

Participación ciudadana y construcción de paz

*Reflexiones, estudios contemporáneos
e intervención*

Moisés Joel Arcos Guzmán
Coordinador



Moisés Joel Arcos Guzmán

Coordinador

Doctor en Psicología (Comunidad, Ambiente y Bienestar) por el Centro de Investigaciones Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (México).

Docente Interno del Programa de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería y Director de Grupo de Investigación CAVIDA (Calidad de vida), reconocido en Colciencias B (Colombia).

Autores

Alicia Uribe Urzola

Ana Lorena Malluk Marengo

Ana María Romero Otálvaro

Belkis A. Castro

Berenice Pérez Amezcua

Christian Benítez Núñez

David Torres Moreno

Denisse Esperanza Barrera Vázquez

Erika Patricia Ruiz González

Flor Vicencia Delgado Sánchez

Flora del Pilar Fernández Ortega

Ignacio Ramos Vidal

Ilse Cecilia Villamil Benítez

Jessany Herrera

Jorge E. Palacio

Juan Pablo Muciño Correa

Julián David Vélez Carvajal

Luz Marina Castillo Astudillo

Mario Fausto Gómez Lamont

Martha Nereida Muñoz Argel

Melissa Isabel Quintana Fernández

Moisés Joel Arcos Guzmán

Olga Liliana Ochoa Latorre

Sinay Del Carmen Valentín Guevara

Participación ciudadana y construcción de paz

*Reflexiones, estudios contemporáneos
e intervención*

Moisés Joel Arcos Guzmán
Coordinador

323.042
U76

Uribe Urzola, Alicia y otros 23, autores
Participación ciudadana y construcción de paz. Reflexiones, estudios contemporáneos e intervención / Moisés Joel Arcos Guzmán, coordinador
– 1 edición -- Medellín : Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional
Montería, 2020.

332 p., 16.5 x 23.5 cm.

ISBN: 978-958-764-892-8 (versión digital)

1. Participación ciudadana – América Latina – 2. Construcción de la paz – América Latina – I. Título

CO-MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Alicia Uribe Urzola
© Ana María Romero Otálvaro
© Berenice Pérez Amezcuca
© David Torres Moreno
© Erika Patricia Ruiz González
© Flora del Pilar Fernández Ortega
© Ilse Cecilia Villamil Benítez
© Jorge E. Palacio
© Julián David Vélez Carvajal
© Mario Fausto Gómez Lamont
© Melissa Isabel Quintana Fernández
© Olga Liliana Ochoa Latorre
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

© Ana Lorena Malluk Marengo
© Belkis A. Castro
© Christian Benítez Núñez
© Denisse Esperanza Barrera Vázquez
© Flor Vicencia Delgado Sánchez
© Ignacio Ramos Vidal
© Jessany Herrera
© Juan Pablo Muciño Correa
© Luz Marina Castillo Astudillo
© Martha Nereida Muñoz Argel
© Moisés Joel Arcos Guzmán
© Sinay Del Carmen Valentín Guevara

Participación ciudadana y construcción de paz.

Reflexiones, estudios contemporáneos e intervención

ISBN: 978-958-764-892-8 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-892-8>

Primera edición, 2020

Escuela de Ciencias Sociales y Humanas

Grupo: CAVIDA (Calidad de vida). Proyecto: Participación ciudadana y construcción de paz, estudio comparativo entre ciudades latinoamericanas. Radicado: 254-07/19G003.
Seccional Montería

Arzobispo de Medellín y Gran Canciller UPB: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Rector Seccional Montería: Pbro. Jorge Alonso Bedoya Vásquez

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decana de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas: Ilse Cecilia Villamil Benítez

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Gestora Editorial Seccional Montería: Flora Fernández Ortega

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de Estilo: Editorial UPB

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2020

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2001-08-07-20

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Tabla de contenido

Capítulo I

El ejercicio de ciudadanía: una apuesta
por el bienestar colectivo 8
Moisés Joel Arcos Guzmán

Capítulo II

El mestizaje reflexivo: una apuesta para construir
las realidades sociales latinoamericanas más allá de los dualismos 29
Julián David Vélez Carvajal y Luz Marina Castillo Astudillo

Capítulo III

Perspectivas de la justicia transicional como vía
a la construcción de la democracia constitucional 55
Christian Benítez Núñez

Capítulo IV

Participación ciudadana: reflexiones desde la ética 85
David Torres Moreno y Sinay del Carmen Valentín Guevara

Capítulo V

Empatía y conducta prosocial en la participación
ciudadana en niños, niñas y adolescentes
para la construcción de paz: una perspectiva desde
las experiencias de violencia, Colombia 107
*Ana María Romero-Otálvaro, Erika Ruiz-González
y Martha Nereida Muñoz-Argel*

Capítulo VI

Procesos micro-locales que inciden en la morfología
de las redes personales de participación socio-política
de universitarios colombianos 141
*Ignacio Ramos-Vidal, Belkis A. Castro, Jorge E. Palacio,
Alicia Uribe Urzola e Ilse Cecilia Villamil Benítez*

Capítulo VII

Participación a través del arte con víctimas indirectas infantiles de desaparición	168
<i>Berenice Pérez-Amezcuca, Juan Pablo Muciño-Correa</i>	

Capítulo VIII

Feminismo y construcción de ciudadanía	190
<i>Denisse Esperanza Barrera Vázquez y Sinay del Carmen Valentín Guevara</i>	

Capítulo IX

La visibilización de las tecnologías del género en derecho y psicología: caminos para la construcción de paz desde la orientación comunitaria	215
<i>Mario Fausto Gómez Lamont</i>	

Capítulo X

Violencia y paz en el departamento de Córdoba, Colombia	235
<i>Flora del Pilar Fernández Ortega</i>	

Capítulo XI

Comunicación, ciudadanías y cultura de paz: “Festival de la Memoria, Universidad de Córdoba”	255
<i>Melissa Isabel Quintana Fernández, Olga Liliana Ochoa Latorre y Julián David Vélez Carvajal</i>	

Capítulo XII

La academia en la formulación de acciones de convivencia escolar y cultura de paz. Programa Conviviendo: estrategia socioeducativa mediada por la educomunicación para la promoción de la sana convivencia en instituciones educativas	287
<i>Ana Lorena Malluk Marengo y Flor Vicencia Delgado Sánchez</i>	

Capítulo XIII

Narrar la paz: compromiso de medios y periodistas del Caribe colombiano	311
<i>Jessany Herrera y Flora del Pilar Fernández</i>	



Autor: Eugenio José Theran Caré

Título: Inocencia

CAPÍTULO I

El ejercicio de ciudadanía: una apuesta por el bienestar colectivo

Moisés Joel Arcos Guzmán*

Introducción

El concepto de ciudadanía ha llamado la atención de múltiples autores desde diferentes perspectivas (Alva, 2020; Arcos & Valentín, 2020; Aztaíza, Castillo, Rojas, Mazorco & Prieto, 2020; Medrana, Torres, Romero & Caluguillin, 2020; Mendes, 2016). Se esperaría que de tal producción académica se lograra lo que Giraldo (2015) reconoce como “la realización efectiva de una forma de vida y de convivencia entre los seres humanos” (p.76). No obstante, en el transcurrir cotidiano del ciudadano se habla tanto del vocablo que se ha vuelto, incluso, un argumento corriente para muchos.

Tales afirmaciones invitan a la realización de análisis que vinculen la noción de ciudadanía con elementos de interés público, tal es el caso del bienestar que, en palabras de Blanco y Díaz (2005) se reconoce como un constructo eminentemente social. Su tratamiento ha de ser integral porque “construir el bienestar como si fuese estrictamente psicológico sería equiparable a hablar de almas sin cuerpo, en tanto que definirlo como estrictamente comunitario sería equivalente a hablar de culturas sin gente” (Prilleltensky, 2008, p.18).

* Doctor en Psicología (Comunidad, Ambiente y Bienestar) por el Centro de Investigaciones Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (México). Docente Interno del Programa de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería y Director de Grupo de Investigación Cavida (Calidad de vida), reconocido en Colciencias B (Colombia).

A la par, “es importante señalar que el bienestar social es uno de los aspectos más vulnerables y más dañados por las condiciones socioeconómicas actuales y la calidad del tejido social que resulta de esas condiciones” (Cárdenas, 2011, p.22). Para ello, se abre la discusión sobre la relación del bienestar con el ejercicio de la democracia y, sobre todo, el papel que juegan las personas para la superación de dicha situación contextual. Teniendo en cuenta que no es un verdadero descubrimiento que la sociedad actual se encuentra fijada en una apatía colectiva que impide el fortalecimiento de la participación ciudadana, incluso cuando de manera internacional se cuenta con instrumentos que cuestionan las formas insatisfactorias de vivir:

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida suficiente para asegurar su salud, su bienestar y los de su familia, particularmente la alimentación, el vestido, la vivienda, los cuidados médicos, así como para los servicios sociales necesarios, tiene derecho a la seguridad en caso de desempleo, de enfermedad, de invalidez, de viudez, de envejecimiento, o en otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia como consecuencia de circunstancias independientes de su voluntad (Artículo 25, Declaración Universal de los Derechos Humanos).

La ciudadanía como proceso histórico

En consonancia con Harvey (2018), “la barrera más sólida que se opone al reconocimiento de la actividad cultural humana es esta conversión inmediata y recurrente de la experiencia en productos acabados” (p.245-246). Ante tal argumento se reconoce que la concepción de ciudadanía goza de un amplio bagaje intelectual, con un gran peso en las sociedades contemporáneas (Robles, 2011; Uribe y Acosta, 2011). Tal sumario permite incluirle en el foco de múltiples debates; su actualidad “muestra la vigencia del objetivo, así como su dificultad y también la incertidumbre respecto a su alcance” (Montero, 2010).

Lo anterior impone la idea de revisar con detalle la cuestión de la ciudadanía no de forma aislada, sino como un proceso histórico y con ello social, pues “la comprensión de la historia se puede considerar como una guía, es como encontrar una brújula en el mar de información y conocimientos en la cultura actual” (Tamayo, 2007, p.198). Todo ello

permite entender que la ciudadanía se ha convertido en un ejercicio democrático de convivencia (Quintero, 2016).

Por su parte Rumayor (2008) expresa que “el ideal de la vida democrática se basa en la participación y en la construcción del bien común, más que en el dictado” (p.75). Por tal motivo se pretende un breve recorrido histórico que deja claro que la construcción del concepto de ciudadanía no responde a un orden lineal, sino que parte de la idea de complejidad y que recordar ciertos momentos históricos si bien no explican todas sus aristas, dan pie para integrar aportes no como una sumatoria de hechos inconexos.

Al emprender tal hazaña, es oportuno e recordar el mundo antiguo, aun con muchos cambios se puede hablar del inicio de un largo camino que no se puede considerar acabado. Según Galaz (2000) en la Atenas clásica existió el concepto de *politeía* que remite a la condición de derechos de un ciudadano; posteriormente se transformó al vocablo *politeúomai* que hace referencia a un hombre libre. Estas palabras se encontraron íntimamente articuladas con el desarrollo de la democracia en las ciudades griegas.

La idea de libertad también se ve forjada en la experiencia jurídica de Roma en tanto la libertad es indudablemente “el soporte fundamental en el que se sustenta la noción romana de ciudadanía... es, además de constitutivo de la persona, una realidad de hecho que permite la realización de un estado de normalidad” (Ledesma, 2000). Desde esta postura, no todos fueron estimados ciudadanos, se podía nacer o conseguir esa cualidad política, tal como sucede hoy, aunque los requisitos son distintos.

Si bien la forma en la que se concebía la libertad tiempo atrás suponía características específicas, su eco se ve reflejado hasta nuestros días con el concepto de *liberación* que, en términos socio-psicológicos, implica la emancipación de aquellos que sufren opresión, además de la separación de los propios grupos opresores de su propia alienación (Montero, 2010) y, llevado al ámbito disciplinar, implica fijar una postura política y discutir, en medio del seno de la misma, las incidencias frente a la transformación de la realidad (Dobles, 2015).

Si se da un gran salto en la historia, es difícil imaginar un ápice de ciudadanía durante la edad media, la estructura social y política de la época, así como los imaginarios asociados con ella, hacen difícil pensar a un sujeto con características como las que se mencionaron respecto al mundo antiguo greco-romano. Empero, es durante este periodo en el que surge el concepto de *persona* tal como lo conocemos, esta noción es propiamente cristiana e indudablemente antecede a la idea de ciudadano, siendo que *persona* elimina de los sujetos el distintivo de *algo*, para transformarle en *alguien*, otorgándole un lugar en el mundo. Esta atribución tiene su arranque en la analogía con el Dios personal y los atributos de este en la figura de Cristo, con su naturaleza dual de Dios y persona (Beuchot, 2000).

