de las diferentes etapas educativas; debe ser considerada como fenómeno social, transmitiendo valores tales como libertad, igualdad, armonía, solidaridad, etc.
Debe englobar toda la gama de contenidos de los programas en los que se encuentran, en diferentes niveles de enseñanza, los valores ligados a la cultura de la paz.
Es una educación dirigida al individuo en su totalidad.
Se dirige a los grupos vulnerables, como, por ejemplo, los niños y niñas discapacitados, las minorías y su finalidad es promover la igualdad de oportunidades.
Debe tener presencia tanto en la educación formal como no formal.
Como proceso participativo e interactivo de enseñanza y aprendizaje, debe englobar todos los saberes y valores transmitidos, teniendo en cuenta los diferentes enfoques que prevalecen en la actualidad en la materia como la educación global, la educación relativa a los derechos humanos y la democracia, la educación cívica o en valores, la educación multicultural e intercultural, la educación para la tolerancia o la no violencia, etc.

Fuente: Elaboración propia. Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz (2002).

De todo ello deriva el gran valor educativo de la educación para la paz que podemos definir como un proceso a través del cual las personas y los

grupos sociales aprenden a desarrollar de forma consciente en el interior de su propia comunidad y de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, las capacidades, actitudes y conocimientos necesarios para lograr los objetivos que conforman la cultura de paz a través de la educación para la paz, la cual debe presentar las características que aparecen en la tabla.

Finalidad y objetivos de la educación para la paz

La educación para la paz guarda una estrecha relación con la cultura de paz dentro de la cual se encuentran los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, las cuales constituyen en la actualidad el hilo conductor de muchas de las reformas educativas que han tenido lugar en los últimos años en nuestro país (Tuvilla, 2002). La educación para la paz está respaldada a nivel internacional por la Declaración y Plan de Acción, aprobados en 1995 por la UNESCO. En dicho plan se señalan sus objetivos, finalidades, estrategias de acción y políticas, así como las orientaciones en el plano institucional a nivel nacional e internacional, representando un nuevo intento de garantizar a través de la educación las libertades fundamentales, la paz, los derechos humanos y la democracia, fomentando el desarrollo económico y social sostenible y equitativo así como la protección del patrimonio cultural, como memoria e identidad y factor de desarrollo económico y social, todos ellos componentes esenciales para la construcción de la cultura de paz.

La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, debe fomentar en todos los individuos el sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz, ya que incluso en contextos socioculturales diferentes, existen valores que son reconocidos de forma universal. En dicho plan quedan recogidas las finalidades y objetivos de la educación para la paz que hemos recogido en la siguiente tabla:

Finalidades de la educación para la paz
Debe fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Es decir, preparar a la ciudadanía para que sepan manejar situaciones de conflicto y prepararla para lograr la autonomía y la responsabilidad individual, la cual debe estar ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.

<p>Debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los sexos, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad plural y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales y que, por consiguiente, no hay un solo grupo que tenga la única respuesta a los problemas, y puede haber más de una solución para cada problema. Por tanto, las personas deberían comprenderse y respetarse mutuamente y negociar en pie de igualdad con miras a buscar un terreno común. Así, la educación para la paz deberá fortalecer la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos.</p>
<p>Debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos promoviendo el desarrollo de la paz interior en el alumnado para que pueda interiorizar con firmeza valores como tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás.</p>
<p>Ha de cultivar en el ciudadano la capacidad de hacer elecciones con conocimiento, basando sus juicios y sus actos no sólo en el análisis de las situaciones actuales, sino también con visión de futuro.</p>
<p>Debe enseñar a respetar el patrimonio cultural, a proteger el medio ambiente y adoptar métodos de producción y pautas de consumo que conduzcan al desarrollo sostenible.</p>
<p>Nutrir sentimientos de solidaridad y equidad en los planos nacional e internacional en la perspectiva de un desarrollo equilibrado y a largo plazo.</p>

Fuente: Elaboración propia. Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz (2002)

Todas estas finalidades se concretan en los siguientes objetivos:

Objetivos de la educación para la paz	
Preparar para la no violencia	Preparar al alumnado en el pensamiento y prácticas de la no-violencia es uno de los objetivos básicos de una educación basada en la búsqueda de nuevas formas de resolver los conflictos y de construir una paz basada en la justicia.
Adquirir responsabilidad	La responsabilidad es un rasgo esencial de la experiencia moral de los individuos y de la comunidad. Por esta razón hay que desarrollar un aprendizaje que permita una actitud ética frente al mundo.

<p>Actuar en Igualdad</p>	<p>La educación para la paz es una forma de educación en valores que persigue el desarrollo de actitudes iguales y de igualdad en todos los jóvenes del mundo, con el fin de que cuando se enfrenten a actitudes contra la paz como la obediencia ciega, el conformismo y consumismo, la indiferencia e insolidaridad, la intolerancia o la discriminación estén capacitados para cuestionar sus consecuencias y actúen guiados por la justicia, la tolerancia y la solidaridad.</p>
<p>Investigar de forma crítica alternativas</p>	<p>La educación para la paz es crítica con la realidad, enfrentarse a los problemas que genera la falta de paz no es un sueño sino una necesidad. La educación no puede quedarse de brazos cruzados ante los conflictos y la violencia, sino que debe capacitar al alumnado para adquirir las destrezas necesarias para enfrentarse a las dificultades y ofrecer modelos de solución mediante acciones encaminadas hacia una paz posible y real.</p>

Tabla 6. Elaboración propia. Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz (2002).

Retos a conseguir

Tomando como punto de partida la propia complejidad del concepto de paz, las diferentes corrientes que lo integran y los importantes cambios sociales que han ocurrido desde mediados del siglo XX como consecuencia, entre otras razones y factores, del gran desarrollo que han tenido las nuevas tecnologías, los cambios en el concepto de familia, la emigración, las minorías, las desigualdades, la globalización y, como no, por los conflictos armados, la educación para la paz se enfrenta a los siguientes retos.

1. Pasar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educadora. Los modelos educativos tradicionales y su metodología necesitan transformarse para adaptarse al nuevo “entorno digital”, que ha provocado y provoca cada día cambios en todos los países y que han afectado a todos los ámbitos sociales, políticos, culturales... (Cambil y Rojas, 2016).

En el ámbito educativo han motivado diferentes reformas educativas, las cuales responden a diferentes razones y factores que marcan la transición entre un periodo que comenzó con la Ilustración, denominado “sociedad docente”, al periodo actual en el que ha pasado a denominarse “sociedad educadora” (Tuvilla, 2002). No podemos dejar de lado que el derecho a la educación nace de forma paralela a los sistemas educativos contemporáneos con su incipiente sistema de instrucción pública. El proyecto ilustrado de educar para alcanzar la perfección humana solo era posible a través de la escuela, pues no

existía otro instrumento o sistema más eficaz. Pero en la actualidad, el escenario ha cambiado y se modifica cada día, de manera que la educación formal no es el único espacio donde se produce la socialización y se adquiere el conocimiento, sino que la educación para la paz puede desarrollarse también en diferentes espacios de la educación no formal. Por tanto, la educación obligatoria puede ser el escenario ideal para la educación para la paz, pero ésta, como derecho, requiere que se construya de forma constante y permanente por los distintos actores sociales (Tuvilla, 2002).

2. Diseñar proyectos educativos integrales, participativos y permanentes, basados en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa y de amplios sectores de la sociedad, basados en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa y de amplios sectores de la sociedad, con el fin de que la innovación educativa, teniendo en cuenta el carácter multidisciplinar y transversal de la educación para la paz, esté presente en proyectos cuya finalidad sea la educación integral de hombre y mujeres, entendida como un todo en estrecha relación entre los ámbitos del conocimiento de los que participa . La educación impartida en los centros docentes no debe estar aislada del resto de los modelos educativos que la sociedad ofrece, razón por la que es necesario pasar de un modelo centrado en la relación tradicional entre profesorado y alumnado en el espacio cerrado de las organizaciones escolares, a un modelo de centro educativo abierto, definido como una comunidad de aprendizaje, con el fin de articular su acción a través de proyectos concretos de desarrollo en el ámbito local, nacional e internacional, e integrando en su diseños dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales (Tuvilla, 2002).
3. Fomentar los valores universales compartidos y los comportamientos en que se basa la cultura de paz, finalidad educativa que supone el aprendizaje de una ciudadanía capaz de manejar situaciones difíciles e inciertas desde la autonomía y la responsabilidad individual. Responsabilidad, por otro lado, unida al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática. Pero como sabemos, esta finalidad es una ilusión cuando las sociedades no son capaces de satisfacer las necesidades básicas de sus ciudadanos. La cultura de paz intenta implicar tanto a la educación como a la sociedad al tratar de capacitar a los individuos para hacer elecciones y actuar no sólo en función de las condiciones sociales, eco-

nómicas o políticas del presente, sino en con una visión del futuro, lo que obliga a repensar la organización escolar para alcanzar mayores niveles de participación democrática, pero también exige que estos mismos niveles estén presentes en la sociedad (Tuvilla, 2002).

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y PATRIMONIO CULTURAL

Como ya hemos señalado al comienzo de estas páginas, la educación patrimonial en la actualidad se aborda como una dimensión más de la educación histórica; contribuye a la formación de personas competentes, capaces de afrontar retos, buscar soluciones a situaciones como la destrucción ignorante del patrimonio; promueve el conocimiento del entorno, la identificación de los componentes del paisaje, aprendiendo a valorar los elementos que conforman el patrimonio, tanto material como inmaterial, como algo propio, en un proceso de identificación emocional, pues para que una comunidad defienda y conserve algo debe valorarlo y sentirlo como propio, por tanto la educación patrimonial es una herramienta para preservar la identidad, la memoria, las costumbre, las tradiciones, los elementos del paisaje, los monumentos, etc., es decir, todo con lo que una comunidad se identifica, frente a la destrucción desmedida que provocan quienes solo se mueve por afán de lucro o con estrategias alienantes globales y globalizadas (López, Miralles, Prats y Gómez, 2017).

Pero para evitar la destrucción del patrimonio y favorecer su conservación no es suficiente únicamente la educación patrimonial. Es un hecho cierto que desde la antigüedad el patrimonio ha sido un objetivo en caso de conflicto, e incluso ha sido considerado territorio de guerra, lo que ha provocado en numerosas ocasiones su destrucción, con el único objetivo de borrar la memoria de su proceso histórico, para así lograr el olvido y de esta forma la pérdida de identidad de los marcos sociales que lo generaron. Por esta razón la educación para la paz se ha convertido en una herramienta fundamental para su conservación, ya que favorece las competencias necesarias para abordar los conflictos desde la libertad, igualdad, generosidad, tolerancia, etc.

Desde la UNESCO, en respuesta al aumento de los ataques sobre el patrimonio cultural y el pluralismo cultural, en particular en el Oriente Medio y África, que se están sucediendo en la actualidad de forma continuada e indiscriminada, en un evento celebrado en Bruselas el 9 de junio de 2016 con el título “Diversidad cultural bajo ataque: protección del patrimonio

para la paz”, ha querido poner de relieve el papel del patrimonio en la construcción de la paz, y la importancia del factor humano de la preservación y defensa del patrimonio cultural, resaltando la importancia vital del patrimonio y la diversidad en la respuesta a los desafíos humanitarios, de derechos humanos y de seguridad en todos los lugares del mundo. Manifestando la necesidad urgente que se ha generado de conservar y proteger el patrimonio para la paz, ya que promover el patrimonio no es únicamente una cuestión arqueológica urgente, sino un imperativo de paz, razón por lo que es necesario renovar la manera en que protegemos y compartimos el patrimonio, con el objetivo de difundir una narrativa contra la propaganda del odio y la violencia, e insistir en el poder de la cultura para ayudar a la recuperación de los pueblos, pues el patrimonio cultural no es únicamente la defensa de la historia y la cultura, sino también el aprovechamiento de la cultura como fuente de paz y motor de diálogo.