De igual forma, es importante resaltar que el pensamiento contemporáneo se encuentra relacionado con manifestaciones desarrolladas durante la edad media (Boulnois, 2016). Aunque esta época es considerada como un horizonte de oscuridad intelectual, fue durante este periodo cuando en monasterios y abadías se realizaron actividades sobre la preservación de manifestaciones de la cultura medieval (Tamayo, 2007). Se destaca “la postura ético-filosófica de entonces, que enfatizaron en la importancia y trascendencia de la condición humana” (Valdivia, Nazario, García, Escalona, Arzuaga & Sánchez, 2017, p. 121-122).

El concepto persona trasciende hasta el Renacimiento en el que adquirió mayor fuerza. No obstante, desde la postura de Venegas (2004) la realidad de este periodo no se puede distinguir de manera fragmentada porque algunas ideas y, sobre todo prácticas de la Edad media, continuaban en plena vigencia y, paulatinamente, se dio una transformación estructural. En palabras de Beuchot (2000) uno de los grandes aportes de este momento histórico se vislumbra en la posición frente a la dignidad del hombre porque le da a la persona la preponderancia de *sujeto vivo* y ante todo *actuante* desde una índole moral.

El Renacimiento fue un periodo fructífero para la ciencia, las artes y la instrucción, que se materializó en el humanismo renacentista (Debus, 2016). Su influencia en la educación queda marcada como mecanismo impulsado en la época para el alcance de la dignidad humana planteada desde un sujeto perteneciente a una comunidad determinada. Esta idea, apuntalada en la institucionalización, va adquiriendo el carácter de recurso político para las clases dominantes (Venegas, 2004).

Nuevamente queda manifiesto en el Renacimiento la dignidad del hombre desde una pauta moral. No obstante, es durante la edad moderna cuando el concepto de *persona* adquiere su carácter gnoseológico. Enfocado en el reconocimiento de sí mismo, en la auto-conciencia, como un ser que piensa y que está dotado de razón (Beuchot, 2000). No solo se atribuye la existencia, sino que él es capaz de arrogarse cualidades humanas que antes eran impensables, sobre todo, porque estas jurisdicciones representan un peligro para el régimen de poder existente en cada época. En suma, “no podemos olvidar que el humanismo cuenta en la sociedad, desde el momento en que ésta crea y distribuye valor respetando a la persona” (Rodríguez, 2008, p.13).

Estos elementos se han ido superponiendo y han dotado al concepto de ciudadanía de nuevas aproximaciones. A la par, desde la ciencia política se retoman los postulados del contrato social y se fortalece con dos sucesos históricos trascendentales: la Independencia de los Estados Unidos de Norteamérica y la Revolución francesa (Cornejo, 2000). Al revisar el proceso de Independencia de Estados Unidos, según Caballero (2000) se puede identificar que se buscaban primordialmente dos objetivos: la autonomía de las 13 colonias y el paso de una monarquía a una república.

Es preciso aclarar que Estados Unidos es, en palabras de Bushnell (2010), “una nación nacida burguesa” porque identifica un desarrollo disímil respecto a otras colonias del nuevo continente. Entre los postulados más sobresalientes de su proceso independentista se encuentra que: *todos los hombres tienen derechos naturales*, además de que se da una clara distinción de los *ciudadanos* que también gozaban de derechos políticos. Lo que remite directamente a los ciudadanos la posibilidad de ejercer su participación, entendida desde Liebel y Martínez (2009) como la libertad de opinión, información, pensamiento, religión, asociación y reunirse de manera pacífica que, a partir de la razón de estos autores, son definidas como libertades civiles.

En lo atinente a la contemporaneidad, desde esta postura, los hombres tienen la obligación de aprobar las acciones del gobierno para cumplir sus funciones, pero además tienen el derecho de echar abajo tal estructura si no cumple con sus ocupaciones. En esta coyuntura nace el ciudadano participativo y son los ciudadanos las células que integran

la participación popular (Caballero, 2000). Esto clarifica la idea que propone Rumayor (2008, p.64) “se puede decir que vivir en sociedad es mucho más que aprender a hacer cosas juntos”.

Incuestionablemente el concepto de ciudadanía se encuentra íntimamente relacionado con el reconocimiento de las libertades civiles; anterior a esto las sociedades se encontraban marcadas por un amplio margen de autoritarismo. Esta idea no afirma que el fenómeno autoritario desapareciera, sino que ahora se presenta con formas más sutiles. Como lo afirma Ignacio Martín-Baró (1990), “es un hecho que el orden social determina las formas y grados de violencia permitida” (p.414). Un ejemplo nos remite directamente a la sociedad absolutista que en su momento fue cuestionada desde la óptica de postulados que incluyen la soberanía popular y, por supuesto, la presencia de derechos naturales inalienables (Caballero, 2000).

Un suceso clásico en la ruptura de pensamiento que asumía al autoritarismo como algo natural se puede ilustrar en la Revolución francesa. Muñoz (2000) considera que no hay fenómeno más importante para la concepción contemporánea de ciudadanía. No solo ha sido patente de manera local, ha servido de inspiración en numerosas partes del mundo. A partir de este suceso se da el nacimiento de las bases del Estado moderno que delimita la injerencia de tal estructura y su responsabilidad con los que lo integran: los ciudadanos.

La insurgencia francesa ha sido posible en un amparo contextual. El Estado francés se inclinaba hacia la manufactura y el comercio, cuando se desmiembra el feudalismo e inicia el ascenso capitalista se da un quiebre en la economía, lo que afecta principalmente a los campesinos, sin que la monarquía tomara medidas de austeridad ante tales efectos. La situación del pueblo que no poseía derechos se fue haciendo cada vez más insufrible frente al desembarazo del clero y la aristocracia. Esta situación de opresión da un fuerte impulso para la búsqueda de un cambio, además de la comparación con el cuerpo político inglés que daba un ejemplo de organización menos autoritaria (Muñoz, 2000).

En concordancia, Sánchez (2005) menciona que “el sentido de la revolución francesa es polisémico” (p. 88). Adquieren suma trascendencia las contribuciones ideológicas de los pensadores que, inspirados en el

medio que les fustigaba, dan alimento intelectual a las ideas de cambio. Como es el caso de Voltaire (1694-1778), quien fue calificado como el portador de las ideas burguesas sin aspirar al poder público porque buscaba una reivindicación de garantías para su clase y amonestó al régimen feudal (Muñoz, 2000). El pensador, en sus alegatos, acusa a la Iglesia católica como el principal obstáculo para el progreso, no obstante, “no es ateo, es deísta... retoma la queja de los inocentes que yacen debajo del lodo” (Quesada, 2009, p.11).

Al mismo tiempo Voltaire reconoce la existencia de leyes naturales de la razón, que proporcionan al hombre la capacidad para ser libre. Para ello, incluye entre sus temas la *igualdad* desde un sentido formal ante la ley y exige una relación entre pena y delito. Critica abiertamente las acciones punitivas que se mostraban demasiado duras y resaltaba siempre la importancia de la propiedad privada para el establecimiento del orden social. Es preponderante señalar que mantuvo la idea sobre el poder entre las minorías y no deseaba un cambio revolucionario, sino una reforma hacia un *absolutismo ilustrado* (Muñoz, 2000).

Por su parte, Montesquieu (1689-1755), a diferencia de Voltaire, aspiraba integrar su clase social con el poder público. Por tal motivo, desarrolló su teoría de la distribución social del poder descollando el derecho a la representación de los intereses sociales. Como lo describe Fuentes (2011, p. 48): en su teoría de la separación de los poderes del Estado, Montesquieu sostiene que la distribución jurídica de las funciones ejecutiva, legislativa y judicial, podrá limitar el uso arbitrario del poder para salvaguardar la libertad y los derechos de los ciudadanos. Por esta razón describe un modelo institucional en el que la diversidad propia de una sociedad estamental se integra formalmente a los poderes del Estado.

Este pensador, partidario de las ideas de la Ilustración, sostiene que las leyes se dan en la imagen de un hombre que en estado natural no tiene conocimiento. Sin embargo, es capaz de acceder a ellos constituyéndose en sociedad y dar paso al establecimiento de leyes y es obediente a su propia creación. Para él, la monarquía se originaba en los sentimientos de ambición, en contrapartida el amor e igualdad dan paso a una república (Muñoz, 2000). Estas suplencias son el inicio de cuestionamientos ulteriores que proporcionaron existencia a las constituciones

actuales, debates focalizados en el principio de distribución jurídica y que evolucionaron más tarde en la organización de los Estados Nación (Fuentes, 2011).

Por otro lado, aparece en la mira intelectual de la época Rousseau (1712-1778). En palabras de Muñoz (2000) fue el pensador más radical en tanto abogó por las ideas democráticas. Desde su postura, el Estado nació al perfeccionar los instrumentos de trabajo humano, lo que da paso a la propiedad privada, misma que corrompe las costumbres de los individuos. Trujillo (2009) añade que, por estar inmerso en el *estado civil* como forma de organización, se encuentra en “estado artificial, pues la conformación de una sociedad no responde a las necesidades naturales del hombre; se trata... de una creación de éste en cuanto ha entrado en contacto con otros hombres y se han organizado para vivir juntos” (p. 84-85).

La propuesta de Rousseau corresponde a la eliminación del Estado y la construcción entre los individuos de un *Contrato social*. La voluntad común tiene que encaminarse a objetivos comunes en los que las leyes que perturban a los ciudadanos no escapen a los intereses de los mismos. Estas ideas son congruentes con la participación desde la soberanía popular porque apoyan la intervención directa de los ciudadanos en la formación de leyes, como estrategia el *referéndum* (Muñoz, 2000). Rousseau (1978) concluye con la idea de que todo hombre nace libre. Sin embargo, el contexto en el que vive está marcado por el encadenamiento, incluso aquellos que son considerados amos, no son menos esclavos.

Como se ha señalado, “la revolución francesa estableció una realidad de lucha de clases tan amplia y profunda, sin antecedentes, que inspiró el modelo marxista de la teoría revolucionaria en buena parte y en lo contemporáneo, el papel de las clases populares urbanas” (Sánchez, 2005, p. 87). Los bastiones de reyerta fueron la *libertad e igualdad* sublimados en la idea de *Ciudadano*. Ahora no hay distinción jurídica entre individuos, pese a sus condiciones materiales de propiedad, aproximándose a la caracterización contemporánea de ciudadano (Muñoz, 2000).

Este largo camino, en muchos escenarios académicos, se ha olvidado al igual que otros sucesos como las terribles guerras ocurridas el siglo pasado. Tales acaecimientos bélicos dieron origen a uno de los documentos

más destacados en la historia de la humanidad: la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Su aparición no ocurre como concesión benévola por parte de naciones industrialmente desarrolladas, sino como causa de la brutalidad del ser humano, pues “el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948). Tal documento y su cumplimiento enaltecen la condición de humano y fortalece la noción de ciudadano.

Ciudadanía. Problematicación del concepto

El breve recuento histórico que se presenta con anterioridad da cuenta de lo que Hernández (2010) señala sobre ciudadanía, un término con múltiples significados y, por su nivel de complejidad, puede llevarnos incluso a la ambigüedad. Tal argumento no es casualidad, “la posmodernidad, o la modernidad reciclada, como se prefiera, sigue azacanada en la idea de cambiar al mundo, sin saber ni para qué, ni hacia dónde” (Rumayor, 2008, p.55). No es sorpresa que uno de esos significados remita directamente a su vínculo jurídico, como lo señala Burgoa (1973):

El concepto de ciudadanía denota, por un lado, la calidad jurídico-política del nacional para participar en el gobierno del Estado al que pertenece, y por el otro, al cuerpo político electoral del propio Estado integrado por ciudadanos que son sujetos de derechos y deberes políticos previstos y estructurados en el orden constitucional y legal de cada país (p.165).

Según Hernández (2010) esta concepción es claramente positivista, determinada por la ley, el orden público y la estructura del Estado. Lo que nos lleva a una forma de entender la sociedad y, por supuesto, al individuo; esta posición se encuentra anclada en términos epistemológicos en el orden funcionalista. Por ende, Rumayor (2008) propone que “la búsqueda de placeres sensoriales individuales es incompatible con una sociedad que pretenda fines más elevados de tipo personal o comunitario” (p.43).