Para ello la UNESCO ha propuesto unir fuerzas y trabajar en diferentes disciplinas, más allá del ámbito cultural, para crear puentes entre lo humanitario, la seguridad y los gestores culturales. En este sentido, la UNESCO, como ya hemos señalado partiendo de los acuerdos de la Convención de La Haya para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado (1954) y sus Protocolos, donde quedaron establecidas normas internacionales para hacer frente a los riesgos concretos que amenazan el patrimonio durante un conflicto, ha elaborado un exhaustivo conjunto de instrumentos internacionales para proteger el patrimonio cultural, baste citar la Convención sobre las Medidas que deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes Culturales (1970) y la Convención del Patrimonio Mundial (1972), las cuales aportan una base sólida para la protección del patrimonio cultural.

Más recientemente, en el Estatuto de la Corte Penal Internacional se ha definido la destrucción intencional de edificios históricos como crimen de guerra, lo que proporciona bases sólidas para luchar contra la impunidad relacionada con tales ataques.

También el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, reconociendo la poderosa función que desempeña la cultura en la creación de cohesión social y su contribución a la reconciliación y la paz, en su resolución 2100, relativa a Malí, y su resolución 2139 relativa a la República Árabe Siria, hizo un llamamiento a la protección del patrimonio cultural y la diversidad. Desde esta perspectiva, la UNESCO considera que tanto la protección de las vidas humanas como la de la cultura son indispensables y están relacionadas entre sí en caso de conflicto.

En consecuencia, en la prevención de la destrucción del patrimonio cultural la educación tiene un importante papel para lograr estos objetivos, puesto que desde la emoción y el sentimiento y los valores universales que fomenta la educación para la paz, se favorecerá la protección del patrimonio cultural en el marco de una cultura para la paz con todo lo que ello significa, desde el compromiso y la responsabilidades necesarias para desarrollar y fortalecer las capacidades en relación a la protección del patrimonio y para gestionar de forma pacífica los diferentes conflictos y así evitar su destrucción.

CONCLUSIÓN

La educación patrimonial nos capacita para proteger y salvaguardar el patrimonio, con el objetivo de que nos sintamos sus propietarios, de que seamos conscientes que el patrimonio conserva y es custodio de nuestras raíces y el lugar de nuestra identidad, ya que el sentido de pertenencia de una comunidad solo se produce cuando comparte su patrimonio.

Partiendo de estos argumentos hay que buscar nuevas estrategias en las que la educación para la paz tienen un papel fundamental, pues la paz es un derecho que debemos considerar como patrimonio de la humanidad, por lo que desde la cultura de la paz tenemos que ser capaces de unirnos, como ciudadanos del mundo, alrededor de temas tan candentes como la destrucción del patrimonio, sus causas y consecuencias, buscando razones reales y salidas en la historia, la cual no es solo una deconstrucción de “mitos y tradiciones inventadas” (Brusa, 2012), sino que nos permite descubrir el pasado y el patrimonio que nos ha sido legado, el cual nos pertenece a todos; pero si lo hacemos desde la perspectiva de la cultura de la paz aprenderemos de forma paulatina que vivimos en un espacio cultural más amplio que el espacio en el que se desarrolla nuestra vida y donde deben estar presentes los valores universales, evitando que todavía en el siglo XXI, nos preguntemos ¿Por qué no podemos recorrer ese espacio cultural en paz?

Ahora bien, si la paz es un derecho de todas las personas, al igual que el disfrute del patrimonio, podemos afirmar que el patrimonio es un bien que pertenece a todos. Un bien patrimonial, con independencia de la clasificación en que lo haya incluido una comisión internacional, siempre es patrimonio de la humanidad. Esta consideración lleva consigo una gran responsabilidad, ya que no somos los dueños de un elemento patrimonial

determinado, por lo que no podemos destruirlo a nuestro antojo. Somos sus guardianes, para nosotros mismos, para los demás y para las generaciones futuras, y por tanto somos responsables de ello ante la mayor instancia imaginable: la humanidad.

Para finalizar hacemos nuestras las palabras de Antonio Brusa (2012):

Aquel que destruye el patrimonio es un bárbaro (en la acepción negativa del término), porque no acepta, no conoce, o no sabe manejar el territorio de vida de la sociedad moderna, que se caracteriza por sus infinitas dimensiones espacio-temporales-culturales.

Por ende es necesario que de la formación de una nueva sociedad civil siga encargándose (como lo hizo en el pasado) la institución escolar, favoreciendo desde la infancia el desarrollo de capacidades, desde la educación patrimonial, que permitan, con libertad, tolerancia e igualdad, considerar y valorar que el patrimonio no es lugar para enarbolar estandartes o banderas que representen diferentes ideología o religiones, al contrario, el patrimonio nos anima a cruzar las fronteras y a enseñar a los hombres y las mujeres a manejarnos con los espacios sin frontera y a pensar que la paz, si sigue siendo propiedad solo de una parte de la tierra, no puede convertirse en su patrimonio.

Referencias bibliográficas

- Alderoqui, S. (2009). Pasajes al patrimonio: el derecho a la herencia. *Dibam*, 2009. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/209982516/Alderoqui>
- Alemaný, J. M. (2012). Entrevista periodística, *Vida Nueva*, 2.785, 13.
- Anadón, J., Hernández, C. y Rodríguez, A. (2003). Patrimonio y fiestas. La fiesta de San Isidro. En Ballesteros, D., Fernández, C., Molina, J.A. y Moreno, P. (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 543-554). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla-La Mancha.
- Appadurai, A. (1986). *The Social Life of things*. Cambridge: University Press.
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico. Valor y uso*. Barcelona: Ariel
- Ballart, J., Juan y Treserra, J., (2001). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.

- Benjamín, W. (2015). *Crónica de Berlín*. Madrid: Abada Editores.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora Sa editora.
- Brusa, A. (2000). Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale. *Ricerche storiche*, 89, 42-56. Recuperado de <http://www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/dibattito/2000brusa.pdf>
- (2012). Pensar Europa desde el patrimonio. En *Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Bugnion, F. (2004). La genèse de la protection juridique des biens culturels en cas de conflit armé. *International Review of the Red Cross*, 854, 314.
- Cambil, M. E. y Rojas, M. B. (2017). Enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en el nuevo contexto digital. En Cambil, M. E. y Tudela, A. (Coords). *Educación y patrimonio cultural* (pp. 81-98). Madrid: Pirámide.
- Coser, L. A. (1956). *Las funciones del conflicto social*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Cuenca, J. M. (2002). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, núm. 19, 76-96.
- Dominique, D. (2002). La guerre dans le siècle. *Politique étrangère*, 65, 656.
- Estepa, J., Domínguez, C., Cuenca, J. M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 327-336). Lleida: Universitat de Lleida.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En Calaf, R., Fontal, O. (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Oviedo: Trea.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Rusillo, I. (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-100). Gijón: Trea.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022343390027003005>
- (1996). Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4135/9781446221631>

- (2003) *Paz por medios pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. e Ikeda, D. (2007). *Scegliere la pace*. Milano: Esperia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2050/205016389009/>
- Gillis, John R. (1994). "Memory and identity: the history of a relationship". En Gillis, John R., *Commemorations: the politics of national identity*, Princeton: Princeton University Press.
- González, N. (2007). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Barcelona: Universidad Autónoma. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bits-tream/handle/10803/4673/ngm1de1.pdf?sequence=1>
- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hernández, F. X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En Calaf, R. y Fontal, O (Eds.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*, (pp. 35-49). Gijón: Trea.
- Heyd, T. (2005). Nature, culture, and natural heritage: Toward a culture of nature. *Environmental Ethics*, 27, 339-354.
- Jares, X. J. (2001). La educación para la paz en el umbral del nuevo siglo: retos y necesidades. En Centro Pignatelli (Ed.). *La paz es una cultura / Seminario de Investigación para la Paz* (pp. 510-536). Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- López, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la enseñanza secundaria*. Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>
- López, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. (2017). Educación histórica por competencias. En López, R., Miralles, P., Prats (Dirs) y Gómez, C. (Coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-21). Barcelona: Grao.
- Lowenthal, D. (1998). La fabrication d'un héritage. En Poulot, D. (Ed.), *Patrimoine et Modertiné* (pp. 107-127). Paris: l'Harmattan.
- Mayor, F. (2010). Balance de una década de la Cultura de Paz : retos y desafíos para el futuro. En Mesa, M. (Coord). *Balance de una década de paz y conflictos: tensiones y retos en el sistema internacional. Anuario 2010-2011* (pp. 13-42). Barcelona: Icaria.
- Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En Estepa, J., C. Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (Eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 57-96). Huelva: Universidad.

- Moreno, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración y usos. En *Anuario etnológico de Andalucía. 1995-1997* (pp. 325-330). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ost, F. (2002). El patrimonio y las generaciones futuras. En Bindé, J., *Claves para el siglo XXI* (pp. 202-208). París: UNESCO.
- Palma, A. (2008). Aportación de las ciencias sociales a la educación para la paz. Una experiencia educativa. En Ávila, R. (Coord.). *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 401-412). Jaén: Unia.
- (2009). Profesorado y educación para la paz. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 43-2, 141-155.
- (2013). Educación para la paz: una respuesta a la violencia. En Prieto, M. T. (Coord.). *Entre violencias y convivencias: diversas miradas en Iberoamérica* (pp. 99-138).
- (2014). *Educación para la paz. Cuadernos de Trabajo*. Granada: Fleming.
- Pierbattisti, D. (2007). Clausewitz-Foucault: apuntes para un debate inexistente. *VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales: Universidad de Buenos Aires, Recuperado de <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-36/clausewitz-foucault-apuntes-para-un-debate-inexistente>
- Pollack, M. (1992). Memoria e identidad social. *Estudios Históricos*, 5, 10.
- Rodríguez, I. y González, D. (2013) La protección del patrimonio cultural en conflictos armados. De Las lecciones aprendidas al diseño estratégico. *Instituto español de estudios estratégico. derecho* 17. 9-34. Recuperado de <http://www.ieee.es/temas/conflictos-armados/2013/DIEEEM15-2013.html>
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*>. Madrid: Arrecife.
- Scazzosi, L. (2004). Reading and Assessing the Landscape as Cultural and Historical Heritage. *Landscape Research*, 29, 335-355.
- Sibony, D. (1998). Le patrimoine. Un lieu d'être autrement. En Le Goff, J. (Prés.), *Patrimoine et passions identitaires* (pp. 33-41). Paris: Fayard.
- Tuvilla, J. (2002) (Coord.) *Cultura de paz y educación. Plan andaluz de educación para la cultura de paz*. Almería: Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://www.Cultura+de+Paz+y+Educación.+Plan+Andaluz+de+educaciónn+para+la+Cultura+de+Paz>
- Tunbridge, J.E. y Ashworth, G. J. (1996). *Dissonant Heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict*. Chichester: Wiley.

8. *Violencia y malos tratos en espacios escolares, reto permanente en investigación educativa*

*Ma. Teresa Prieto Quezada
José Claudio Carrillo Navarro
José Alberto Castellanos Gutiérrez*

La escuela como lugar formal de aprendizaje ha sido, a lo largo de muchos siglos, una piedra angular de la educación formal e institucionalizada, y fue por mucho tiempo un lugar respetado por los jóvenes, que en general se atenían a las pautas de disciplina en ella promovidas.