Por su parte, Martín-Baró (1990) sostiene que “la sociedad es un sistema coherente y unitario, regido por un esquema único de valores y normas, en el que el sujeto actúa principalmente como individuo”

(p.17). En esta visión del mundo no se reconocen contradicciones, el funcionamiento de la estructura social se garantiza con la existencia de cánones. Para lo cual Becerra (2000) señala que no es suficiente contar con excelentes constituciones y conceptos teóricos si estos no detallan mecanismos por los cuales la ciudadanía pueda defenderlos, defenderse, discutirlos, aprobarlos o, en su defecto, rechazarlos.

Dicho de manera más explícita: las energías que mueven todo proyecto democrático y que se transmiten a los procedimientos de enseñanza, están orientadas a la misma reproducción del sistema. Por su parte Arcos y Valentín (2020) señalan que el resultado es una percepción de ciudadano que se encuentra anclada únicamente por tener derechos y obligaciones y educar para el ejercicio del voto. Tales acepciones, según Rumayor (2008), son contrarias a la naturaleza de la democracia vinculada con la transformación personal de los ciudadanos para asumir un modo concreto de vivir y de relacionarse con los demás.

En paralelo, ser ciudadano requiere de una construcción, “es también un modo de desarrollar una sociedad civil fuerte, participativa, reflexiva y consciente de sus derechos y deberes, mediante procesos de concientización” (Montero, 2010, p.59). Sin embargo, la mayoría de las naciones entiende a sus miembros a partir de una concepción tradicional y restringida. Sin reconocer la multiplicidad de identidades políticas, es oportuno para nuestros tiempos cuestionar este esquema característico de las culturas subordinadas (Baca, 2000).

Es necesario plantear un ciudadano de forma universal, indiferente a sus condiciones materiales, de raza o nacionalidad, un ciudadano desde una perspectiva crítica. Entendida esta como la tendencia a la denuncia y rechazo a la continua posición de mantenimiento y justificación de la injusticia y de formas de conocer insatisfactorias (Montero, 2008). Teniendo de base la igualdad y como elemento sustancial la democracia. Se destaca la igualdad de condiciones en la espiral de movilidad social (Uribe & Acosta, 2011). Esta postura refleja la posibilidad de pensar a los individuos no como meros integrantes de sistemas sino como sujetos activos capaces de transformar su entorno.

Para comprender mejor este planteamiento es necesario analizar la tradición histórico dialéctica que, como proyecto teórico, manifiesta

un efecto transformativo y abre posibilidades políticas (Harvey, 2018). A su vez, "no se trata de una adopción religiosa o de acuerdo con lineamientos partidarios... sino que continúa siendo una lectura crítica que ha permitido ir a las fuentes de ciertas ideas" (Montero, 2008, p.120). Como lo marca Rumayor (2008):

El ciudadano, en muchos casos, no se percibe a sí mismo como posible artífice de la comunidad política y, consiguientemente, tampoco se considera un agente personal del mercado. Por ello no es raro que el individuo común en nuestras democracias liberales, evite sentarse a considerar con reposo el sentido que tiene su propia vida y el uso eficiente de su propia libertad, ya que interiormente teme que tal reflexión, como se plasma en mucha de la literatura moderna que hoy en día se lee en Occidente, solo pueda llevarle a la tristeza o a la desesperación vital (p.45).

Frente a tales afirmaciones, se resalta que las formas de producción económica condicionan los procesos políticos y culturales de cada sociedad. Esta reproducción de la vida material, remite directamente al papel del trabajo, en el que las sinergias establecidas se dan de manera independiente del consentimiento de las personas. Una de tantas manifestaciones es la existencia de relaciones desiguales en cuanto a la división del trabajo (Musitu & Buelga, 2009).

En adelante tiene aforo el término *alienación*, que señala tradicionalmente la dependencia ideológica que se instituye entre el trabajador y el régimen de producción capitalista, en el cual el primero no está incluido en el producto final de su esfuerzo. Su trabajo queda sujeto a la obtención del sueldo y no crea ningún vínculo con intereses trascendentales (Garrido & Álvaro, 2007). En lo contemporáneo, el fenómeno de la alienación contribuye al estancamiento de las relaciones de desigualdad sobre todo en aquellos que aspiran a ser ciudadanos a partir de la construcción de un capital político.

En esta lógica se puede afirmar que vivimos en una sociedad altamente alienada y, con ella, todos aquellos procesos concernientes al desarrollo social. En nuestro contexto, producto de la propia alienación, "las personas que buscan recursos a los cuales tienen derecho pero que les son negados necesitan desnaturalizar la concepción que los presenta como

totalmente indefensos, débiles e incapaces” (Montero, 2010, p.53). Como lo marca Martín-Baró (1990), hacer visible que la sociedad representa una configuración entre grupos con intereses contrapuestos y en los que la percepción que tiene el sujeto de sí mismo corresponde a una falsa conciencia.

Los planteamientos de Martín-Baró no se pueden concebir sin tomar en cuenta la situación social, política y económica de América Latina (Garrido & Alvaro, 2007). Décadas atrás, se identifica además la propuesta de P. Freire, quien tiene en cuenta el contexto, desde la “educación popular ha representado una estrategia de intervención eficaz para enfrentar problemáticas [sociopsicológicas]. Su origen ha estado ligado al desarrollo de la conciencia, a la construcción de sujetos con protagonismo social y político y a la construcción de una ciudadanía crítica” (Ávila y Cols. 2009, p.7).

Es preciso reconocer que el trabajo, desde esta mira, dispone de elementos para construir un sujeto capaz de leer su mundo de forma crítica y relacionado con su propia transformación. Todo ello, contribuye a la desideologización (Montero, 2008) y la tendencia crítica se encuentra íntimamente relacionada con la *construcción* de ciudadanos en contraposición a la concepción positivista de la realidad.

Al realizar una lectura del mundo que le rodea el ciudadano es incapaz de continuar con estructuras que limitan su desarrollo social, económico y político, y, como se ha mencionado, tendría las herramientas sociales suficientes para cuestionar y buscar una transformación dentro de sus condiciones materiales de existencia. De esta forma, "no se trata de cambios o modificaciones únicos, desligados de las circunstancias ... tampoco son definitivos, porque ese carácter complejo de toda sociedad humana, su condición dinámica, genera una constante variación en la sociedad" (Montero, 2010, p.52). Muy congruente con la educación para la ciudadanía, Rodríguez (2008) lo expresa de la siguiente forma:

La verdadera educación no radica básicamente en la promoción genérica de los ciudadanos sino más bien en la difusión de virtudes personales y sociales para la construcción de la vida social... Mirando la educación para la ciudadanía en toda su amplitud se la descubre como un cúmulo de enrevesados problemas... tiene mucho sentido

entonces comenzar por pensarla y repensarla para hacerse cargo cabalmente de ella (p.14).

Con el amparo de los anteriores argumentos, se continua con el trabajo realizado desde las corrientes más críticas de las ciencias sociales, que buscan leer el mundo y transformarlo activamente a través de la apropiación del mismo. La ejecución de esta perspectiva es posible si se tiene en cuenta participación activa de los actores involucrados. Entonces, vale la pena mencionar tres grandes dimensiones de la participación política de los ciudadanos, propuestas por Norris (2002):

La primera, el *Activismo cívico*. Son aquellas acciones que se dan por medio de los canales tradicionales de participación política y que involucra una vinculación directa con organizaciones para la ejecución de logros compartidos. A su vez esta dimensión se puede dividir en diferentes ámbitos (organización ambiental, organización de beneficencia, organización artística, musical o educativa, asociación profesional, partido político, organización deportiva o recreativa, iglesia u organización religiosa y sindicato).

Cabe señalar que los anteriores puntos son el reflejo de lo expresado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su Artículo 23.1, declara: “toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicalizarse para la defensa de sus intereses”. Esto concuerda con lo propuesto por Prilleltensky (2008) quien afirma que el vincularse a través de redes de apoyo genera efectos positivos en el bienestar de las personas que participan de manera activa.

La siguiente dimensión, *Activismo de protesta*. A decir de Norris (2002), engloba las acciones tendientes a la manifestación de inconformidad sobre situaciones insatisfechas del contexto. Por lo regular, no ocurren solas y requieren de la participación organizada para la ejecución de los objetivos planteados. Esta dimensión se subdivide en acciones concretas (asisten a una manifestación legal, participan en boicots, participan en una huelga no oficial, firman una petición, ocupan edificios o fábricas). Lo anterior confirma la relación entre participación activa y la postura crítica. En palabras de Montero (2008, p.95) “el sujeto de conocimiento cualquiera que sea su procedencia, es también un sujeto que critica, actúa y reflexiona desde la propia realidad que construye, a partir del discurso y de las acciones”.

La tercera dimensión incorporada por Norris (2002) corresponde a la forma más sofisticada de acción política, definida como *Participación electoral*, que se acerca, dadas sus características, a un proceso de acción individual. Sin embargo, al tomarse como referente colectivo da como resultado una fotografía de las preferencias políticas de la población y su indicador es el votar en las elecciones. De esta manera “participar supone una multiplicidad de acciones que se reflejan tanto en las relaciones y el espacio privado, como en el espacio colectivo de la comunidad y en el espacio colectivo-público de la sociedad” (Montero, 2010, p.53).

Desde la postura que se ha desglosado y tomando como referencia a Rumayor (2008) la construcción de ciertas habilidades vinculadas con lo democrático no es una tarea cercana a lo imposible. No obstante, el esfuerzo resulta inútil si no comprende, en su contenido, una direccionalidad que dote de sentido a la acción que se pretende instaurar en la conciencia de las personas para transformarse activamente en ciudadanos, sobre todo, si se procura la vinculación entre la democracia como fuente de valor social y ante todo como un hecho colectivo. Al respecto (Montero, 2010) expresa, “la experiencia enseña que transformar algo es solo haber logrado un hito en un camino y cada logro transformador muestra que hay mucho camino por andar” (Montero, 2010, p.52). En suma:

El acto de conciencia no solo es un estado biológico producido en un determinado momento por la mente humana, como proponen algunos educadores para la ciudadanía, y como se trata de probar a veces en psicología educativa, sino que es siempre un acto personal, [incluido en el mismo lo colectivo] el cual se lleva a cabo en un espacio de tiempo y en una situación dada (Rumayor, 2008, p.72).

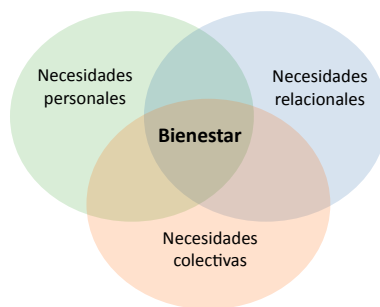
Lo que lleva a pensar directamente a la ciudadanía no solo como acto reflexivo, sino a la integración de relaciones de derechos distintos a lo individual. Actuando como caja de resonancia frente al “ideario democrático [que] comprende igualdad de oportunidades y políticas que proporcionen un mínimo de bienestar a los habitantes, cuestión que la democracia más que ningún otro régimen debe cuidar, actuando receptivamente frente al comportamiento de la sociedad” (Uribe & Acosta, 2011, p.12).

Un acercamiento al modelo de bienestar

En América Latina la democracia y sus libertades políticas conviven con inexorables privaciones materiales (Cabezas & D'Elia, 2007). Por tal motivo, resulta imperante explorar la relación entre ciudadanía y bienestar, este último en palabras de Cárdenas (2011), es un *asunto de política social*. Su aproximación invita a ir más allá de lo que compete al sujeto, es decir, ubicarlo de manera pertinente dentro del contexto de la sociedad actual. Además, se debe tomar en cuenta el tipo de relaciones que se establecen con los integrantes de la sociedad.

Partiendo de lo anterior, se retoma el modelo de bienestar que propone Isaac Prilleltensky (2008), quien ubica a este concepto en el centro de círculos concéntricos. La existencia del mismo es posible por estar unidos por un efecto sinérgico en el que cada uno debe tener un mínimo de satisfacción. Por el contrario, al no encontrar balance o desaparecer alguno de los aspectos necesarios para su conformación, el bienestar desaparece, también es significativo tomar en cuenta que la ausencia o deficiencia de alguno no puede ser suplida por otro. El siguiente esquema representa la sinergia y balance entre necesidades personales, relacionales y colectivas en el bienestar.

Figura 1. Modelo de bienestar de Prilleltensky (2008).