En las últimas décadas del siglo XX y a principios de este nuevo siglo XXI han proliferado brotes de violencia de índole diversa al interior de la escuela, que nos ponen ante la necesidad de preguntarnos por los cambios que se han dado en las sociedades y las pautas culturales que se transmiten en la institución escuela, las formas de convivencia que promueve y el tipo de sujetos a los que nuestras nuevas maneras de vivir están dando lugar.

Empecemos por preguntarnos ¿qué significa ser violento, ponerse violento, actuar violentamente en relación con otros? El *Diccionario de la Lengua Española* nos indica que el término *violento* viene del latín *violentus* y nos ofrece una serie de definiciones de entre las que destacamos las siguientes: “Que obra con ímpetu y fuerza”. “Lo que hace uno contra su gusto, por ciertos respetos y consideraciones”. “Genio arrebatado e impetuoso y que se deja llevar fácilmente de la ira”. “Falso, torcido, fuera de lo natural”. “Que se ejecuta contra el modo regular o fuera de razón y justicia” (Real Academia Española 1990: 43).

De entre las formas de violencia que se dan al interior de la escuela, destacaremos la violencia entre pares. Los jóvenes actúan violentamente unos contra otros dentro del ámbito escolar, obrando con ímpetu y fuerza, arrebatadamente, con ira, fuera de razón y justicia. Y la violencia aflora sin consideración a normas institucionales, recomendaciones de maestros, cuidado por el bienestar y la vida de los compañeros, llegando a registrarse casos de estudiantes que han disparado y matado a otros alumnos.

EL CONTEXTO SOCIAL, LAS ESCUELAS Y LOS DOCENTES EN OCCIDENTE EN EL SIGLO XXI

La violencia escolar es un problema que va más allá de los actores singulares implicados en ella. Ante tal fenómeno, la sociedad misma ha de plantearse adónde va. Se trata de indagar diversos planos que se articulan para dar como resultado brotes de violencia entre pares en el ámbito escolar.

Vivimos en una época en la que los objetos mercadotécnicos y tecnológicos capturan al sujeto. Los medios de comunicación: televisión, Internet, teléfonos celulares, etc., se han convertido en una influencia para los jóvenes con los que la escuela, como informadora y formadora, difícilmente puede competir. La economía de mercado ha venido a ocupar un lugar central en el tejido social, promoviendo el consumismo en extremo. Los grandes capitales, cuya única meta es incrementar al máximo posible la ganancia, han debilitado la influencia del Estado, su papel social, y han instrumentalizado a los sujetos mismos, debilitando los lazos sociales y convirtiéndolos muchas veces también en mercancías.

Ante tal panorama surgen diversas cuestiones: ¿cómo puede la escuela ser un espacio de transmisión de valores que contrarresten la norma utilitaria del mercado, el capitalismo voraz, la búsqueda de la ganancia pasando por encima de lo que sea, también el otro, el que tendría que ser reconocido como el semejante? ¿Cómo pueden los maestros ser modelos y autoridades en un medio y en una época en la que los objetos mercadotécnicos y tecnológicos parecen capturar al sujeto debilitando al extremo los vínculos sociales?

Los adultos en general, y por ende también los maestros y padres de familia, hemos perdido fuerza para convertirnos en referentes de primer orden en la socialización y educación de los jóvenes. Otros modelos, pro-

movidos por los medios de comunicación, son preferidos como figuras a imitar. Por otra parte, las aceleradas formas de vida de la actualidad, la precarización del campo laboral y otros factores han minado el potencial y placer de los adultos para acompañar a los jóvenes en su proceso de integración al quehacer cultural.

Siendo éste un trabajo que dará cuenta de una investigación sistemática en torno a la violencia escolar, resulta importante exponer preguntas que fueron surgiendo en el curso de la indagación. La violencia es la resultante de múltiples factores, pero surge en medio de un vacío de poder, de una imposibilidad para regular las interacciones de los jóvenes e influir en ellas directa y mediatizadamente. Los adultos no operan como autoridad externa cuando la violencia se desborda, pero a la vez han perdido algo, que indagaremos qué es, para convertirse en modelos a imitar como sujetos capaces de hablar, argumentar, negociar en casos de conflicto.

Investigadores, asesores de investigación y docentes cuestionamos nuestra propia labor: ¿cómo somos vistos y ubicados los maestros de hoy en día por los alumnos, los padres, la escuela y la sociedad? ¿Qué poderes se nos confieren en el aula y en otros ámbitos sociales y por quiénes o qué instituciones? ¿Qué papel jugamos como reguladores de la convivencia en medio de nuestros grupos de alumnos, en nuestras instituciones de referencia y en otros ámbitos? ¿Respetamos la ley, la misma por cuyo respeto pugnamos? ¿Gozamos de credibilidad, despertamos la confianza de nuestros alumnos, nos creemos susceptibles de ser considerados modelos a seguir? ¿Qué ha cambiado en la forma de ejercer el oficio de maestro? ¿Cómo eran en otros contextos y momentos históricos y cómo son hoy en día las relaciones maestro/alumno?

Sin pretender dar aquí respuesta a todas las cuestiones planteadas, abordaremos un aspecto que nos parece de primera importancia en los cambios que se han dado en la relación entre alumnos y maestros.

Los estudiantes que se tornan violentos entre ellos están enviando un mensaje a los adultos de su sociedad, y cuando la manifestación de tal violencia es en la escuela, podemos pensar que interpelan de alguna forma a los docentes y a su manera de actuar. Los alumnos se agreden, rompen límites normativos, cubren con sensaciones humillantes, dolorosas, un vacío de sentido, una falta de reconocimiento y de adquisición por otras vías de un lugar social. Ante esto, muchos maestros permanecen impávidos, indiferentes, ausentes, no se dejan interpelar.

¿Dónde están los maestros que se han alejado de sus alumnos? Llenando formularios, cubriendo requisitos administrativos para mejorar su categoría de adscripción, cubriendo plazas dobles para compensar lo

raquíutico de su salario. La precarización de las condiciones de trabajo de los docentes y la introducción de múltiples medidas para homologarlos, calificarlos, podríamos decir “desubjetivarlos”, influyen decisivamente en el vacío de presencia y autoridad que han dejado en el ámbito escolar. Llevados a una serie de esquemas y estipulaciones sobre lo que han de hacer, su creatividad deseante se ve minada, su trabajo pierde un sentido que antes era central: ponerse en juego ellos mismos y los recursos pedagógicos que tenían a su alcance, para incidir en la formación de los jóvenes.

NUEVAS SUBJETIVIDADES

El aumento de la violencia al interior de la escuela nos lleva también a cuestionarnos sobre los cambios que se han dado en la construcción simbólica de los procesos en la vida escolar y en la gesta de nuevas formas de subjetividades.

Algunos rasgos que podemos observar fácilmente en los sujetos jóvenes del siglo XXI, y que se expresan también al interior de la escuela, son: angustia, impotencia, indiferencia ante los adultos, disminución del interés por el aprendizaje, búsqueda de referentes y modelos (que muchas veces encuentran, por ejemplo, en artistas, futbolistas y otras figuras del mundo juvenil) y de figuras que les marquen límites y les permitan reconocerse como sujetos de un orden cultural (policías, expertos, especialistas).

Toda trama cultural parece ser insuficiente para instrumentalizar sin falla al sujeto en su búsqueda de sentido para su ser y para el lugar que ocupa en el mundo y en la sociedad. Sin embargo, en la actualidad parece que atravesamos una crisis cultural que podríamos clasificar de global y que exacerba el valor de cambio de los sujetos, convirtiéndolos en mercancías, dejándolos expuestos a un vacío de significación que se manifiesta en una multiplicidad de síntomas: depresiones, suicidios, drogadicción, indisciplina en diversos grados, que puede dar lugar a violencia escolar y, en casos extremos, a criminalidad.

Los alumnos, sujetos de inicios del siglo XXI, han perdido referencias simbólicas y lugares de pertenencia social que fungían como sólidos sostenes de la subjetividad hace todavía algunas décadas. Están más solos que antes en la producción de sentido para su vida. La brecha generacional se ha ampliado, los jóvenes de ahora tienen diferencias más marcadas en relación con sus padres que los de hace 30 o 40 años. La articulación de

las generaciones de los viejos con la de los jóvenes era un espacio de transmisión y producción cultural muy importante: los jóvenes asumían a los viejos como modelos, tomaban algunas de sus pautas de comportamiento, aunque muchas otras las renovaban trabajando el conflicto y poniendo en juego su creatividad.

En la actualidad podríamos hablar de un cierto enrarecimiento y descomposición del tejido social, que produce entre los jóvenes los síntomas arriba mencionados. Y sujetos que no logran hacerse escuchar en sus ansiedades, angustias, tristezas, duelos e insatisfacciones pueden producir formas cada vez más contundentes y funestas de violencia, para hacerse notar y a la vez para manifestar la desaprobación a un sistema social que no sabe ya ofrecerles sostén y perspectivas de desarrollo.

Hay un reto enorme para los investigadores en el área de la educación, para contribuir a desentrañar las diversas lógicas que operan en la generación de un problema complejo, sobredeterminado, generado desde diversas dimensiones, como la violencia escolar. Y asumiendo tal reto, es como los autores de este capítulo nos hemos dado a la tarea de investigar, siguiendo pasos y obteniendo resultados que a continuación presentan.

VIOLENCIA ESCOLAR, GANANDO ESPACIO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Con el paso del tiempo, los temas de indisciplina, disrupción, incivildades y violencia en las instituciones escolares han ganado mayor presencia en el campo de la investigación educativa, tanto en otros países como en el nuestro; la violencia escolar es hoy un problema declarado de convivencia social que frecuentemente impide un normal desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y contamina la interacción a distintos niveles entre los sujetos que conviven en los espacios escolares. Desde la educación primaria hasta niveles superiores, la violencia es una constante en la vida de los alumnos, apareciendo como un fenómeno multicausal que afecta su entorno educativo y que puede desencadenar procesos como deserción, reprobación y bajo rendimiento, así como falta de disciplina, civilidad, valores, respeto y solidaridad. En el caso de violencia psicológica se ha observado entre los alumnos un sentimiento de inferioridad, depresión, timidez o angustia.

Por lo tanto, el interés al que apuntan las preguntas de investigación es entender las experiencias de los alumnos que han observado maltrato

por parte de otros estudiantes en la escuela y, a partir de sus narraciones, dar sentido al fenómeno desde la subjetividad de los actores, concretamente las víctimas, con base en la exploración de sus pensamientos y emociones.

Las preguntas específicas construidas hasta el momento son: ¿qué significados contienen las narraciones de los preparatorianos acerca del maltrato en su centro escolar? ¿Qué acontece en la subjetividad de los alumnos frente al maltrato en sus diferentes manifestaciones por parte de sus compañeros de escuela? ¿De cuáles factores significativos del contexto social que influyen en la generación de violencia en la escuela es posible dar cuenta a partir de las narraciones de las víctimas? ¿De qué manera interiorizan los sujetos de investigación los fenómenos de violencia que ocurren en la vida social y las formas de violencia que ocurren en el desarrollo de su actividad escolar?

Reconocer la presencia de maltrato, conflicto, incivildades o disrupción demanda mirar las diversas caras y manifestaciones de la violencia en la escuela y con ello también ayudar a comprender algunas de las implicaciones que estos comportamientos tienen en otros ámbitos de la vida de los sujetos. Los rostros de la violencia serán distintos si se ven desde el lugar de la víctima.

Partiendo de que existen temáticas en educación como la anterior, donde nadie quiere meter mano por ser campos problemáticos y de difícil acceso, resulta necesario que este tema se consolide, puesto que durante muchos años no constituyó una línea definida de producción de conocimiento, sino un terreno de confusión entre varias categorías muy similares en el tratamiento teórico y metodológico de los objetos por los investigadores que lo abordaban.

Reflexionar sobre la vida cotidiana de los alumnos que viven el maltrato implicó, entre otras cosas, pensar en el ser particular de la especie humana, y con ello en lo histórico y en lo social. Partir del enfoque de la vida cotidiana supone conocer las características de los sujetos sociales y sus modos de vida en el contexto específico en el que se desenvuelven o desarrollaron y reconocer comportamientos, costumbres, deseos, cambios y tendencias a partir del uso de espacios y del tiempo concreto.

Recuperar algunos aspectos de las vidas particulares de estos sujetos a través de sus narraciones tiene importancia para este trabajo porque permitiría retomar las voces de esos seres histórico-sociales particulares. Cabría señalar que cuando se intenta abordar los fenómenos educativos desde lo cotidiano, no siempre se hace en términos de procesos. Con frecuencia se toma la noción de vida cotidiana como “lo que está ahí y siem-

pre pasa”, como lo homogéneo o monótono, lo producido por el hombre singular, individual, la rutina. En esa medida, el maltrato entre alumnos se aprende viendo y oyendo la relación de acciones que otros hacen con los objetos. Es así que se van memorizando acciones para repetirlas, primero, en el pensamiento, y luego en el accionar. Se repiten las acciones que cada cual ve y oye, y se ponen en práctica en la vida cotidiana de la escuela y, en particular, en el aula en la interacción con los compañeros.

Por otra parte, acceder a las interpretaciones que los sujetos construyen de situaciones de violencia en las que se encuentran insertos, cuán irracionales estas últimas parezcan, es una tarea compleja, dado que en esas interpretaciones intervienen desde la historia previa de los sujetos, sean víctimas, agresores o espectadores, hasta las nociones creadas respecto de los cambios en esa historia, que vienen como resultado de las experiencias de cada uno en situaciones de violencia, en particular, dependiendo de que sean nuevas o se encuentren familiarizados con ellas.

Schutz (1970) plantea, en ese sentido, que cuando se analiza la vida cotidiana es posible encontrarse con algo que es más que un simple tema de estudio. El descubrimiento del conocimiento no revelado por los sujetos, es sólo una parte que determina en qué forma los sociólogos seleccionan temas y problemas. Este autor intentaba especificar métodos de la ciencia social que resultan apropiados para estudiar la vida cotidiana, sobre todo en las interpretaciones de sentido común de los actores y los modelos científicos del mismo dominio.

Desde esta perspectiva, el fenómeno del maltrato entre iguales se puede comprender de manera fenomenológica, es decir, apreciando sus características primarias en el lugar donde ocurre. La vida cotidiana se desarrolla en un conjunto de lugares ubicados en el tiempo y el espacio sociales, donde conviven personas en actividades y escenarios que los hacen un grupo. En ese sentido, se impone la pregunta: ¿cómo caracterizar la vida cotidiana y la interacción que ocurre como parte de ella en el espacio escolar? La respuesta a esta interrogante se complica si se advierte la presencia de múltiples “puntos ciegos” en la vida cotidiana, originados ante esa actitud de naturalidad que nos inspiran los acontecimientos cotidianos o, en otras palabras, la sensación de estar en un mundo conocido como es el de la microcultura de los jóvenes alumnos.

NARRAR LA MALDAD, UNA HERRAMIENTA ÚTIL PARA IDENTIFICAR UNA REALIDAD ESCOLAR

La recuperación de la narrativa, en estos casos, traza un recorrido que permite incursionar en el mundo privado de los alumnos que han vivido esta experiencia, aunque no se revele desde el comienzo como biográfico, transitando por la experiencia de los sujetos, si bien advierte cómo, en la vida cotidiana, hablar de sí requiere de cierta protección. Las entrevistas aplicadas se convierten en una herramienta potente para conocer la palabra del alumno, al igual que sus pensamientos, sentimientos, odios, alegrías, envidias, tropiezos y caídas. En el caso de las víctimas de maltrato por parte de sus compañeros de clase, no es extraño que vivan su particular infierno en la más absoluta soledad y silencio, sin compartir con nadie su sufrimiento.

[La investigación biográfica y narrativa en educación] se asienta dentro del 'giro hermenéutico' producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y dentro de ellos la educación) como 'textos' cuyo valor y significado, primariamente, viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002).

Todo individuo es una entidad alrededor de la cual es posible estructurar una historia, convirtiéndose en objeto de una biografía. Todo lo que el individuo ha hecho y puede hacer se incluye dentro de su biografía y su narración, que siempre es una; los hechos verdaderos de su actividad no pueden ser contradictorios ni inconexos entre sí. Esta unicidad totalizadora de la línea vital está en marcado contraste con la multiplicidad de roles que se descubren en el individuo cuando se le observa desde la perspectiva del rol social, donde puede sustentarse con bastante habilidad.

Bolívar (2002) señala que los resultados de un análisis de narrativas es a la vez una narrativa particular sin aspirar a la generalización; por ejemplo, un informe histórico, un estudio de caso, una historia de vida, un episodio narrativo de la vida de una persona particular, en esta línea de análisis, requiere que el investigador desarrolle una trama donde no viole ni cambie las voces de los sujetos investigados.

El análisis narrativo requiere una mirada en dos niveles: uno, del escenario exterior, de lo social y la acción; y otro, del escenario interior, del pensamiento, las emociones y las interacciones. En estas dos dimensiones se van escribiendo los casos que a continuación se presentan. Velásquez (2004) manifiesta que las narrativas estudiantiles tienen una cualidad muy especial: proporcionan un buen espejo para reflejarse en ellas. Haciendo referencia a Erickson (1998) señala que:

El relato narrativo es una representación vivida del desarrollo de un acontecimiento de la vida cotidiana, en la cual las visiones y los sonidos de lo que se hizo y lo que se dijo se describen en la misma secuencia en la que se produjeron en tiempo real.

El relato narrativo permite al actor la sensación de estar en la escena, en tal contexto, la historia personal empieza a develar lo que se esconde atrás de él. Lo narrado presupone una forma de organizar la realidad dentro de un espacio temporal, de hacer inteligible la experiencia humana que puede ser narrable ya que ha dejado huella.

El hombre ha logrado comunicar sus pensamientos, sentimientos y acciones; es a través del lenguaje y la narración la forma para hacer comprensible la realidad. Por lo tanto, la narración es una de las rutas primarias para pensar en la vida, tanto como el entendimiento de las reglas asociativas, comunicativas y distributivas nos ayudan a entender lo que es el pensamiento algebraico.

La llamada estructura narrativa de la existencia humana

La vida del hombre encuentra su sentido en forma de relatos con los que la vida se expresa, al tiempo que se hace comprensible. De entre los seres vivientes, el hombre es el único que busca interpretarse a sí mismo.

La narrativa autobiográfica, como expresión de la organización de la experiencia humana, busca comprender o explicar un hecho que se considere relevante de lo que se hace o piensa, es una necesidad del hombre para explicarse su realidad. Es en este sentido que se plantea que lo narrativo es un proceso cognitivo y no sólo un adorno retórico; el mismo hecho de dar inteligibilidad a los acontecimientos es desplegar la cualidad cognitiva de la narrativa.

En la medida en que la narrativa autobiográfica estructura la realidad de uno o varios sujetos, cada acción social adquiere su significado; la narrativa refleja “el tiempo en que se vive”, desde las acciones cotidianas,

la manera de saludar, hasta las formas de consumo e incluso lo que se sueña. Todo ello es lo que continuamente se narra ya que con ello se representa al mundo.

En actos de significado: Bruner (2000) llama la atención con lo que dice:

Hay algo curioso en la autobiografía. En un relato efectuado por el narrador en el aquí y el ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existe en el ahí y entonces, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador. Pero el Yo cuando narra, no se limita a contar, sino que además justifica. Y el Yo, cuando es protagonista, siempre está por decirlo así, apuntando hacia el futuro.

La narrativa es construcción y reconstrucción de eventos, incluyendo los estados de conciencia del hombre, en un orden que los coloca o los configura de manera tal que impliquen un cierto sentido. Pero lo más importante de la narrativa es que da cuenta de la historicidad del hombre: ser consciente de su ser y de su hacer en el mundo.

Al respecto, debe recordarse lo que Ricoeur (1995) decía: “No hay relato éticamente neutro”; cuando revelamos, o bien cuando omitimos, también estamos contándonos. Lo fundamental de lo narrativo es que se refiere a una categoría abierta de discurso que por lo general implica la construcción y reconstrucción de la experiencia humana donde se plasman emociones, sentimientos, posiciones políticas e ideológicas.

La narrativa no sólo es un conjunto de secuencias cronológicas, personajes y acciones; estos son solamente sus componentes, pero éstos no poseen, por así decir, una vida o significado propio, su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia, es decir, en la configuración narrativa que expresa una forma de problematizar la realidad. Contarle a alguien que ha sucedido algo diferente o digno de contar implica que el narrador interprete las acciones humanas organizándolas por medio de una serie de eventos establecidos en una trama.

Cualquier narración tiene la intención de contarnos “algo”, de establecer un hecho particular en una perspectiva de totalidad –lo cual le confiere el estatus narrativo–, es decir, de dotar de unidad e inteligibilidad a lo específico al pertenecer a una trama, pues nada puede ser considerado como acontecimiento si no es susceptible de ser integrado en una trama. La trama dota a los acontecimientos de sentido, y a su vez se desarrollan en un contexto. Los acontecimientos de la trama toman sus significados

en el propio desarrollo de la narrativa, vista desde una perspectiva de totalidad, y ésta se construye desde sus partes.

La comprensión narrativa puede estar constituida por una serie de actos verbales, simbólicos y conductuales. La narrativa posibilita no sólo entender la acción narrada en sí misma, sino la esencia del pensamiento de que se configura esa experiencia, que a su vez es parte activa de la gama de significados que comparte una cultura. En esta línea argumentativa, la narrativa es concebida como el modo cultural de generar sentido y cohesión para la vida en grupo.

Las narrativas biográficas, en la problemática que nos ocupa, han hecho inteligibles muchas de las acciones de los sujetos llamados alumnos en el contexto de su vida escolar. Los resultados que hasta el momento se han obtenido presentan de alguna manera evidencias de que en el ámbito de la escuela podemos encontrar escolares que conocen el maltrato de manera *sui generis*. Las narrativas de algunos alumnos dan cuenta de que en su interacción cotidiana en la escuela sufrieron o experimentaron esta experiencia, ya sea como víctimas o agresores directos o indirectos. Tanto en el planteamiento de las respuestas de cómo fueron dañados, como en los problemas planteados se exponen de manera diferente y cada uno en su contexto.

En cada una de las entrevistas los sujetos mostraron disposiciones favorables ante algo francamente difícil, como lo que representa evocar su experiencia como víctimas de maltrato. En este escenario, un descubrimiento importante que deja el trabajo de campo es el de corroborar cómo el tiempo que se ha pasado en las aulas conviviendo con ellos contribuyó a que hablaran abiertamente y dieran su confianza; sin esta condición, no habríamos dejado de ser visitantes y por lo tanto extraños.

En las narrativas orales y escritas se encontraron además ciertos elementos para apreciar el impacto del maltrato en la constitución de la subjetividad de los estudiantes. Sentirse incómodo, infeliz e inseguro, experimentar miedo de ir o estar en la escuela, es la más externa de las múltiples caras del maltrato entre alumnos. Profundizando en la interpretación, toda relación de maltrato trata siempre de un problema de convivencia.