Cada una de las dimensiones nutre determinadas necesidades básicas y es ineludible que se encuentren en pleno balance (Lusting, 2001). Las personales y las relacionales conciernen al dominio psicológico y las colectivas se relacionan más con condiciones compartidas. En

concordancia con Prilleltensky se puede caracterizar a las diferentes esferas de la siguiente forma.

En lo personal. Se debe tener en cuenta que el bienestar está íntimamente relacionado con los dominios interpersonales, lo que da como resultado una realidad compleja sobre las necesidades materiales que influyen en cómo nos sentimos y, sobre todo, cómo nos relacionamos con los demás. Por ello, es inexcusable contar con un mínimo de condiciones sociales y políticas que posibiliten la existencia de un bienestar adecuado, tomando como referencia el modelo de desarrollo humano. Así, por citar algún ejemplo, se refiere a la salud física, auto-determinación y oportunidades de crecimiento (Prilleltensky, 2008).

Respecto a las *necesidades relacionales* se espera que los sujetos, dentro de un contexto determinado, experimenten intercambios interpersonales basados en la solidaridad y el respeto, lo que intensifica la sensación de apoyo por parte de las personas que rodean al sujeto. Autores como Bazán (2014), confirman que las relaciones de soporte como la familia favorecen los entornos de aprendizaje en los seres humanos.

Además, no hay que olvidar a las *necesidades colectivas*, mismas que juegan un papel sustancial para la satisfacción de un bienestar adecuado. Entre ellas se puede ubicar el acceso a servicios de salud, agua potable, la distribución de recursos e igualdad económica, políticas justas, educación pública, seguridad, empleo, etc. (Prilleltensky, 2008). Tales aproximaciones son congruentes con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su Artículo 22 expone:

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

En paralelo, si bien las necesidades pueden ser psicológicas y subjetivamente experimentadas todas tienen dinámicas materiales y políticas que inhiben o facilitan su satisfacción. La concentración exclusiva sobre el dominio psicológico ignora las dinámicas del poder y de la política

que subyacen tras las solicitudes humanas y sociales. Por otra parte, la concentración exclusiva en las relaciones de poder no toma en cuenta la experiencia de bienestar percibida (Prilleltensky, 2008, p.16).

Hay que reconocer que el tema del bienestar es tan complejo como el de la construcción de ciudadanía, ambos son cercanos. En concordancia con Montero (2010) mientras una comunidad se deje escuchar en los espacios públicos para ejercer y reclamar los derechos sociales, políticos y humanos, se estará actuando para realizar acciones políticas para beneficio de la propia comunidad y, sobre todo, de la sociedad en general. Así, la satisfacción de insuficiencias no puede ser alcanzada en aislamiento, partiendo de una compleja red de apoyo, esta tiene que ser sólida y compartir objetivos comunes para provocar un efecto saludable y elevar el nivel de bienestar (Prilleltensky, 2008).

Por su parte, el acceso a los servicios básicos, desde la participación ciudadana, supone una estrategia pacífica trascendente en el campo comunitario. Además de un paso agigantado para la transformación social (Montero, 2010). A la par, se considera “que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

Finalmente, es vital reconocer que la propuesta de una ciudadanía crítica no busca entrar en contradicción con lo formulado en las leyes dictadas en las diferentes constituciones, sino a través de un proceso de construcción activa hacer de estas un instrumento de acción colectiva para visualizar los derechos no como meras concesiones individuales de protección a la propiedad privada. Por consiguiente, ver al Derecho como un complemento de bienestar colectivo producto de luchas y movimientos sociales.

Conclusiones

A manera de conclusiones se extraen los siguientes puntos respecto a la relación entre ciudadanía y bienestar:

- › La ciudadanía es un concepto en constante transformación y sus cualidades dependen de las circunstancias políticas, económicas y culturales de toda sociedad. Su disfrute ha de ser universal porque es un proceso continuo de construcción colectiva.
- › La ciudadanía tiene que ser promovida como un concepto de interés público, su abordaje hacia la satisfacción personal ha de contemplar una dimensión relacional.
- › El estudio de la ciudadanía ha de ser retomado desde una concepción crítica y constantemente revalorado para fortalecer su alcance en el contexto de lucha social.
- › Su relación con otros conceptos ha de ser integrativo y responder a necesidades de la población. Sobre todo, hacia los grupos más vulnerables, ejerciendo un contrapeso frente a las injusticias.
- › El ejercicio de la ciudadanía ha de ser transformador y en su actuar ha de cuestionar las formas insatisfechas de vida. Recordando que el concepto de ciudadanía incluye una asociación directa con la dignificación del ser humano.
- › El ejercicio de la ciudadanía es impensable sin la participación activa en mayor o menor medida de todos los integrantes de una estructura social y las leyes han de servir para el ejercicio de una ciudadanía crítica y como instrumentos que posibiliten el bienestar de los ciudadanos.

Referencias

- Alva, A. R. (2020). Escenarios y desafíos de la ciudadanía digital en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 81-105. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68337>
- Arcos, M. J. & Valentín, S. C. (2020). Ser ciudadano: Autoconcepto y agencia en adolescentes escolarizados de la ciudad de Cuernavaca, México. *Forthum International Journal of Social Sciences and Humanities*. 2(2), 10-22. doi: [dx.doi.org/10.35766/jf20222](https://doi.org/10.35766/jf20222)
- Ávila, M., Vera, A., Musitu, G. Jiménez, T. (2009) *Educación popular y promoción del bienestar*. México: Trillas.
- Aztaíza, A. F., Castillo, M. I., Rojas, G. A, Mazorco, J. E., & Prieto, O. A. (2020). Concepciones sobre ciudadanía en estudiantes y docentes universitarios: convivencia y transformación social. *Revista Educación*. 44 (1), 2215-2644. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36847>

- Baca, L. (2000) La caída del muro de Berlín y la construcción de la ciudadanía multicultural. En V. Arredondo (Coord.) *Ciudadanía en movimiento* (pp. 287-302). México: Universidad Iberoamericana.
- Bazán, A. (2014). El apoyo familiar y su influencia en los desempeños en lengua escrita en la primaria. En A. Bazán y Castellanos, D. (Eds.) *Generación y aplicación del conocimiento psicológico en la educación* (pp. 55-71). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Becerra, M. (2000) Rusia, la revolución Bolchevique y la Perestroika. V. Arredondo (Coord) *Ciudadanía en movimiento* (pp. 197-226) México: Universidad Iberoamericana.
- Beuchot, M. (2000) El proceso histórico de la noción de persona y su aplicación en la ciudadanía. La persona como origen de deberes y derechos. V. Arredondo (Coord) *Ciudadanía en movimiento* (pp. 39-52) México: Universidad Iberoamericana.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2005). El bienestar social: Su concepto y medición. *Psicothema*, 17 (4), 582-589.
- Boulnois, O. (2016). ¿Qué hay de nuevo? La edad media. *Universitas Philosophica*, 67 (33), 221-250 doi:10.11144/Javeriana.uph33-67.qnem
- Burgoa, I. (1973) *Derecho constitucional mexicano*. México: Porrúa.
- Bushnell, D. (2010). Las independencias comparadas, Las Américas del Norte y del Sur. *Historia crítica*. 41, 20-37.
- Caballero, J. (2000). La idea de ciudadanía en la revolución de independencia de los Estados Unidos de América. V. Arredondo (Coord) *Ciudadanía en movimiento* (pp. 99-122) México: Universidad Iberoamericana.
- Cabezas, L. F. & D'Elia, Y. (2007). *Democracia y bienestar: aportes del bienestar al fortalecimiento de la institucionalidad democrática*. Recuperado de: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/caracas/05533.pdf>
- Cárdenas, V. (2011) Capital social y Bienestar social. F. Uribe y M. Acosta (Coords) *Bienestar social y democracia, Psicología social*. (pp. 19-48) México: Miguel Ángel Porrúa.
- Cornejo, R. (2000) Ciudadanía y derechos en China. V. Arredondo (Coord) *Ciudadanía en movimiento* (pp. 227-244) México: Universidad Iberoamericana.
- Debus, A. G. (2016) *El hombre y la naturaleza en el renacimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Centro de Información de las Naciones Unidas. <http://www.cinu.mx/onu/documentos/declaracion-universal-de-los-d/>
- Dobles, I. (2015). Psicología de la liberación y psicología comunitaria latinoamericana. Una perspectiva. *Teoría y crítica de la psicología*, 6 (1), 121-139.

- Fuentes, C. (2011) Montesquieu: Teoría de la distribución social del poder. *Revista de ciencia política*. 31 (1), 47-61.
- Galaz, M. (2000) Historia del concepto de ciudadanía en la Atenas clásica. V. Arredondo (Coord) *Ciudadanía en movimiento* (pp. 53-82) México: Universidad Iberoamericana.
- Garrido, A. & Álvaro, J. L. (2007) *Psicología social*. México: Mc Graw Hill.
- Giraldo, G. A. (2015). Ciudadanía: Aprendizaje de una forma de vida. *Educación y educadores*, 18 (1), 76-92. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.5
- Harvey, D. (2018). La dialéctica. *Territorios*, 39 (1), 245-272.
- Hernández, J. (2010) *El ciudadano mexicano*. México: Plaza y Valdez.
- Ledesma, J. (2000) La ciudadanía en la experiencia jurídica de Roma. V. Arredondo (Coord) *Ciudadanía en movimiento* (pp. 83-97) México: Universidad Iberoamericana.
- Liebel, M., & Martínez, M. (2009) Entre protección y participación. M. Liebel, y M. Martínez (Coords) *Infancia y derechos humanos, Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. (pp. 69-82) Perú: IFEJANT.
- Lusting, N. (2001) Introduction. N. Lusting (ed) *Shielding the poor: Social protection in the developing world*. Washington: Brookings Institution press / Inter-American Development Bank.
- Martín-Baro, I. (1990) *Acción e ideología, psicología social desde Centro América*. San Salvador: Universidad Central José Simeón Cañas.
- Medrana, N. J., Torres, A., Romero, I. A., & Caluguillin, A. P. (2020). Comunicación, ciudadanía y transparencia: Acceso a la información pública como herramienta de participación ciudadana en la gestión administrativa. *Risti, Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*. 26 (2), 362-375.
- Montero, M. (2008) *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendes, L. (2016). Bolonha cidadãos antes da cidadania!. *Educação em Revista*, 32 (4), 413-417. DOI: 10.1590/0102-4698157268
- Montero, M. (2008) *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: Área de encuentro entre la psicología política y la Psicología comunitaria. *Psykhé*. 19, 02, 51-63.
- Muñoz, M. (2000). El concepto de ciudadano a partir de la revolución francesa. V. Arredondo (Coord) *Ciudadanía en movimiento* (pp. 123-149) México: Universidad Iberoamericana.
- Musitu, G. & Buelga, S. (2009) Grados precedentes de la psicología comunitaria. S. Buelga, g. Musitu, a. Vera, avila, M. Y C. Arango (coords) *Psicología social comunitaria*. (pp. 19-28) México: Trillas.

- Norris, P. (2002) *La participación ciudadana: México desde una perspectiva comparativa*. EUA: Harvard University.
- Prilleltensky, I. (2008) Prólogo. M. Montero (Coord) *Introducción a la psicología comunitaria*. (pp. 13-32) Buenos Aires: Paidós.
- Quesada, J. (2009) Crítica de la razón teológica. Voltaire y los maremotos. *Academic Search complete*. 18 (1), 13-18.
- Quintero, J. J. (2016). Convivencia democrática y democracia para la paz. Reflexiones en y para el contexto educativo. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, 3 (2), 1-17.
- Robles, M. (2011) Investigaciones internacionales sobre la implicación cívica de adolescentes y jóvenes, ciudadanos adolescentes en la era digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 14 (2), 71-79.
- Rodríguez, A. (2008) Prólogo. M. Rumayor. (Coord.) *Ciudadanía y democracia en la educación* (pp. 13-18). Pamplona: UENSA.
- Rousseau (1978) *El contrato social*. México: UNAM, Nuestros Clásicos.
- Rumayor, M. (2008). *Ciudadanía y democracia en la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Sánchez, A. (2005) El sentido de la revolución francesa y sus utopías. *Praxis filosófica*. 20, 87-112.
- Tamayo, C. (2007) El aporte cultural y educativo de la baja edad media. *Educación y educadores*. 10 (02), 197-213.
- Tamayo, C. (2007) El aporte cultural y educativo de la baja edad media. *Educación y educadores*. 10 (02), 197-213.
- Trujillo, B. (2009) Hombre, moral y ciudadanía en Jean-Jacques Rousseau. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 11 (1) 77-94.
- Uribe, F. & Acosta, M. (2011) Introducción. F. Uribe y M. Acosta (coords) *Bienestar social y democracia, Psicología social*. (pp.13-18). Mexico: Miguel Ángel Porrúa.
- Valdivia, L. G., Nazario, A. M., García, L., Escalona, M., Arzuaga, Y. B., & Sánchez, J. I. (2017). La medicina como tema de representación en la historia de la pintura. La Edad Media y el Renacimiento pintan a la salud. *Enfermería investiga*, 2 (3), 118-122.
- Venegas, M. (2004) Renacimiento: un contexto para el surgimiento de un concepto pedagógico "formación". *Revista educación*. 28 (1) 27-37.