El trabajo de campo dio lugar fundamentalmente al análisis de las narraciones de las experiencias de estos alumnos. Me explicaron las formas en que fueron dañados física y moralmente en relación con su preferencia sexual, su inteligencia, su situación como enfermos, etc. Este proceso me permitió reinterpretar las respuestas de los alumnos considerados víctimas de maltrato no sólo desde el contexto de la escuela, sino como los síntomas de una sociedad que legitima y reproduce este tipo de

fenómenos. Descubrir los significados del maltrato desde visiones antropológicas, sociales y psicológicas entre los alumnos es un reto y una necesidad si queremos comprender a las escuelas y a los sujetos por dentro.

ESCENARIO Y MALDAD ENTRE IGUALES

El acercamiento al tema de la violencia como objeto de investigación no está exento de ambigüedades. Algunos autores identifican el comportamiento violento con el simple ejercicio de la agresión física dirigida a otra persona, a sí mismo o incluso a las cosas. No obstante, el fenómeno de la violencia interpersonal en contextos escolares, o violencia escolar, ha sido definido por Olweus (1993) y su estudio ha sido enriquecido por trabajos como los de Ortega (2000, 2002, 2003, 2004), Trianes (2000), Fernández (1999) Ross Epp (1999) y Furlán (2013, 2015), entre otros. Todos coinciden en que el maltrato entre iguales es un fenómeno mediante el cual una persona o grupo de personas puede verse insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro/s en su propio contexto social.

Por otra parte, el acercamiento a este problema desde el enfoque metodológico de la narrativa y las aportaciones de la teoría hizo necesario disponer de un tratamiento conceptual sobre la violencia que hiciera posible verla como un fenómeno reductible por la acción educativa. De ello se desprende que la violencia interpersonal incluye al ejercicio agresivo físico, psicológico, social o verbal mediante el cual una persona o grupo de personas actúa, o estimula la actuación de otros, contra otra persona o grupo, valiéndose de las ventajas sociales que le proporciona su situación física, psicológica o social.

Los actores que participan en acciones que tienen que ver con maltrato entre iguales se desenvuelven regularmente en el marco de relaciones connotadas social y moralmente como igualitarias. Para llegar a estos actores y profundizar en su mundo se necesitó, por parte de quien realizó esta investigación, una actitud de escucha, de comprensión empática, donde resultó clave el afecto que necesariamente debe establecerse a medida que la investigación se va profundizando.

En ese sentido, la capacidad de llevar a cabo una empatía y una buena transferencia en el encuentro con los sujetos durante la fase de campo, quedó en el nivel de lo manifiesto, de lo dicho, pero no se podría alcanzar todo aquello no dicho y latente, esencial en este tipo de investigación,

sin la ayuda de una posición como la que asume la fenomenología con el soporte metodológico de las narrativas biográficas. La dimensión social del problema se abordó a través de datos procedentes de investigaciones previas, algunas de ellas apoyadas en herramientas de tipo cuantitativo. Sin embargo, la aprehensión profunda del problema o hecho social de este trabajo pasó necesariamente por la consideración de lo que ocurre entre sujetos, y la forma en que es asimilado a nivel individual.

La maldad en la escuela

El modelo clásico de abuso entre iguales muestra el perfil de agresiones por parte de un grupo a una víctima, aunque recientes sondeos de Ortega (2005) aclaran que se identifican gran cantidad de agresiones de individuo a individuo con estas características. En este caso, para efectos de análisis, es importante puntualizar los roles establecidos por Olweus (1973) en las situaciones de violencia: el agresor, la víctima y el observador, jugados por los individuos en cada situación. En la parte siguiente, se recuperan elementos de la experiencia de los sujetos en cada uno de los roles, de donde se desprende la necesidad de una indagación más profunda, que en esta investigación se realiza sobre uno de los roles con un caso de interés significativo.

Siguiendo el esquema planteado por Olweus (1973), toca el turno a la consideración de los agresores. Éstos, de acuerdo con Trianes (2000), tienen una personalidad agresiva no sólo con sus compañeros, sino también con otras figuras, como los padres o los profesores. Tienen una actitud más dispuesta a la violencia que otros alumnos no agresivos. Los ejemplos que siguen ilustran este caso.

En la secundaria donde estuve fui un alumno más o menos en calificaciones, se puede decir que satisfactorio porque pasaba. Era la escuela de puros hombres, eso no quiere decir que fuera joto o gay, sino que era acá bien machín, puro insultar y golpear, lo que hace un hombre bien puesto, entre machos bien acá. Uno llevaba guantes de box y nos dábamos unos tiros “órale tú y yo”; los que andábamos juntos éramos puros machines, yo me juntaba con los más fuertes del salón, los más todo. Entonces, pues golpeaba siempre yo y los demás me festejaban. Siempre tuve suerte cuando golpeaba a mis compañeros, porque nomás me cacharon como tres veces o cuatro que fui a la dirección por el hecho de insulto o hasta intoxicar a todo el salón.

E: ¿Cómo fue que intoxicaste a todo el salón?

Ni se dieron cuenta, pues un amigo “me hizo el paro” y él se echó la culpa. Yo pos eché un spray, entonces intoxicué al grupo; el spray tenía ajo y quién sabe qué tantos químicos que hacen toser, llorar y sientes que te ahogas. Ya casi era la salida, de hecho, se extendieron las clases una hora más para atender a los afectados. Me asusté porque me dijeron que me iban a expulsar y quién sabe qué tanto, y pues dicho y hecho, expulsaron a mi amigo, pero él no dijo que fui yo.

Un primer rasgo que destaca de esta narración es que el alumno que abusa de los demás raramente es un alumno brillante, más bien está en el grupo de los que no obtienen buenos resultados, cosa que no es muy importante entre iguales. Es curioso observar que el estudiante no utiliza los criterios de excelencia de los adultos para enjuiciar a sus compañeros. Alumnos y alumnas de bajo rendimiento escolar, de pobre inteligencia para enfrentar tareas cognitivas, pueden gozar de prestigio social basándose en sus habilidades en juegos y actividades no académicas. El agresor prosigue:

En la secundaria, me acuerdo que, a los más débiles, como siempre los más fuertes como yo, les poníamos apodos, los golpeaba, los escupíamos, les dábamos “sopes”, de hecho, hasta a uno lo pelé. Era bien agresivo junto con unos compañeros y puedo presumir que nos tenían miedo. En mi casa cuando se daba cuenta mi mamá de lo que hacía le decía que era para defenderme de los otros o que si quería que me dejara.

En su papel de abusador y prepotente, creó ciertas habilidades para justificar ante los otros algunas de sus conductas agresivas, como la de defenderse ante la recriminación de los adultos; parece haber aprendido las claves para hacer daño y evitar el castigo, e incluso, evitar ser descubierto. Siempre tiene una respuesta convincente para justificar sus burlas, su hostigamiento, su persecución, su daño. sorteando la situación de forma virtuosísima: nunca es él, siempre es capaz de demostrar que otro fue el culpable.

En el caso de abuso por parte de un grupo hacia un alumno, se pueden producir diversos actos que causan un clima de miedo e inseguridad, por ejemplo: exigir dinero, no dejarlos hablar, burlarse en su presencia, poner motes, amenazar, entre otros. El grupo agresor refuerza sus vínculos de afiliación a través del hostigamiento compartido, creando un campo

de influencia de la agresión que, en caso de no cortarse a tiempo, puede impregnar el clima relacional del grupo. A menudo se caracterizan por su impulsividad y una necesidad de dominar al otro, como señala una alumna agresora:

Una chavita de nuestro salón nos caía mal a mi grupito de amigas, era muy presumida, era creída y pues sabe, empezó a agarrarla contra mí más que nada. Yo tampoco me dejé y después ya no aguantaba a la niña, nos mandaba y nos ponía reporte y no la dejábamos en paz, hasta que se cambió de escuela. Una vez le hablamos y una amiga le empezó a decir un montón de groserías y al siguiente día fue y nos preguntó que si nosotros habíamos sido y le dijimos que sí, se lo repetimos en su cara y la chavita lloró y se fue al baño y no salió como en todo el día. Realmente lo merecía porque era muy presumida.

Los argumentos que utiliza esta alumna reflejan cómo los agresores crean su propio sentido sobre lo justo y lo injusto, cuando señala: “Realmente lo merecía por presumida”. Sin embargo, el hecho de perseguirla y golpearla puede ser considerado un acto despiadado y cruel, lo cual se acostumbraron estas chicas aprovechando que eran populares en la escuela y simpáticas ante los adultos que aprendieron a adular.

Afortunadamente nos la llevábamos bien con los prefectos y maestros, éramos, digamos que consentidas de ellos. Una vez que nos reportaron con nuestros padres, ellos nos creyeron que esta chavita era la culpable de todas las broncas y que nos provocaba, que nosotros sólo nos defendíamos.

Es verdaderamente paradójico observar, a partir de la evidencia anterior, hasta qué punto adultos supuestamente sensatos se dejan engañar con las gracias y chistes de estas alumnas que lograron mantener un muro de silencio entre su vida social con sus iguales y sus relaciones directas con sus profesores y padres. Un grado de cinismo más o menos disimulado puede acompañar a este tipo de personalidades juveniles entre sus compañeros, profesores y familia. Esto genera una actuación en los adultos en la que de manera implícita adoptan el rol de observadores, como apunta Saucedo (2005), cuando señala que por lo general las autoridades de la escuela dejan que los alumnos se arreglen entre sí y sólo intervienen cuando las cosas empeoran.

El hecho de justificar las acciones violentas, a partir de la antipatía que causa un compañero, queda evidenciado cuando otro alumno, parte de un grupo de agresores, señala:

Lo perseguíamos, le poníamos el pie cuando se subía al camión, lo aventábamos en la cooperativa. Una vez estábamos en el taller de básquet, le aventamos una botella de agua y se cayó y se raspó las piernas y luego no pudo correr; así lo maltratamos mucho y le gritábamos cosas. Una vez estábamos en el salón, llegó y empezamos a aventarle papeles y pasó un amigo y le jaló el cabello y le gritábamos “patón” y no se qué, y se salió bien enojado y llamó al prefecto. El prefecto fue a hablar con nosotros y enfrente de él un amigo le metió una patada y pues no nos dio miedo porque la verdad sí nos caía muy mal y no nos interesaba que nos viera, que nos pusiera reporte. Una vez lo seguimos hasta donde tomaba el camión y le sacudimos la mochila, se le tiraron las cosas y lo golpeamos.

Lo anterior corrobora, además, lo señalado en algunos estudios (Ortega 2003, 2005; Fernández, 1999 y Trianes, 1999) sobre el hecho de que, aunque los agresores son sujetos con falta de habilidades sociales y cognitivas, muchos de ellos son expertos en manipular las situaciones sociales, organizar grupos y utilizar métodos indirectos para agredir. Son cabecillas que mueven seguidores que les apoyan o ayudan en la acción agresiva. Estos agresores pueden ser hábiles en manipular los pensamientos y creencias de otros, es decir, tienen poder social más que físico sobre los otros.

Sin embargo, esta actitud también reporta consecuencias al propio agresor, quien, de acuerdo con Olweus (1998) va sufriendo un progresivo deterioro, que se proyecta desde el fracaso académico, hasta llegar a afectar sus relaciones sociales, lo cual aumenta la posibilidad de ir ampliando su pertenencia a grupos violentos, hasta el punto de llegar a manifestar una conducta delictiva. Los alumnos agresivos se encuentran permanentemente en riesgo, ya que al ser calificados por sus acciones como problemáticos por maestros, directivos y personal de orientación escolar, se encuentran en una permanente confrontación con los otros actores al interior de la escuela. Como consecuencia, corren el riesgo de ser excluidos del trabajo académico, de bajar sus calificaciones y de entrar en una trayectoria de rechazo y pocas oportunidades que los coloca en situación de desinterés y apatía por la escuela. Estos alumnos, de acuerdo con Saucedo (2005), se encuentran en riesgo porque no tienen las habilidades cognitivas ni las actitudes requeridas para implicarse en el trabajo académico, siendo la deserción escolar una salida común.