CAPÍTULO 2

El mestizaje reflexivo: una apuesta para construir las realidades sociales latinoamericanas más allá de los dualismos

Julián David Vélez Carvajal*

Luz Marina Castillo Astudillo**

Introducción

Este documento constituye parte del proyecto de investigación, realizado en el marco del doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia; mismo que está estructurado a partir de la siguiente tesis: *“el dualismo filosófico ha primado como el esquema de referencia sobre el cual se ha construido la categoría mestizaje en el contexto académico latinoamericano”*.

* Doctor en Ciencias de la Educación con mención en Comunicación, Educación y Cultura. Magister en Comunicación Educativa. Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. Docente titular de la Universidad Pontificia Bolivariana de Montería; línea de investigación en Cultura, Comunicación y Educación. Contacto: Julian.velezc@upb.edu.co

** Candidata a doctora en Ciencias Sociales. Magister en Estudios de la Cultura con mención en Patrimonio Cultural. Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Inglés. Docente titular de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Cuenca, Ecuador; línea de investigación: en Comunicación, Educación y Ambiente. Contacto: lcastilloa@ups.edu.ec

Con el propósito de defender dicha tesis, se protocolizó la revisión de la bibliografía atinente, para lo cual fue necesario abordar distributivamente los textos académicos seleccionados a partir de la implementación de la técnica de análisis de contenido; proceso que permitió identificar las siguientes categorías: a) el binarismo español previo al mestizaje latinoamericano; b) el binarismo en las relaciones de poder durante la colonia; c) el mestizaje binario como pretexto de los nacionalismos ideológicos; d) el mestizaje como categoría compleja.

En este sentido, se plantean tres argumentos que sustentan la tesis anteriormente mencionada:

1. El esquema binario de pensamiento ha prevalecido como marco de referencia para construir discursivamente la categoría mestizaje en Latinoamérica, a partir del dualismo matriz civilización /barbarie
2. Se evidencian, de manera residual, abordajes teóricos que toman distancia de la concepción binaria y que suscriben una perspectiva relacional que entiende al mestizaje como un proceso emergente.
3. Es posible abordar el mestizaje desde un marco epistemológico como el sinequismo propuesto por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce, de tal manera que se puedan evidenciar desplazamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos en la manera de entender esta categoría.

Binarismo y sinequismo. Una transición

El binarismo o dualismo es un esquema de pensamiento que hace distinciones a partir de pares de categorías cuyo carácter es antagónico y excluyente. Estas categorías son consideradas como básicas para la comprensión de un fenómeno.

Hiernaux (2001) plantea que lo binario se concibe en tres aspectos, el primero, remite a su modalidad constitutiva de sentido y a “la capacidad para describir el modo de existencia de este sentido tal como se presenta en las manifestaciones concretas” (p. 26). En segundo lugar, refiere los binarismos que hacen posible la teorización, problematización y conceptualización. Y, por último, señala los fenómenos con estructura dualista o binaria en la vida cotidiana, como en el caso de

las divisiones políticas: derecha/izquierda o la organización territorial segmentada en lo urbano/rural.

Filosóficamente, en la cultura occidental, el pensamiento binario se sustenta en los planteamientos de Sócrates, Platón y Aristóteles relacionados con la existencia de unos principios universales que rigen la realidad, la teoría de las formas y el esencialismo teleológico. Perspectiva que se ha mimetizado y que aún tiene vigencia en sistemas de pensamiento prevalentes con incidencia en la ciencia, la ideología, la política, los sistemas de representaciones, la economía; entre otros. (Vélez, 2016)

Según Charles Sanders Peirce (2012), el dualismo se entiende como la filosofía que divide todo en dos; en oposición a esta perspectiva, este filósofo propone la teoría del sinequismo para comprender la realidad, sin diseccionarla, ni contraponer sus elementos. Para el sinequismo, no existe una separación tajante entre las partes de un fenómeno, sino una relación continua entre ellas. Al respecto, Pierce (2012) señala que el sinequismo “no puede tolerar el dualismo”.

El planteamiento de Peirce contribuye a la comprensión de los binarismos. El esquema dualista, tiende a dividir todo en dos, por ejemplo: objetivo/subjetivo, civilizado/bárbaro, cristiano/pagano, etc. Para este filósofo, la perspectiva dualista es limitante, ya que conduce a la descripción y análisis de las categorías dentro de un esquema concreto de organización de las ideas.

Es importante destacar que los dualismos proponen comprenderlo todo bajo un esquema de elementos diferentes y antagónicos; pero no logran explicar la complejidad de los fenómenos. Por el contrario, el sinequismo hace posible una aproximación reflexiva y profunda de dichos fenómenos.

En este sentido, el sinequismo es una perspectiva que permite abarcar el tema de la tesis anteriormente mencionada, con un enfoque filosófico cuyos aportes hacen factible explorar este objeto de estudio y comprender sus relaciones, así como las categorías que lo constituyen. Este abordaje del mestizaje abre múltiples posibilidades para debatir y examinar el conglomerado de significaciones e interpretaciones propuestas desde el discurso académico.

Los binarismos dentro del mestizaje, no solo operan como un esquema para la comprensión de este, sino también, como un fenómeno bajo el cual se organizó la vida en la sociedad colonial y en los proyectos nacionales latinoamericanos.

Metodología

Se abordó la categoría mestizaje en Latinoamérica en documentos de carácter científico, ensayos académicos y crónicas de indias. A partir de este proceso, se analizaron las perspectivas dualistas adoptadas por autores en sus narraciones con el propósito de determinar los esquemas binarios sobre los que se ha construido el concepto de mestizaje. También se identificaron perspectivas que difieren de la concepción binaria de la realidad.

Desde el punto de vista teórico – metodológico, se suscribieron la faneroscopia y el pragmatismo planteados por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce (2012), conjuntamente con un enfoque cualitativo que fuera coherente con la perspectiva relacional adoptada en este proyecto de investigación doctoral (Bedoya, 2019).

Con respecto a las técnicas de recolección de la información, se hizo uso de la investigación documental para consolidar el universo de análisis que se estimó en 235 documentos; los cuales fueron sometidos a un proceso de depuración con criterios de calidad, definiéndose una muestra final de 85 textos. Para la selección de los documentos, se establecieron las siguientes categorías de búsqueda: mestizaje, mestizo, mezcla, etnia, etnicidad, raza, identidad cultural y construcción de naciones latinoamericanas.

Para el análisis de la información se utilizó la técnica cualitativa de análisis de contenido, lo cual permitió abordar distributivamente los datos seleccionados, para luego filtrarlos a través de tablas de contingencia con el propósito de cruzar las categorías emergentes y así hacer un abordaje relacional del dato (Bedoya, 2019) coherente con la faneroscopia y el pragmatismo peirciano.

Categoría emergente N°1: el binarismo español, previo al mestizaje latinoamericano

Se consideran los primeros dualismos encontrados en la literatura que, desde las crónicas de indias, tenían la pretensión de dar a conocer quiénes y cómo eran los nativos de lo que hoy es América. Se abordaron crónicas y textos considerados como los más antiguos; entre los que se destacan: “*Brevísima relación de la destrucción de las Indias*” de Bartolomé de las Casas y “*Crónicas del Perú*” de Pedro Cieza de León. Los dos textos constituyen un valioso material que permite visibilizar el pensamiento español permeado por una serie de binarismos que constituyen las bases de los esquemas de referencia primigenios sobre los que se configura la categoría mestizaje. Fray Bartolomé de las Casas, realiza lo que se considera el primer trabajo antropológico sobre los pueblos originarios y las acciones de los españoles colonizadores:

Dos maneras generales y principales han tenido los que allá han pasado que se llaman cristianos en extirpar y raer de la haz de la tierra a aquellas miserandas naciones. La una, por injustas, crueles, sangrientas y tiránicas guerras; la otra, después que han muerto todos los que podrían anhelar o sospirar o pensar en libertad o en salir de los tormentos que padecen, como son todos los señores naturales y los hombres varones (porque comúnmente no dejan en las guerras a vida sino los mozos y mujeres), oprimiéndolos con la más dura, horrible y áspera servidumbre en que jamás hombres ni bestias pudieron ser puestas (De las casas, 2011, p.16)

De las casas, pide al entonces futuro rey Felipe II, protección a los nativos originarios frente a

la crueldad española; su obra, es considerada como la primera crítica al proceso de colonización y a la violencia que se aplicó sobre los habitantes originarios, misma que tuvo un papel protagónico en la concepción sobre la colonización española que tuvieron otros países europeos, y en el pensamiento que originó las ideas libertarias de las naciones latinoamericanas. Sin embargo, sus discursos, demuestran que el dualismo cristianismo/paganismo llega a justificar las acciones colonialistas y evangelizadoras al decir “Cierto, estas gentes

eran las más bienaventuradas del mundo si solamente conocieran a Dios" (De las casas, 2011, p.14).

Otros binarismos, también abordados por De las casas, son el de supremacía racial/inferioridad racial y poder masculino/sumisión femenina, al hablar del sometimiento de indígenas y mujeres a los soldados españoles; al respecto sostiene:

Y llevó desta manera mucha artillería en los hombros de los tristes desnudos, y yo vide muchos cargados de artillería por los caminos angustiados. Descasaba y orbaba los casados, tomándoles las mujeres y las hijas, y dávalas a los marineros y soldados por tenellos contentos para llevarlos en sus armadas: henchía los navíos de indios, donde todos perecían de sed y hambre. Y es verdad que si hobiese de decir en particular sus crueldades hiciese un gran libro que al mundo espantase. (De las casas, 2011, p.79)

Por otro lado, Cieza de León en *Crónica del Perú*, obra redactada entre 1540 y 1550, destaca meticulosamente algunas escenas con relación a la realidad de los indígenas en la época colonial:

Como estos indios no tienen letras, no cuentan sus cosas sino por la memoria que de ellas queda de edad en edad y por sus cantares y quipos, digo esto porque en muchas cosas varían, diciendo unos uno y otros otro, y no bastara juicio humano a escribir lo escrito si no tomara de estos dichos lo que ellos mismos decían ser más cierto para lo contar (2005, p. 451).

Esta descripción remite al binarismo civilización/barbarie propuesto originariamente por pensadores griegos, para quienes los bárbaros son identificados como personas de pueblos extranjeros incapaces de utilizar el idioma hablado en las *polis*. Tanto para los griegos antiguos, como para los europeos en la colonia, y para Pedro Cieza de León el idioma, específicamente, la lengua escrita es un rasgo distintivo que separa a los civilizados de la barbarie, a los buenos de los malos, a los superiores de los inferiores. Si bien, el autor no lo señala de manera explícita en el fragmento antes citado, al hacer referencia a "los indios que no tienen letras", remite al binarismo civilización/barbarie de manera implícita.

Para Cieza de León, los civilizados son los que dominan el idioma español y poseen un sistema de escritura, en contraste con los indígenas que recurrían a la oralidad para transmitir sus conocimientos ancestrales. (2005, p. 33). En el capítulo VIII del libro que lleva por título “En que se declaran otras costumbres de los indios sujetos a la ciudad de Urabá” expresa cómo los indios, a pesar de contar con sus mañas para atacar y defenderse, fueron conquistados y saqueados por los soldados españoles, que mostraron su poder a través del empleo de las armas. Aquí se evidencia el binarismo poder/sumisión que expone Cieza de León en su narrativa sobre los acontecimientos que registró en aquella época.