Como afecta la maldad a los jóvenes

En el perfil psicológico de la víctima de maltrato entre iguales destaca la pérdida de confianza en sí mismo, y como consecuencia un aislamiento progresivo que le conduce a mantener un rechazo hacia la escuela, lo cual se proyecta finalmente en el contexto familiar y social, donde sus relaciones tienden a ser cada vez más problemáticas, con el riesgo de padecer diversas psicopatologías, tales como depresión, neurosis, histeria y fobias sociales, entre otras. Lo que une a estos alumnos es el sentido de desamparo e indefensión desde el cual se narran:

En la prepa me ha ofendido cómo me miran mis compañeros, cómo me dicen las cosas, lo que me dicen y cómo se han burlado; han hablado de mí sin tener razón, en pocas palabras, no me gusta que me difamen y que la gente lo crea. Muchas veces me he sentido como bicho raro.

Llama la atención, en otra estudiante víctima de maltrato por parte de sus compañeros de escuela, el hecho de presentarse en su narración a la manera en que lo hacen quienes son víctimas de trastornos como el alcoholismo. En su caso, un primer motivo para sufrir maltrato es profesar una religión diferente a los alumnos de esta escuela:

Mi nombre es Ana y soy Testigo de Jehová, por lo cual he sido un blanco a quien todos atacan y maltratan por ser diferente a la mayoría de mis compañeros. Soy estudiante de la Preparatoria Vocacional, y desde que me acuerdo, tener esta religión me ha causado muchos problemas; no sólo he recibido humillaciones por parte de mis compañeros, sino de mis maestros y hasta de la institución. Primero mis compañeros se burlan porque dicen que soy “una mojigata y anormal” sólo porque no comparto sus locuras, diversiones y sus costumbres. Muchas veces hablan de mí a mis espaldas, me han puesto apodos, he sido para mis compañeros de grupo la rarita, la apática y la amargada. Últimamente una compañera me está hostigando cada vez que puede, me tiene un apodo, “La Testi” y creo que es mucha falta de respeto. Además, me remeda y me dice cosas feas, como que le molesta mi presencia, que soy una peste. Esta compañera es insoportable y he estado tentada a cambiarme de escuela y cambiar completamente mi forma de ser para que no sepan que soy Testigo, pero resisto porque ya me falta poco para salir de la prepa y me están apoyando mi familia y la misma asesoría de mi grupo religioso.

Esta narración corrobora, a la par de que la intolerancia religiosa se presenta como un pretexto para el maltrato entre individuos ya desde etapas que podrían ser consideradas como de actuación adulta, el efecto señalado por Goffman (1986) cuando explica cómo la sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como naturales en los miembros de cada una de esas categorías. Un extraño que está ante nosotros puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente de los demás y lo convierte en algo menos apetecible, produce un descrédito amplio, es un defecto, falla o desventaja, que se presenta como una discrepancia entre la identidad social virtual y la real: un estigma. Al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permiten prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, en dónde se incluyen los atributos tanto a nivel personal como desde su apreciación social. En este caso, por sus creencias, Ana “era completamente diferente” a los otros, e incluso, presa de otras situaciones humillantes, dada su condición de diferente¹:

Mi paso por la preparatoria ha sido difícil porque tengo que cubrir lo más que pueda, aunque creo que en la prepa mis actitudes, formas de ser y de pensar con mis compañeros me delataron. Yo no voy a fiestas, no comparto muchas opiniones de mis compañeros de ser tan irresponsables con sus padres, con la escuela y con la vida. Todo se les hace fácil. A mí no me gusta el relajo ni el desorden con el que llevan su vida; uno los ve y los escucha y no saben lo que quieren de la vida y de ellos mismos. Recuerdo que por no saludar a la bandera mis compañeros de la secundaria me molestaron siempre, aunado a la molestia de algunos maestros porque en nuestra religión no veneramos ningún símbolo; cada lunes era una pesadilla para mí el saludo a la bandera; la bandera y su homenaje se hicieron mis enemigos. El director habló con mis padres sobre esa mala conducta de mi parte y mis padres aclararon la situación y llegaron al acuerdo de que no saliera a honores. Yo me quedaba en el salón sola, como si estuviera castigada; para colmo de males, una de esas veces que me quedé en el salón por los famosos honores a la bandera, una compañera me acusó de haberle robado 100 pesos diciendo: “Ella es la única que se quedó en el salón”, eso me angustió bastante porque si algo está prohibido en mis creencias es el robo y el abuso.

¹ En este sentido, Goffman señala cómo un individuo está desacreditado cuando su calidad de estigmatizado ya es conocida o resulta evidente en el acto. Y es desacreditable cuando su calidad de estigmatizado no es conocida por quienes lo rodean ni es inmediatamente reconocida por ellos.

Reflexionar sobre lo anterior obliga a reconocer otras consideraciones que permiten, en un momento dado, reclasificar a un individuo llevando a mejorar la estimación hacia él. No todos los atributos indeseables son temas de discusión, sino únicamente aquellos que son incongruentes con nuestro estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo.

Sin embargo, la experiencia anterior también pone de relieve que una de las formas más sutiles de maltrato entre iguales, pero posiblemente más dañina para las víctimas que la propia agresión física, está en la estigmatización, pariente muy cercana de la discriminación. Goffman (1986) indica sobre este punto los siguientes tipos de estigma desacreditadores:

- Las deformaciones físicas.
- Los defectos del carácter del individuo que se perciben como la falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad.
- Características inferidas por los otros de informes sobre experiencias del individuo, tales como reclusión, adicciones, homosexualidad, desempleo, intentos de suicidio y conductas políticas extremistas.
- Estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de la familia.

En el siguiente caso, correspondiente a un joven que se autodenomina “homogénico”, sus atributos resultaron desacreditadores en la escuela y en especial en su familia. Cuando se le preguntó cómo vivió el maltrato en la preparatoria, comentó:

Viví dolor, pero no podía quedarme en él; lo más difícil fue asumir ante los demás una preferencia sexual que haría que en un momento determinado me quedara solo, pero lo hice y aquí estoy. Ahora lo puedo describir con una sola palabra: la rabia. La rabia que me permitió en ese entonces salir adelante y avanzar. Creo que esa misma ira, esa rabia, es la que me permitió no salir tan destruido por los demás.

¿Cómo eras maltratado?

Cuando no eran chiflidos en el patio, era “¡mmm, el gordito!”, era el re-

chazo de algunos machos, y la burla porque, según ellos, no hacía nada y era el que se junta con las niñas porque no es capaz de agredir. Es difícil tener una preferencia sexual distinta, ser objeto de burlas.

El rasgo que caracteriza la situación vital de Leo, un individuo estigmatizado por ser homosexual, está referido a lo que se denomina “aceptación”. Las personas que tienen trato con él no logran brindarle el respeto y la consideración que los aspectos no contaminados de su identidad social habían hecho prever y que él había previsto recibir, se hace eco del rechazo cuando se descubre que alguno de sus atributos lo justifica.

El individuo maltratado puede también intentar corregir indirectamente su condición cambiando de papel, dedicando un enorme esfuerzo personal al manejo de áreas de actividad que por razones físicas o incidentales se consideran inaccesibles para quien posea sus características. El aprendizaje distorsionado se asocia con una ejecución distorsionada de lo que se aprende.

El alumno ante la enfermedad, otra fuente de maltrato

La mirada del enfermo y describir su padecimiento es un tema emergente que cobra mayor importancia y atención en un campo que anteriormente estaba dominado por la perspectiva médica y al que en la actualidad se le ha dado otro énfasis. La relevancia de la información de los sujetos enfermos o que vivieron una experiencia con el dolor de un padecimiento grave, que permita descubrir los significados que tuvo en su vida cotidiana, aumenta en un contexto donde se cruzan historias de violencia escolar.

Marco, el caso que ejemplifica esta situación, señala las características que le valieron ser objeto de maltrato desde la primaria y hasta la fecha:

Los flacos somos el centro de las burlas en la escuela: si estás flaco o estás gordo te van a decir ñengo, panzón o te van a poner un apodo. Eso me provocaba que yo a la primaria nunca iba con manga corta, me costaba trabajo quitarme la camisa en lugares públicos. En la secundaria me ponía doble pantalón que me hiciera ver más llenito.

En la secundaria se dio un poco el intercambio de papeles, ya que de ser un sujeto maltratado pasó a ser un “carrilla”, muy bueno para poner apodos, como una manera de controlar al grupo. Desde ese momento su pensamiento fue dejar de ser víctima para tener más control de su entor-

no, lo cual, desde su percepción, hizo que su grupo de secundaria girara alrededor de él.

Sin embargo, durante el bachillerato su experiencia volvió a ser la de víctima, como se refleja en la siguiente parte de su relato:

Cuando llegué a la preparatoria, en primer semestre me enfermé del linfoma de Hodgkin y tuve que llevar un tratamiento con quimioterapia por más de un año y la enfermedad me volvió a hacer víctima. Bajé muchísimo de peso, llegué a pesar 45 kilos, se me cayó el pelo y todos los entusiasmos de un joven adolescente, aparte de otras cosas. La depresión fue algo común en esa época, el momento donde uno comienza a descubrirse en lo sexual fuertemente y trata de buscar una compañera y gustarles a las muchachas. Bajo mis circunstancias me parecía muy difícil acercarme a las personas y mucho más a las mujeres.

En el texto de internados “Ensayos sobre la situación social de los enfermos”, Goffman (1992) sostiene que los enfermos forman una vida propia, que mirada de cerca se hace significativa y razonable, por lo cual aproximarse a ellos es un buen modo de aprender algo sobre cualquiera de esos mundos y de lo que ellos mismos experimentan subjetivamente. Algunos de los matices de esta vida propia, ante las causas que originaron maltrato en el sujeto en turno, se pueden ver enseguida:

Un problema grave en mi escuela, aparte de mi grupo, eran los de otros salones, inclusive cuando iba a tomar el camión para ir a mi casa tenía que pasar por la escuela de ingeniería y siempre que pasaba me gritaban improperios los estudiantes de la “Honorable Facultad de Ingeniería”: me gritaban “pelón”. Si estuviera pelón por gusto o porque perdí una apuesta no me dañaría, pero cuando uno está pelón porque se está muriendo no es nada agradable. Inclusive tuve un maestro de Química, que en el laboratorio me pidió que me saliera del salón porque traía gorra para cubrir mi cabeza. Yo usaba gorra no para faltarles al respeto a las autoridades ni a la escuela, sino que era una necesidad y yo lo veía de esa manera.

Pasar como alumno en la preparatoria con la salud deteriorada, padeciendo una enfermedad que culturalmente está estigmatizada como sinónimo de muerte y miedo hasta al nombrarla, caracterizó e hizo parte de la narración que Marco hacía cotidianamente.

Fue muy duro, porque en sí te empiezas a deprimir, a irte hacia abajo, a sentirte más aislado y más rechazado, sientes que tú no deberías estar ahí. Inclusive uno de mis médicos me prohibió que fuera a la escuela, para evitar la burla, el desprecio y el rechazo de mis compañeros.