Poder masculino/sumisión femenina es otro de los binarismos que de manera implícita se encuentran en el pensamiento de Cieza de León. La sumisión femenina estuvo marcada por una doble subordinación, Cieza de León (2005) lo expone en las siguientes palabras:

Y cuando algún ejército de españoles pasea por su provincia, siendo como en aquel tiempo eran obligados a dar indios que llevasen a cuestras las cargas del fardaje de los españoles, muchos daban sus hijas y mujeres, y ellos se quedaban en sus casas. Lo cual yo vi al tiempo y íbamos a juntarnos con el licenciado Gasca presidente de su majestad, porque nos dieron gran cantidad de mujeres, que nos llevaban las cargas de nuestro bagaje (p. 130).

El fragmento antes citado, evidencia que las mujeres indígenas debían obedecer la voluntad de sus padres y de sus esposos; con la llegada de los españoles se vieron forzadas a seguir, también, las órdenes de estos. En la obra de Cieza de León se destaca, también, el binarismo cristiano/paganos. Además, el autor insiste en la fe, el camino del bien, y descalifica las prácticas rituales de los indígenas como adoración de ídolos, el camino del mal. (2005, p. 48-49).

El dualismo cristiano/paganos surge de la concepción judeo-cristina de los españoles que profesan la fe católica y tienen como modelo a Jesucristo; de igual manera, Cieza de León, en el primer capítulo de *Crónicas del Perú* indica la importancia de extender la doctrina cristiana y la predicación del evangelio (Cieza de León, 2005).

Las crónicas de estos dos autores evidencian el esquema de referencia binario que fungía como trasfondo para la construcción de la imagen del otro en el nuevo territorio de indias. El dualismo civilización / barbarie, se constituyó en la matriz que permitió consolidar otros dualismos subsecuentes que determinarían no sólo la manera de definir la humanidad de los que habitaban el nuevo territorio, sino, también, la manera de relacionarse con ellos y su ubicación en la jerarquía social de la época.

Categoría emergente N° 2: el binarismo en las relaciones de poder durante la colonia

Jamienson (2003) se enfoca en las relaciones de poder y sumisión que predominaron dentro de la organización social, económica y política de la colonia en Latinoamérica. Los investigadores del período colonial español han identificado un modelo de colonialismo en el cual los españoles, inherentemente con más poder, forzaron cambios culturales sobre poblaciones locales siempre que esto fue posible, e incorporaron elementos americanos nativos dentro de sus vidas sólo en circunstancias excepcionales, o en áreas tales como la cocina, las cuales eran “socialmente invisibles” (p. 41).

Jamienson (2003) señala que una de las principales imposiciones de la colonia consistió en asignarle el trabajo del cual dependía la ciudad a la población indígena. Cueva (2015), afirma que el arribismo de las actividades y el proceso sacerdotal e intelectual llevaron al mestizo a incorporarse al sistema de la colonia, por lo que tuvo que someterse a los valores impuestos por la clase alta, sin tener la libertad para asumir sus expresiones culturales étnicas. Adicionalmente, el autor indica que la organización de las clases sociales en la colonia fue bastante compleja. Los mestizos buscaban aprovechar su situación y, en este proceso, marcaron distancia con respecto a los indígenas o aquellos considerados como pertenecientes a una clase social inferior.

En la jerarquización social no solo los códigos de vestimenta y de comportamiento diferenciaron a los españoles de los mestizos y los indios, sino que además determinaron las actividades y oficios que cada uno de ellos podía desempeñar. Por ejemplo, los mestizos y los

indios podían dedicarse a las artes plásticas pero los que pertenecían a las clases privilegiadas no podían desempeñar estos oficios.

Con respecto a la organización de los mestizos dentro de la estructura de castas de la sociedad colonial, López, García y Ríos (2017) afirman que:

El periodo virreinal (o colonial del siglo XVI al XVIII) vio el surgimiento de un principio estructurador que organizaba la gran variedad de castas, o mestizajes raciales, y se imponía sobre el escenario social y político. Existían castas básicas de primer orden (mestizo, mulato, lobo) y también había otras castas inestables y móviles de segundo orden, etiquetadas con numerosos calificativos juguetones o despectivos (p. 148).

Con la ubicación de los españoles en la cúspide de las jerarquías sociales durante la colonia, se proyecta la concepción de las relaciones sociales en el marco de la jerarquía socio – económica que se sustentaba en la mentalidad de los colonizadores; misma que tomaba como base la representación binaria de la realidad, a través del dualismo matriz “civilización / barbarie”.

Dicho esquema matriz, implicó una subordinación de la cultura amerindia que se materializó en los cambios culturales forzosos que impusieron los españoles, fundamentados en la superioridad religiosa y de los sistemas de organización política; lo cual negó la posibilidad de entender el encuentro de esos dos mundos desde los matices que permiten la emergencia de otras formas de ser y de estar en el mundo.

De tal concepción de la realidad colonial, era consecuente que derivaran prácticas sociales como la asignación de trabajos específicos a los amerindios que no eran considerados a la altura de la dignidad de los españoles colonos. Y que se utilizara el mestizaje como baremo de cercanía al mundo blanco español y, por tanto, como criterio de distanciamiento y de diferenciación de los lugareños de esta parte del mundo, cuando el mestizaje como práctica era, probablemente, una evidencia de las continuidades biológicas y socioculturales entre la realidades indígena y española.

Categoría emergente N°3: el mestizaje binario como pretexto de los nacionalismos ideológicos de Latinoamérica en los siglos XIX y XX

Peter Wade (2003), afirma que existen dos corrientes ideológicas nacionalistas sobre la concepción del mestizaje en Latinoamérica. La primera corriente de pensamiento lo concibe como un *estigma moral inevitable* que no puede ser eliminado totalmente con la aplicación de políticas cuasi-eugenésicas. Y la segunda concepción, más positiva, concibe el mestizaje como una *característica fundamental de los proyectos de nación latinoamericanos*.

Wade (2003), sostiene que el mestizaje es mucho más complejo y que no puede ser, únicamente entendido bajo este par de perspectivas, en las cuales subyace, enmascarada, la idea de exclusión de las élites latinoamericanas que, con el mestizaje, pretendieron la eliminación de los africanos e indígenas. En sus reflexiones, Wade (2003) introduce “la idea todo inclusiva de la exclusión” de Stutzman, quien considera que el mestizaje tiene por objetivo la eliminación progresiva de la presencia de los negros y los indígenas, mientras se blanquea a la población nacional.

Se destaca que, en la primera corriente de pensamiento identificada por Wade (2003), se entiende este proceso de mezcla como blanqueamiento disfrazado e indicativo de los prejuicios raciales que abarcan aspectos físicos, culturales y de dominio masculino. Adicionalmente, se identifica que la segunda corriente de pensamiento no parte de la estigmatización explícita, pero si toma el mestizaje como bandera de democracia racial para marcar una diferencia entre las naciones latinoamericanas y europeas.

Ospina (2013) y Wade (2003) consideran que el proceso de mestizaje en Latinoamérica parte de un triple legado en el cual están presentes los africanos, los europeos y los americanos. No obstante, afirman que América Latina conserva rasgos de las épocas de conquista y colonia española, al momento de pensar el orden político, el panorama cultural y los valores éticos y estéticos de sus naciones.

En la mayoría de los casos, la conquista ocasionó la desaparición del contacto entre imperios y civilizaciones prehispánicas, hubo una ruptura de esos puentes de intercambio como consecuencia imposición del orden occidental, dando paso al surgimiento del mestizo como nueva figura de contacto e interlocución (Rodríguez, 2008).

Desde la perspectiva de Ospina (2013), el mestizo es aquel que tiene una doble conciencia fundamentada en la dualidad de ser parte de los conquistadores y los conquistados. Se trata, pues, de una fusión que no llega a ser jamás homogénea ni absoluta, sino más bien heterogénea, enmarcada en un contexto complejo de conflictos, segregación y contradicciones. Sin embargo, dicha complejidad, trató de embotonarse con el propósito de consolidar los proyectos nacionales que se justificaban en la idea de una identidad nacional, sustentada en un origen y un destino común.

En este sentido, con respecto a la imagen del indígena en los países centroamericanos, Arias (2007) explica que la construcción de la figura de estos, estuvo determinada por los intereses de las élites, al exponerlos como bárbaros, rebeldes y vulnerables a la manipulación. Por lo que dichas élites optaron por: a) negar la herencia indígena; b) integrar forzosamente a las comunidades indígenas dentro de los proyectos de nación; y c) continuar con el modelo colonial de exclusión. Por lo tanto, el autor en mención (2007), considera que las prácticas, la representación y el discurso que se construyó sobre el indígena durante la época colonial, se trasladaron al periodo republicano liberal de las naciones de Centroamérica. Esto muestra que los binarismos que surgieron con la visión eurocéntrica de los conquistadores en torno a la imagen del indígena se extendieron, incluso, tras la independencia de las colonias latinoamericanas y su constitución como repúblicas.

En este orden de ideas, la ladinización, según Rodríguez (1967), nace del término ladino que se refiere a los mestizos, indígenas, mulatos y zambos que han adoptado el sistema de vida de los hombres blancos; con el proceso de ladinización en las naciones de Centroamérica, se logró la unión cultural y racial. Arias (2007), plantea que esto repercutió en la construcción de un discurso en todos los países centroamericanos que fue empleado como estrategia de consolidación de los proyectos nacionales.

Por otro lado, Álvarez (1997) reconoce el carácter reivindicador del mestizaje frente a España, ya que este proceso de mezcla era un pilar en el cual se podían sostener los proyectos fundacionales de las colonias que, con los movimientos independentistas, lograrían establecerse como naciones.

En este sentido, el mestizaje pasó a convertirse en un aspecto fundamental en la construcción de la identidad de los latinoamericanos (Álvarez, 1997), (García Canclini, 2009). No obstante, este término lastra consigo connotaciones negativas como la ilegitimidad, pues las relaciones sexuales entre blancos y negros, blancos e indígenas no ocurrían dentro del matrimonio. Desde el punto de vista socioeconómico, los blancos se ocuparon de proteger sus privilegios y, para esto, se aseguraron de dificultarles a los mestizos las posibilidades de ascender dentro de la sociedad colonial a través de mecanismos de clasificación que buscaban legitimar actitudes y prácticas de discriminación; lo cual impregnó la consolidación de los estados nacionales, proyectos que, finalmente, fueron liderados por criollos blancos o mestizos incorporados a los modos de ser y de estar de los españoles.

En el marco de la consolidación de dichos proyectos nacionales, las clases trabajadoras reivindicaron el mestizaje como una opción para fortalecerse políticamente. Esto no expresa un rechazo ante la cultura indígena, pero sí un distanciamiento con respecto a la «indianidad», la cual se entiende como “condición social inferior de la época colonial”, proyectada a los siglos XIX y XX en Latinoamérica (De la Cadena, 2004, p.23). Hay pues una actitud defensiva de los pobladores frente a la etiqueta de «indios», aun cuando reconocen el influjo legado indígena.

En este sentido, con los diferentes grados de indianidad, se busca legitimar la discriminación, al tiempo que se muestra la posibilidad del ascenso sin renunciar a la cultura indígena, que se diferencia de lo “indio” por ser un término que refiere la inferioridad dentro del sistema social que prevaleció en la colonia (De la Cadena, 2004). Todo esto determina la prevalencia del dualismo poder/sumisión, ya que el mestizaje representa el ascenso de los individuos en los niveles sociales tanto de la época de la colonia, como en los tiempos de la consolidación de los estados nacionales.

Dentro del mismo tema, Ibarra (2002) afirma que la declaratoria de mestizaje, obtenida a través de procesos judiciales, fue una de las fina-

lidades empleadas por las personas en la construcción de su identidad, para ser reconocidos como sujetos legítimos en una época en la que las obligaciones y los roles estaban determinados por la jerarquía social heredada de la colonia española.

Por lo tanto, Ibarra (2002), plantea que las prácticas y los argumentos empleados por quienes hacían la solicitud de la declaratoria de mestizo/a, se entendían como una búsqueda de la construcción de la identidad blanca, ya que estos jerarquizaban y realzaban sus relaciones de parentesco con los españoles, el color de piel y la fisonomía como rasgos físicos que revelaban su distanciamiento frente a los indígenas. Si bien los mestizos sabían que no eran españoles, adoptaron los comportamientos y los códigos de estos para que se les reconocieran sus derechos como descendientes de los conquistadores.

García (2004) también se enfoca en los orígenes del mestizaje cuyo concepto está ligado a la estigmatización y exclusión basados en los fenotipos y el color de piel, pero además incluye las prácticas comunicacionales y religiosas. No es difícil rastrear, en el vocabulario y en la experiencia de los grupos humanos, indicios por los que se mitifican y elevan a la condición de fantasma determinados rasgos corporales.