En el orden individual, el padecer físico y emocional se expresa en términos culturales según sean las vivencias y formas del pensamiento de cada individuo en particular. Esta singularidad podría extenderse más allá del padecer propio de Marco y hacer eco en otros semejantes:

Me sentía diferente. En primer lugar, mientras que mis compañeros estaban gozando el periodo de adolescencia de manera plena, yo pensaba en que debería de seguir vivo y enfrentar a la muerte. En esta etapa me sentí muy tentado al suicidio e inclusive yo escondía el medicamento para que no me lo pusieran varias veces, eso repercutió en una caída muy fuerte.

Desde un punto de vista psicoanalítico, lo que este caso permite apreciar, a partir de la referencia anterior, es cómo la pulsión de muerte y la pulsión de vida se encuentran amalgamadas, nunca se dan aisladas. Como explica Freud (2006), parte de la pulsión de muerte se orienta contra el mundo exterior, manifestándose entonces como pulsión de agresión y destrucción.

Yo pensaba: “Si no tengo nada que hacer en esta vida, ¿qué hago en ella?” Pasé mi niñez y adolescencia tomando decisiones y responsabilidades de una persona adulta, porque estaba de por medio mi vida.

El miedo de Marco era muy subjetivo, pero muy real. El temor a perder la vida no fue el único fantasma existencial que le acechaba. Su situación hacía recrear una frase de Cioran, en su texto “El inconveniente de haber nacido”. Cuando Cioran se hacía la pregunta “¿Por qué no me suicido?”, la respuesta era: “Porque la muerte me repugna tanto como la vida”. A Marco, la vida, al igual que la muerte, le parecía terrible, porque si no moría le esperaba una condición de vida muy complicada, de gran dificultad para una recuperación física y emocional, aunada a su miedo al rechazo por parte de sus compañeros.

Yo no le tenía miedo a la fuerza física de mis compañeros, le tenía miedo al rechazo y al desprecio que ellos ejercían sobre mi persona. En esta

etapa todo me afectaba. Recuerdo que un día estaba hospitalizado, con un tratamiento en el Centro Médico de Occidente y mis compañeros fueron y una compañera dijo algo que me molestó como pocas veces algo me irrita, dijo: “Pobrecito”. Eso me dio tanto coraje, porque creo que la lástima es parecida al desprecio, y eso era precisamente lo que me hacía diferente a los demás en la escuela y en la sociedad.

En la explicación de la influencia social sobre el maltrato entre iguales, el pasaje anterior aporta para señalar cómo en la escuela se reproducen en gran medida los modelos normativos y valorativos generales de la sociedad: la competitividad, el abuso, el odio, el desprecio, la mala intención y la crueldad que no son ajenos ni a los sistemas sociales ni a los sujetos que cohabitan la escuela como institución.

Marco representa el padecer que no se ajusta con el universo vivencial de quienes no se han planteado o no han experimentado la necesidad de indagar crítica y angustiosamente sobre problemas profundos de su existencia, como luchar por seguir vivo.

Yo trataba de negar la realidad de mi enfermedad, pero había una voz interna que me decía: “No te hagas pendejo, estás enfermo y te puedes morir en cualquier momento”. Aparte, algo que hizo más difícil este periodo cruel fue la muerte de mi madre, fue como si me quitaran algo que me permitía seguir vivo y aferrándome a la vida. Cuando ella faltó fue muy traumático, aunado ya a mi deteriorada salud física y mental.

A pesar de este doble golpe, el dolor le permitió sobrevivir y siguió asistiendo a la escuela como una oportunidad de salvar la vida que le quedaba. Si las relaciones interpersonales inciden decisivamente en la felicidad, el bienestar y la filiación social de los escolares, el rechazo, el malestar físico y emocional que vivía Marco con los que compartía tiempo, espacio y actividades no se desarrolló en un clima positivo por motivos muy particulares que determinaron su relación con sus compañeros en la escuela.

Continué en la escuela porque era como una tabla de salvación, por lo menos para no estar pensando en mi enfermedad. Recuerdo que en ese tiempo tenía muchos problemas para relacionarme con cualquier persona y más con las mujeres, que yo siempre observé y he sentido que desprecian mi aspecto.

Marco luchó ante las adversidades físicas, económicas y emocionales que se le presentaron, y señala en su narración:

Al pasar a cuarto semestre me fui convirtiendo en un estudioso compulsivo, y esto compensaba mis limitaciones emocionales de relacionarme con mis compañeros, como para demostrarles que era cierto, estaba enfermo, pero no estaba pendejo. Tal vez no tengo la salud de los demás, pero tengo cerebro y soy crítico.

Un escenario característico del maltrato que vivió Marco por parte de sus compañeros se manifestó de manera muy particular, con sentimientos de rechazo social, antipatía y desprecio que lo determinaron psicológica y moralmente, dejándole una huella significativa y profunda:

Yo no le tenía miedo a la fuerza física de mis compañeros, le tenía miedo al rechazo y al desprecio y que me dijeran “pobrecito”. El maltrato que yo sufrí por parte de mis compañeros fue velado, ya que me veían con lástima y eso se siente, no es necesario que te lo digan, es obvio y se percibe en el dolor.

Luego de buscar y encontrar un significado al padecer, se llega a la consideración de que el dolor es una experiencia del ser, intransferible, como la alegría o la tristeza, que sólo se comunican parcialmente. Cuando llega el momento de sufrir, se sufre por uno y por los demás, en un amplio espectro en el que se subordinan las interpretaciones.

Marco expresa con una frase de Dante cómo quedaron sus emociones después de sobrevivir a este tipo de cáncer y al maltrato por parte de sus compañeros en la escuela. Señala: “No morí y no quedé vivo”, lo cual explica su sentido particular sobre la vulnerabilidad de la condición humana en la que se encontraba.

LOS OBSERVADORES ¿SUJETOS INSOLIDARIOS O CÓMPLICES?

Finalmente, se encuentra el tercer grupo conformado por los observadores² (espectadores), inmersos en un clima muy alejado de unas relaciones

² Los observadores son caracterizados como alumnos que no participan directamente en las peleas y la violencia hacia una víctima, pero están presentes en las riñas o son espectadores del maltrato.

nes de convivencia satisfactoria, con una conducta pasiva o que oculta el problema, quienes fieles a una negativa “ley del silencio” favorecen y refuerzan el conflicto. Los alumnos observadores de maltrato simbolizan la frivolidad y falta de solidaridad ante la injusticia que se vive en el maltrato. Según Fernández (1999), los observadores pueden tomar cuatro posturas o dilemas morales:

- a) Promover y/o participar activamente en las agresiones.
- b) Apoyar pasivamente las agresiones.
- c) Rechazar pasivamente las agresiones.
- d) Enfrentarse activamente a las agresiones.

Estas cuatro actitudes pueden ser ejemplificadas con historias de vida (Fernández, 1991) de los propios alumnos, como el caso de Pedro, que como observador de violencia escolar señala:

Mi historia se trata de un amigo que en la secundaria todos le echaban carrilla porque estaba muy orejón; todos le decían “Dumbo”, incluso también los maestros se empezaron a burlar de él. Yo platicaba mucho con él y le decía que, si se sentía ofendido, él me decía que no. Pero una vez explotó pues ya no aguantó más y una maestra fue la que lo ofendió; aparte, un compañero le dijo: “¿Hey, orejón, ¿con esas orejotas que no escuchas todavía?”. Él empezó a llorar y dijo que todos nos íbamos a arrepentir por haberle dicho eso, que ya nunca más lo íbamos a volver a ver y él estaba insinuando que se iba a suicidar pues no aguantaba más. Duró una semana sin ir a la escuela, y para esto, yo era su amigo y platicué con su mamá y dijo que él ya no quería ir a la escuela, que prefería repetir año y que se quería operar las orejas; ya no nos quería volver a ver a sus compañeros de clase. Realmente me sentí muy mal porque no pude hacer nada por él.

En muchas ocasiones es la fuerza del otro, del compañero, la que determina si una agresión cesa o se incrementa. Por otro lado, tanto los profesores como los familiares suelen no conocer el alcance e intencionalidad de los hechos, manteniéndose alejados de los escenarios donde se desarrolla el proceso de agresión entre los jóvenes. Veamos el caso de Juan, que como observador narra la vivencia de un compañero en la intimidad del salón de clases y la relación entre iguales:

Al entrar a primero nadie se conocía y de repente se empezaron a formar grupos. Un compañero no entró en ninguno, nadie lo quería, porque de-

cían que era “muy verbo”, presumido, decía que estudiaba karate, eran puras mentiras. Todos empezaron a echarle carrilla, y empezó toda la agresión hacia él. Se robaban algo, ¿quién fue?, “pues él”. Lo golpeaban, se enojaba y se enfrentaba contra uno, pero todos llegaban, lo hacían bolita y lo golpeaban.

Un compañero se llevaba mucho con él, y le escupía gargajos atrás en el suéter o a veces le abría sus cuadernos y le escupía en medio y le cerraba o le tiraba su mochila de la butaca y la empezaba a pisotear. Tres años así, lo mismo. Los maestros también le echaban carrilla y luego le decían que era hijo de un maestro. Se defendía, pero entre todos no podía hacer nada, lo agarrábamos y lo aventábamos, lo pateábamos, y uno, el que siempre le escupía, se paraba y brincaba sobre de él. Él se juntaba un día conmigo, un día con otro, pero ya en el salón era otra cosa.

Este tipo de agresiones pasa inadvertido por los padres, confundándose con bajo rendimiento o indisciplina por parte del alumno. Se observa que el estudiante que es víctima por parte de sus compañeros no tiene características homogéneas.

Les hablaban a sus papás, pero por las calificaciones bajas, o a veces todos hacíamos desorden y le echaban la culpa a él. Les decían a los papás que era muy desordenado; nunca les dijo a sus papás que todos lo maltratábamos.

El poder del grupo era muy fuerte como para que él se defendiera, y sus escasas habilidades sociales, aunque no siempre es tímido ni reservado, su personalidad, por un motivo u otro, lo hacía susceptible de tener problemas de victimización.

Él provocaba toda la agresión del grupo. Decíamos: “Ya no hay que llevarnos con él”, y de repente yo iba pasando y me agarraba y se dejaban venir todos y lo empezábamos a golpear; daba lástima por eso mismo, porque él mismo se llevaba. Como que era parte de su personalidad, enfadar era su meta. A veces le pegábamos Resistol o corrector en el pantalón, empezaba a llorar, y al verlo así le prometíamos que ya no nos íbamos a llevar, pero al día siguiente lo mismo, llegaba y nos tiraba sopas o algo.

La personalidad paradójica de este alumno que se implicaba en situaciones problemáticas y se involucra en torpezas sociales, que la inmensa

mayoría de alumnos evitarían, desemboca en las llamadas víctimas provocadoras. Su torpeza puede ser motivo para que los agresores justifiquen su comportamiento con argumentos de reciprocidad.

¿POR QUÉ LAS VÍCTIMAS? HACIA LA PARTE CENTRAL DEL ANÁLISIS

No siempre el alumno que se considera maltratado es una víctima pura. Con frecuencia, aquellos que han tenido una experiencia relativamente larga de ser víctima se convierten a su vez en agresores. Puede pasar que durante un tiempo se comporten con ambos papeles: ser victimizado y victimizar a otro, con lo que se da lugar a una especie de espiral de violencia que resulta ser uno de los focos del clima disruptivos del centro escolar, es por ello que es tan importante prevenir y controlar la violencia entre iguales.

En la escuela son maltratados algunos alumnos con diferencias físicas, sociales o psicológicas, o alumnos con dificultades de desarrollo, trastornos en su trayectoria de aprendizaje; ser un estudiante especial (usar lentes, tener orejas grandes, pequeñas, ser gordo o delgado, pequeño o grande) puede ser objeto de burlas, chistes, motes o agresión física; muchos de los conflictos de violencia escolar inician con un problema de crueldad entre alumnos.