El cuerpo no se asume, únicamente, como experiencia fisiológica, ni como esquema dinámico-anatómico (“esquema corporal”), sino como cuerpo simbólico. Dentro del simbolismo es apreciada, ante todo, la diferencia de apariencia corporal, asociada a los rasgos, el color de la piel, las malformaciones orgánicas y determinadas enfermedades; con tal convencimiento de que la apariencia corporal constituye indicio de modos de ser, llegaron a plantearse patrones corporales que permitían inferir rasgos de personalidad e incluso patologías comportamentales y malignidad moral (García, 2004, p. 41-42).

En la época colonial los rasgos físicos, tal como afirma Ibarra (2002), determinaban el estatus social y los privilegios dentro de la sociedad. La consecución de dichos privilegios junto al deseo expansionista de los colonos, construye una complejidad en los procesos de subordinación (Chaves, 2002), que se proyectaron en la estructura política y social de los estados nacionales.

De esta manera, tanto Chaves (2002) como Ibarra (2002), reconocen el peso de la jerarquización de poder dentro de las sociedades coloniales y cómo esta se encontraba definida a partir de la apariencia. Chaves (2002), también se detiene en la importancia del color en la sociedad colonial dentro de los procesos de construcción de la identidad. En este sentido, sostiene que el color adquiere importancia para contrastar también posiciones instauradas desde la colonización tales como: poder, riqueza material y simbólica, estatus social; lo que permite a la persona –cualesquiera que esta sea– hacer uso de su propio color para generar *intercambios ventajosos*.

Por lo tanto, el color se constituye en una pieza clave en el proceso del blanqueamiento de la sociedad (Wade, 1993), que tenía como trasfondo el establecimiento de grupos mejor posicionados socialmente, con respecto a indígenas y afrodescendientes; lo cual los llevó a ser históricamente excluidos de los proyectos nacionales. En tal sentido, el color se constituyó en uno de los simbolismos representativos para la construcción de dualismos blanco/negro, blanco/indígena raza/etnicidad, poder/sumisión; entre otros.

En síntesis, la presencia del imaginario propio de la conquista y la colonia española al momento de la consolidación de los estados nacionales latinoamericanos, implicó la supremacía del binarismo civilización / barbarie como marco de referencia para estructurar el ethos de las naciones emergentes; lo cual impidió la posibilidad de que dichas naciones se estructuraran a partir de la comunicación intercultural, en la condición de sociedades diversas. Tal concepción purista de los proyectos nacionales, trajo las siguientes consecuencias:

- › La entronización del mestizaje como un pretexto para la exclusión de los grupos considerados inferiores: indígenas y afrodescendientes.
- › La implementación de las ideologías del emblanqueamiento de las poblaciones nacionales, poniendo como referente el estilo de vida blanco – europeo.
- › Presencia de las concepciones propias de la conquista y la colonia española, en los proyectos nacionales latinoamericanos en aspectos políticos, culturales, morales y estéticos.
- › El posicionamiento del mestizo como figura de contacto e interlocución intercultural con prevalencia del estilo blanco – europeo; lo

- cual trajo como consecuencia la actitud defensiva de la población frente a la indianidad.
- › La simbolización del cuerpo como escenario de discriminación y asimilación a las culturas dominantes.

Categoría emergente N° 4: el mestizaje como categoría compleja

En el entendido de que la concepción de realidad fundamentada en el dualismo civilización / barbarie, se constituye en un ingenio discursivo relativo a unas coordenadas espacio – temporales específicas, se plantea que dicha concepción no es infalible, por lo que, a pesar de haber tenido consecuencias prácticas, no logró la pretensión de subsumir la totalidad de los aspectos epistémicos, teóricos y praxeológicos de la realidad latinoamericana. Y dichas fisuras epistémicas, teóricas y praxeológicas, fueron incorporadas por políticos, activistas, intelectuales e investigadores que, desde el periodo de la conquista hasta la actualidad, han interpretado la realidad latinoamericana como una complejidad comunicacional de carácter inter y transcultural que ha permitido la emergencia de un ethos que difiere radicalmente de la concepción purista y emblanquecida de las élites latinoamericanas y españolas.

En este orden de ideas, Tórrez (2012), expone que en Cochabamba, el mestizaje casi siempre fue resultado de procesos de extensa duración y marcó el imaginario regional, asociado a un “intercambio cultural” altamente positivo para la convivencia intercultural. Esto hizo posible pensar el mestizaje como una opción que condujera a la eliminación de las tensiones raciales en Cochabamba. El autor insiste en el hecho de que en los cochabambinos haya predominado la tendencia de definirse como mestizos, ya que esto denotaba una convivencia “armónica” entre los diferentes grupos culturales. Para aquel entonces, este fue un aspecto de importancia capital para fijar las bases de la identidad nacional en tanto elaboración discursiva que, según el autor, encajaría dentro de la concepción moderna planteada por Benedict Anderson (1993) de *comunidad imaginada* en su carácter colectivo.

No obstante, pensar la nación en términos de convivencia y armonía intercultural a su vez estuvo determinado por contradicciones y con-

fictos (Torrez, 2012). Lo cual implica tener en cuenta una dinámica compleja y contradictoria, marcada por la exclusión y la discriminación de diversos elementos de la cultura.

Contreras (2002), reflexiona sobre el mestizaje como fenómeno político y social que conglomeraba múltiples variables que complejizan los poderes de las tradiciones, así como el trabajo del historiador y del antropólogo; afirmando que dicha complejidad está ligada a los umbrales de la mezcla. En este sentido, ubica a los españoles como sujetos que trajeron consigo una cosmovisión que se impuso y se mezcló en combinaciones de prácticas alimenticias, de trabajo, de culto, de tradición; por lo que el mestizaje abarca la invención y la construcción del otro, sin olvidar las dificultades de comunicación y considerando la apropiación de las expresiones culturales y sus reinterpretaciones.

Por lo tanto, el esquema binario con el cual se ha construido la categoría mestizaje, dificulta la comprensión del término. Al enmarcarse dentro de la visión eurocéntrica, plantea una aproximación a los estereotipos y prejuicios heredados de la estructura social jerarquizada de la colonia, en la cual se buscó proteger los derechos de los conquistadores y se instauraron prácticas discriminatorias contra los mestizos, indios y afrodescendientes. Todo esto ha tenido una repercusión en los proyectos de nación que concibieron el mestizaje como una forma de democracia racial, que en el fondo enmascaraba la exclusión de los pueblos originarios; también influyó en los estudios posteriores sobre el tema, cuyos enfoques se han limitado a un análisis dentro del marco de los binarismos.

En este aspecto, cabe citar el planteamiento de Contreras (2002), quien afirma que: “El pensamiento mestizo puede comprenderse en la medida en que se abandonen categorías absolutas y se incursione en espacios intermedios” (p.4). Estos espacios intermedios son a los que apunta Wade (2003) con la comprensión del mestizaje como un mosaico dentro del cual se integran elementos jerarquizados europeos y de los pueblos originarios, pero también se puede aludir a Tórrez (2012) quien hace referencia al mestizaje como un proceso que redujo las tensiones sociales y abrió la posibilidad de la convivencia intercultural. Estos planteamientos hacen ver el mestizaje de manera diferente, pues pasa a entenderse bajo ópticas alternativas al exponer problemas e

interrogantes que, dentro del esquema binarista, no se pueden describir, caracterizar y mucho menos explicar.

El abordaje del mestizaje como proyecto nacional y su entronización como proceso armónico y homogeneizante que reflejaba el carácter democrático racial de América Latina, invisibiliza la violencia del encuentro entre los conquistadores y los pueblos originarios, por lo que no explica la exclusión instaurada en la colonia que, posteriormente, se trasladó a las sociedades latinoamericanas de carácter republicano y que, por tanto, no contribuyeron a recuperar el espacio simbólico de quienes durante el proceso de conquista sufrieron las consecuencias del poder español y se vieron sometidos a la imposición de un modo de ser y de estar en el mundo ajeno a sus expectativas.

Las élites criollas que heredaron los esquemas de pensamiento eurocentrista repitieron el mismo modelo de estructura social y encontraron en el mestizaje una forma para enmascarar la exclusión de los indios y africanos cuya presencia resultaba incómoda y no encajaba dentro del ideal de nación mestizo. No obstante, desde esta perspectiva no se abordan otros problemas a los cuales aluden autores como Contreras (2002), Wade (2003) y Tórrez (2012), hacen mención.

El estudio del mestizaje desde la perspectiva de estos autores, plantea un enfoque que busca superar la mirada reduccionista del esquema de pensamiento binario predominante en América Latina. Por lo tanto, tratan de ofrecer respuestas frente a la complejidad de las preguntas y las contradicciones inmersas en los debates y discusiones en torno al tema.

En este orden de ideas, Wade (2003) es uno de los autores que se ubican en esta perspectiva; por cuanto busca superar la noción del mestizaje como exclusión disfrazada, para explorar la complejidad de este término. Expone que el mestizaje no está restringido exclusivamente a relaciones de oposición frente a lo blanco, lo negro o lo indígena. Desde la perspectiva del mestizo, también puede reconstruirse y lograrse la apropiación de elementos originales que adquieren un significado para quien asume la mezcla en su propia identidad; por lo tanto, hay una transformación constante y un reconocimiento del pasado, una continuidad en la cual el mestizo construye su identidad (Wade, 2003).

El mismo autor plantea que no se puede hablar de mezcla sin tener en cuenta a los africanos y a los indígenas, tampoco se puede negar que hay una jerarquización de elementos fijos y originales reconocidos por los mestizos. La persona concebida como un mosaico integra en su legado aspectos culturales de los africanos, los indígenas y los europeos, sin caer necesariamente en esencialismos (Wade, 2003). En este caso, predominan las identificaciones simultáneas; por lo tanto, el reconocimiento de lo mestizo no alcanza una homogenización absoluta ni definitiva, sino que hace posible las distinciones jerárquicas de los elementos étnicos heredados de las culturas africanas, indígenas y europeas (Wade, 2003).

Desde la perspectiva de García Canclini (2009), el mestizaje tiene dos sentidos: uno biológico y otro cultural. El primero está determinado por la producción de fenotipos a partir del cruce genético; el segundo, hace referencia a las costumbres, hábitos, creencias y formas de pensamiento de Europa, mezcladas con las culturas de los pueblos originarios de las sociedades americanas y africanas. Para el autor (2009), el mestizaje es un concepto que no se ajusta a las realidades interculturales, ni a los procesos de integración y combinación de elementos étnicos, religiosos, tecnológicos y sociales posmodernos. Por esta razón, considera que los términos sincretismo, creolización y mestizaje son insuficientes para explicar las mezclas interculturales modernas.

A diferencia de Peter Wade que ahonda en las múltiples significaciones del mestizaje en Latinoamérica, García Canclini (2009) opta por trabajar el concepto de hibridación cultural que no implica una fusión exenta de contradicciones, sino que se plantea como una respuesta frente a los conflictos generados en los procesos interculturales, en las interacciones diversas que se dan en esos espacios de encuentro y de segregación. En este sentido, una de las ventajas de la construcción lingüística y social de la hibridación cultural es que ha permitido superar los esquemas biologicistas de la identidad, la autenticidad y la pureza cultural (García Canclini, 2009).

Entretanto, Fontenla (2018), afirma que hay dos formas de comprender el mestizaje; la primera remite al mestizaje colonial y, la segunda, al mestizaje como estrategia. En este sentido, entiende el mestizaje como un lugar de enunciación inestable que implica la coexistencia de al

menos dos universos de sentido que no buscan imponerse entre ellos. De allí que el mestizaje estratégico dé razón de aspectos complejos que no han sido considerados y que permiten dar cuenta de contraposiciones dicotómicas; lo cual posibilita tomar distancia del esencialismo historiográfico que entiende la identidad y la cultura como algo fijo (Fontanela, 2018).

Ongghena (2014) coincide con García Canclini al considerar insuficiente el concepto de mestizaje, que lastra consigo otras nociones como raza pura, mezcla biológica y rasgos físicos. Si bien en la actualidad el término se refiere a las combinaciones identitarias –aspecto en el cual también coincide con García Canclini– resulta muy difícil desvincularlo de estas referencias que dominan en las posibles interpretaciones que no escapan a los rasgos físicos o al color de piel.