Es preocupante que los jóvenes cometan errores conceptuales respecto a los contenidos de matemáticas o ciencias naturales y nos preocupemos de ello, pero, por otro lado, no nos interesamos por sus errores respecto a sí mismos y su relación con los otros. Sabemos el peso tan importante que tienen los grupos de amistad entre los alumnos, o la cultura del poder y dominio que se práctica, por ejemplo, para el ejercicio de la masculinidad en las escuelas.

En el caso de los alumnos, esto es especialmente importante porque es común que no se escuche su voz para entender cómo viven la violencia o qué les significa subjetivamente expresarse a través de ella. Comprender el significado que los alumnos le otorgan a sus acciones violentas no significa que debamos aceptarlas, pero ayuda en mucho para pensar el tipo de programas de intervención necesarias. Donde se debería poner atención a las prácticas culturales y a las estructuras institucionales que generan y mantienen la violencia sistémica, la misma que después se expresa en acciones violentas por parte de los alumnos.

Es por ello necesario perfilar investigaciones educativas no sólo con el objetivo de diagnosticar y denunciar los hechos, sino atender además la perspectiva de los actores implicados en conductas, actitudes o comportamientos violentos, sobre todo en jóvenes estudiantes, porque podría cuestionarse, por ejemplo, si con la violencia buscan hacerse notar en la escuela o ante los demás, o si se trata de respuestas a la inconformidad que tienen ante lo social, la familia o la escuela. También podría plantearse la pregunta de si los jóvenes estudiantes reconocen el origen y las diversas formas de violencia que se dan en el contexto escolar.

La víctima, una figura protagónica

La figura de la víctima se vive y se recrea en sus sensaciones y emociones, reales o fantaseadas, lógicas o incoherentes, de dolor y de ganancia secundaria, ante la compasión generada en los otros, como respuesta a sus propias necesidades de atención. Sin embargo, esta figura, en comparación con el agresor y el observador, tiene mayor conciencia y claridad del problema enunciado, ya que al vivir el fenómeno lo interioriza de tal manera que las secuelas psicológicas y de relación social, que en mucho tienen que ver con el deterioro de su identidad y autoestima, trastoca profundamente su personalidad y su estar y convivir en el mundo social e individual.

Por otro lado, la víctima de maltrato, en cualquiera de sus acepciones, es un actor de los más protagónicos dentro de la subjetividad de este problema, porque interioriza y da vida a un personaje que llama la atención de diversas maneras a los espectadores, con ruido o silencio, es un actor completo en un escenario social que lo tiene bien caracterizado, que lo valora desde su actuación lastimosa, generando compasión ante los otros.

No se puede decir que hay víctimas puras o de una sola línea. Hay tantas víctimas como sujetos que viven el maltrato y se consideran agredidos por alguna razón, circunstancia o motivo. Lo interesante de sus relatos es ver cómo caracterizan y dan vida a una figura común en la vida de cualquier sociedad.

La figura de víctima es valorada socialmente, con imágenes como la de “pobrecitos”, por su situación desvalida ante el otro que ejerce la fuerza. Ya sea en la familia o en la sociedad, las víctimas de cualquier evento son catalogadas como seres indefensos y desprotegidos que pueden ser un motivo psicológico y social de inmovilidad y hasta de ganancia secundaria.

CONCLUSIÓN

De la reflexión sobre las experiencias anteriores se desprenden algunas líneas para la discusión y el abordaje metodológico del objeto del maltrato entre iguales. En particular, se presentan algunas nuevas aportaciones para la consideración del fenómeno en los diversos campos de influencia en los cuales se ha situado hasta el momento.

La observación de los casos en que las conductas de maltrato derivan en una respuesta de parte de los alumnos considerados víctima aporta para una visión de la violencia social en relación con las conductas propiamente biológicas, que inducen a una respuesta ante un estímulo, por ejemplo, lo cual ayuda para comprender cómo la agresividad y la intención de agresión son experimentadas en el sujeto desde muy temprana edad. Señala Osorio (2006) que ambas son concebidas desde un tiempo denominado por el psicoanálisis como “de construcción subjetiva”. Paradójicamente, la agresión es condición *sine qua non* para que este proceso se desarrolle normalmente. Hay procesos de construcción subjetiva cuando se advierte también en la observación de un niño agresivo o en la intención de hacer daño. La agresividad que aparece posteriormente, en el inicio del lazo social, a través de la escolarización, tiene su origen en la violencia subjetiva primordial.

Freud (1921) ya señalaba, en *Psicología de las masas*, que la psicología individual es al mismo tiempo psicología social. Esto permite pensar por qué el sujeto reproduce en lo social y en el fenómeno de masa características singulares que se multiplican. Lo anterior aparece en la violencia social e institucional, producto de formas estigmatizantes de apreciación de la diferencia, como se ha podido distinguir en la experiencia de algunos sujetos presentada anteriormente.

Por otra parte, la violencia institucional es expresión de la violencia social; podría decirse que una de sus formas. La violencia social se experimenta en aquel acto de hostilidad y de agresión que se produce en el encuentro con el semejante. Y esto se da en el seno de las instituciones y organizaciones que el sujeto conforma. En este encuentro se revela la más o menos fallida instalación de la represión de los impulsos en el aparato anímico de un sujeto. En la etapa de socialización que tiene lugar en la interacción de los alumnos en la escuela pueden detectarse estas primeras manifestaciones de la intención de agresión.

En el sujeto hay una variedad de sentimientos y actitudes: amor, odio, resentimiento, envidia, miedo, desden, actitudes de racismo, vanidad, arrogancia y mitomanía. Es un sujeto con capacidad extraordinaria

del ver el dolor y el sufrimiento de manera intensa y profunda, al desentrañar su pasado para hacer historia de sí mismo y de los otros de manera plena y sin complejos

Este trabajo dio lugar fundamentalmente a narraciones que explicaron algunos mecanismos de supervivencia de los estudiantes que son víctimas de sus compañeros, en relación con su preferencia sexual, su inteligencia, su situación como enfermos o cualquier otra característica que sea tomada como pretexto para agredirlos. Este proceso me permitió reinterpretar las respuestas de los estudiantes considerados víctimas de maltrato no sólo desde el contexto de la escuela, sino como los síntomas de una sociedad que legitima y reproduce este tipo de fenómenos. Descubrir los tipos de maltrato entre los alumnos es un reto y una necesidad si queremos comprender a las escuelas y a los sujetos por dentro.

Bibliografía

- Aberasturi, A. y Knobel (1996). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México. Paidós
- Bandura, A. y Walters, R. (1988). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid. Alianza.
- Barreiro, J. (1988). *Violencia y política en América Latina*. México. Siglo XXI.
- Berger, M. y Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bourdieu P. (1990). *Sociología y cultura*. México. Grijalbo
- Bourdieu P. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia
- Cava M. J. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Carbonelli, J. L. y Peña, A. I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas*. Madrid. CCS
- Carol, S. Terry. (2004). "Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma de Chapingo". En: A. Furlán y otros (coords.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara. SEP-UdeG.
- Cauchy, V. (1992). Modern societies innate violence. *Oxford International Social Science Journal*.
- Corsi, J. (Comp.) (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires. Paidós.
- Corona Gómez, A. (2002). *Disciplina y violencia escolar*. Tesis de maestría en pedagogía. México. UPN. Ajusco.

- Díaz-Aguado M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid. Instituto de la juventud.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. México. Paidós.
- Erdheim, M. (2003). *La producción social del inconsciente*. México. Siglo XXI
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- Freud, S. (2006). *El malestar de la cultura*. Madrid. Alianza.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Nueva Heláde. Versión electrónica.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo. Obras completas*. Citada por Fernando Osorio.
- Fromm, E. (2000). *Anatomía de la destructividad humana*. México. Siglo XXI
- Foucault M. (1992). *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI
- Furlán M. A. (2004). *Miradas diversas sobre disciplina y la violencia en los centros escolares*. Editorial Universidad de Guadalajara. Guadalajara Jal.
- Furlán M. A. (2003). *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivilidad y violencia*. México. Comie.
- Galtung J. (1995). *Investigaciones teóricas, sociedad y cultura contemporánea*. Madrid. Tecnos.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidós.
- Genovés, S. (1991). *Expedición a la violencia*. México. FCE.
- Giddens, B. y Luhmann, B. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona. Anthropos.
- Girard R. (2005). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona. Anagrama.
- Girard R. (1986). *El chivo expiatorio*. Barcelona. Anagrama
- Girard R. (1989). *La ruta antigua de los hombres perversos*. Barcelona. Anagrama
- Goffman, E. (1992). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid. H. F. Martínez de Murguía.
- Goffman, E. (1986) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Paidós.

- Heller, A. (1987). *Historia de la vida cotidiana*. México. Grijalbo.
- Heller, A. (1994). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.
- Heinemann. P.P. (1972). *Mobbing- gruppváld bland barn och vuxna*. Estocolmo. Natur och Kulther.
- Imberti, V. (2001). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Argentina. Paidós.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- Lacan, J. (1971). Seminario 4. De las relaciones objétales. Paidós. Versión electrónica.
- Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión I*. México. Siglo XXI.
- Mardones, R. (2003). *La ética ante las víctimas*. Barcelona. Anthropos
- Martín Baró, I. (1988). *Acción e ideología*. San Salvador. UCA.
- Maturana, H. (1997). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Santiago de Chile. Dolmen.
- Melich. J. C. (2004). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona. Paidós.
- Montagú, A. (1988). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid. Alianza Universidad.
- Murphy, E. y Dingwall, R. (2001). "The ethics of ethnography." En: P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland and L. Lofland (eds.), *Handbook of Ethnography*. London, .
- Olweus, D. (1973). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.
- Olweus, D. (1984). *Bulling at school. What we know and what we can do*. Oxford Blackwell.
- Ortega R. (2003). El proyecto Bullying de la escuela de Sevilla. Un modelo educativo. Conferencia Europea.
- Osorio F. (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Argentina. Noveduc.
- Palacios Abreu, R. (2001). Ser estudiante del CETIS. Sus significaciones y prácticas sociales. Tesis de maestría en enseñanza superior. México. Facultad de filosofía y letras UNAM.
- Prieto Quezada, M. T. (2002). *Hacia una fundamentación teórica para el estudio de la violencia. Propuesta de intervención pedagógica*. Guadalajara. Del Villar.
- Prieto Quezada, M. T. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Rodríguez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

- Robles, S. L. (2000). *La subjetividad del investigador en su análisis científico. En análisis cualitativo en salud*. Guadalajara. Plaza y Valdez.
- Romans, M. (2000). *De profesión: educador (a) social*. Madrid: Paidós.
- Romo, R. M. (2004). La construcción del discurso educativo y movimientos contradictorios que caracterizan las relaciones en el aula. En: A. Furlán y otros (coords.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara. SEP-UdeG.
- Roskam, E. (1989). *Operationalization, a superfluous concept*. Quality & Quality
- Ross, J. y Watkinson, A. M. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid. Muralla.
- Ruiz, E. (2002). Albores del siglo XXI y transición adolescente. Los adolescentes ante la crisis mundial. Guadalajara. *Espiral*, núm. 24.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Trianas, M. V. (1996). *Educación y competencias social*. Madrid. Aljibe.
- Velásquez, L. M. (2002). “Aplastando las hojas secas o sobre la violencia en la escuela”. *Educar*. Guadalajara. SEP.
- Velásquez, L. M. (2005). “Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México. Comie.

La edición en formato electrónico de
Si quieres la paz, narra la violencia
fue terminada en agosto de 2018 en Imprelibros,
Brillante 913, Col. Alcalde Barranquitas,
Guadalajara, Jalisco.