De igual manera, Ongghena (2014) reconoce la ambigüedad del término que de forma implícita incluye la idea de un mundo no mestizo. Esto hace evidente la idea de pureza en oposición a la noción de mezcla. No obstante, si pensamos en los planteamientos de García Canclini (2009) se tiene muy claro que toda cultura es híbrida. Además, estos procesos de hibridación cultural, que incluyen dentro de sí conflictos y contradicciones como la segregación, se han dado a lo largo de toda la historia de la humanidad.

Ongghena (2014) hace énfasis en el mestizaje global que tiene un impacto en los puntos de referencia individuales, es por esta razón que lo sitúa en un contexto de interacción y dentro de una voluntad de control, domesticación y organización de la mezcla. Este planteamiento está bastante próximo a la jerarquización de poder expuesta por Wade (2003). Desde esta jerarquización, tiene lugar la ordenación de los elementos originales reconocidos en aquellos que se identifican como mestizos y quienes a su vez privilegian unas expresiones culturales sobre otras, consideradas subalternas o inferiores.

La idea del mestizaje está inscrita en una etapa de expansión europea, de conquista y colonización, lo cual implica “una dimensión política, histórica y social que aporta al concepto una multidimensionalidad que va más allá de la lectura cultural, identitaria o biológica del contacto” (Ongghena, 2014).

En la actualidad, el mestizaje se entiende dentro de un contexto amplio en el cual se dan transformaciones constantes. Onghena (2014) asevera que la complejidad del mundo contemporáneo globalizado impide “comprender el mestizaje como una dinámica con ritmos propios de cambio y de transformación” (p. 43). Una de las reflexiones de García (2004), consiste en considerar el mestizaje cultural como el espacio de desarrollo que tiende puentes hacia la integración, la solidaridad, la tolerancia y prácticas sociales que respeten la pluralidad. Todo esto implica la superación de las estigmatizaciones, las exclusiones y las actitudes negativas frente a la diferencia.

Gros (2002), hace mención a discursos aparentemente irreconciliables; el primero, se ha interesado en revelar la fuerza desigual de los mestizajes y de los procesos de hibridación; mientras que el segundo, insiste en las especificidades culturales y la fuerza de sus identidades locales. El autor indica que ambos discursos son igualmente subversivos con respecto a la idea de nación. El análisis que plantea es el siguiente: si el mestizaje predomina sobre todos los demás grupos, ya no hay espacio para las culturas nacionales ni para las culturas de los pueblos originarios, esto trae como consecuencia el desprecio frente a la diferencia.

Gros (2002), a diferencia de otros autores, al llevar su análisis a los extremos deja a un lado el hecho de que el mestizaje es heterogéneo. Los mestizos, aunque no sean blancos, indígenas o negros, son capaces de reconocer, en su herencia cultural, elementos originales de las culturas africanas, indígenas y europeas. Además, tal como afirma Wade (2003) pueden establecer un sistema de jerarquización sobre estos.

Como bien se puede notar, el mestizaje es un término complejo, polisémico y contradictorio que trae consigo múltiples lecturas e interpretaciones que abarcan aspectos biológicos, culturales, sociales y económicos. No son pocos los académicos que han afirmado la ausencia de razas puras o superiores. A lo largo de la historia, la realidad intercultural y los contactos entre diferentes civilizaciones han creado las condiciones para dar cabida a los procesos de hibridación cultural, entendidos tal como los concibe García Canclini (2009), en su condición de encuentros que generan nuevas estructuras y nuevas prácticas, sin dejar a un lado las incompatibilidades ni los conflictos.

La dinámica de un mundo globalizado, con grandes avances tecnológicos, han determinado nuevos procesos de combinación, segregación, inclusión y exclusión. Por esta razón, Pérez (2017) insiste en la posibilidad de la coexistencia, la solidaridad y el respeto recíproco entre las culturas.

Para Gruzinski (2016), los universos tanto español como indígena se reconfiguran mediante los intercambios culturales, dando paso a los “mestizajes de la imagen”, y sostiene que el mestizaje construye sus propios cánones estéticos, no es solamente la mezcla de los anteriores, no constituye bloques sólidos, más bien, representa un espacio intermedio; para el autor, pensar desde los dualismos para dar una explicación del mestizaje satisface la simple necesidad de pureza, inocencia y arcaísmo, que es de alguna manera tranquilizadora. Sin embargo, ante esta dificultad sostiene la necesidad de estudiarlo desde el arte y la aplicabilidad de los lenguajes artísticos (p .4)

Los anteriores abordajes problematizan la categoría mestizaje en el entendido de que la complejidad de la realidad latinoamericana desborda los marcos de referencia de los enfoques binarios y puristas que se han tratado de implementar desde la tradición; también se puede entrever en dichas lecturas, un abordaje del mestizaje como categoría reivindicativa de las víctimas de los más de 500 años que han transcurrido entre la conquista y las diferentes etapas de la vida republicana latinoamericana.

En todo caso, los enfoques anteriormente descritos, aunque residuales, funcionan como fisura ante una perspectiva que se ha venido imponiendo no sólo en el plano académico, sino, también, en el político y el socio-cultural. Lo cual implica que el mestizaje en tanto categoría se posiciona como ingenio discursivo que alumbró la variedad de realidades que se construyen en y desde Latinoamérica: el mestizaje como estrategia de intercambio cultural y de convivencia (Torrez, 2012), (Fontanela, 2018); el mestizaje como increpación de las tradiciones académicas (Contreras, 2002), (Fontanela, 2018); el mestizaje como espacio intermedio de interpretación y como proceso de hibridación cultural (Contreras, 2002), (García Canclini, 2009); el mestizaje como fuente de una identidad continua y múltiple (Wade, 2003); el mestizaje como categoría limitada y limitante (Onghena, 2014); el mestizaje como antípoda de la idea de nación (Gros, 2002); y el mestizaje como imagen (Gruzinski, 2016).

Pero, ¿Las derivas planteadas desde la realidad del mestizaje se limitan a tomar distancia de los procesos cognoscitivos de las disciplinas tradicionales para evidenciar realidades diversas y reivindicar política y simbólicamente a los excluidos? ¿Se requiere ir más allá y reflexionar sobre las implicaciones que traería consigo articular a los estudios sobre el mestizaje un enfoque epistemológico que trascienda las concepciones binarias? ¿Sigue conceptualizándose la categoría mestizaje desde un enfoque epistemológico binario, aún en sus versiones discordantes?

Conclusión. El sinequismo, una apuesta por un mestizaje reflexivo

Según Bateson (1985), los filósofos de la cultura occidental, han construido sus sistemas de pensamiento en torno a dos cuestionamientos; por un lado, está el interrogante acerca de qué es la realidad; y por otro, la pregunta acerca de cómo la conocemos. Lo cierto es que ambos cuestionamientos han resultado implicados y han dado origen a diversas perspectivas de abordaje.

La implicación entre ambos interrogantes permite colegir que el enfoque desde el cual una perspectiva filosófica aborda el problema asociado a la manera en que conocemos la realidad, es consecuencia de lo que dicha perspectiva entiende por tal categoría. Por ejemplo, si la concepción de la realidad es dual, la manera en que se afronta el problema de la construcción de conocimiento sobre la misma, también será dual. Algo diferente ocurriría si el enfoque se basa en la continuidad.

En este sentido, al analizar el debate que históricamente ha girado en torno a la categoría mestizaje, se puede plantear que este no sólo funge como término para dar cuenta de una realidad específica, sino que puede operar como mediación cognoscitiva para reflexionar sobre el carácter constructivo y relativo de las realidades socio-culturales.

Ahora bien, el mestizaje como categoría y las disciplinas que lo han abordado, se han fundamentado en la tradición filosófica de la cultura occidental que, como se planteó en apartados precedentes, ha sido predominantemente de condición binaria. Es por eso que esta categoría como ingenio discursivo ha sido fácilmente utilizada para justificar una

concepción de mundo que tenía como pretensión invisibilizar la complejidad y diversidad del continente latinoamericano. Pero, también, ha impedido que las propuestas académicas planteadas como alternativa, se desmarquen de dicha concepción binaria y terminen proponiendo discursos “contra hegemónicos” que en la intencionalidad de reivindicar lo excluido por la propuesta binaria, hacen abordajes reduccionistas de la complejidad que trajo consigo el encuentro de mundos acaecido desde el arribo de Cristóbal Colón. A excepción de Néstor García Canclini (1989), quien en el prólogo a la sexta edición de su libro *Culturas Híbridas*, evidencia un distanciamiento de los enfoques teóricos binarios y esencialistas para poder sustentar la composición de la categoría “procesos de hibridación cultural”.

En este orden de ideas, pensamos que es necesario articular la complejidad de la categoría mestizaje a un enfoque epistemológico que tome distancia de la tradición esencialista y binaria que ha caracterizado gran parte de la filosofía occidental. Sobre todo, si se tiene en cuenta que lo que contiene, en términos de realidad, a la categoría mestizaje, la ubica no sólo en una dimensión nominativa y descriptiva, sino en una condición más compleja que tiene que ver con la posibilidad de ser mediación del pensamiento que permite sensibilidades para hacer distinciones sobre los puntos de vista desde los que se construyen las diversas realidades socioculturales.

De allí que propongamos la idea de un “mestizaje reflexivo”, que trascienda su condición de categoría para nominar y describir realidades según unos criterios definidos, y funja como orientación epistemológica y teórico - metodológica que tenga como principio operativo distinguir esquemas de referencia y se constituya en una apuesta por la reflexividad. Lo cual, sin duda, tendría implicaciones importantes en cuanto a la manera de comprender, construir e intervenir la diversa realidad latinoamericana.

En este sentido, consideramos que la propuesta filosófica del norteamericano Charles Sanders Peirce, se constituye en un esquema de referencia interesante para materializar la apuesta del mestizaje reflexivo; a partir de los siguientes aspectos que integran su propuesta:

- › El sinequismo como apuesta filosófica para tomar distancia de las epistemologías binarias

- › La realidad como una construcción mediada por el pensamiento
- › La ontología del ser, en perspectiva del referente ido, al ser entendida como un ingenio discursivo humano que no es esencialista.
- › El carácter evanescente de las creencias humanas, como condición de la reflexividad que implica la capacidad de dudar sobre los propios estados de opinión.

El mestizaje entendido desde esta perspectiva filosófica, permitiría generar fisuras en lo que plantea la tesis defendida en esta investigación doctoral en el sentido de que “*el dualismo filosófico ha primado como el esquema de referencia sobre el cual se ha construido la categoría mestizaje en el contexto académico latinoamericano*”. Lo cual se constituiría en un importante aporte al respecto de este tema.

Referencias

- Álvarez, V. (1997). Mestizos y mestizaje en la colonia. *Fronteras*, 1(1), 57-91. Recuperado el 11 de febrero de 2019, de <https://rodriguezuribe.co/>
- Anderson B. (1993). COMUNIDADES IMAGINADAS Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Arias, D. (2007). Entre la guerra de castas y la ladinización. La imagen del indígena en la Centroamérica liberal, 1870-1944. *Revista de Estudios Sociales*(26), 58-72.
- Bateson, G. (1985). PASOS HACIA UNA ECOLOGÍA DE LA MENTE. Una Aproximación revolucionaria hacia la autocomprensión del hombre. Ediciones Lohlé-Lumen. Buenos Aires, Argentina.
- Bedoya, O. (2019). Metodología relacional en investigación cualitativa: más allá del análisis. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Chaves, M. (2002). Jerarquías de color y mestizaje en la Amazonía occidental colombiana. *Revista Colombiana de Antropología*, 189-216. Recuperado el 8 de febrero de 2019, de <https://bit.ly/2PBVBF0>
- Contreras, G. (2002). Reseña El Pensamiento Mestizo. *Política y Cultura*(17), 379-384.
- Cueva, A. (2015). *Entre la ira y la esperanza y otros ensayos de crítica*. México: CLACSO-Siglo XXI Editores.

- De la Cadena, M. (2004). *Indígenas y mestizos. Raza y cultura en el Cuzco*. Lima: IEP Ediciones.
- De las Casas, B. (1988). Apologética histórica. En B. De las Casas, *Obras completas*. Madrid: Editorial Alianza.
- De León, J. (2015). La Biblia y la evangelización en el Nuevo Mundo durante el siglo XVI. *Veritas*(32), 195-227. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291135425009>
- Fontenla, M. (2018). Mestizaje colonial y mestizajes estratégicos. Una mirada crítica a la relación entre historia regional e historia indígena. *Anuario Digital Escuela de Historia*(30), 11-44.
- García Canclini, N. (2009). *Culturas híbridas*. México: Random House Mondadori.
- García Canclini, N. (1998). *Culturas Híbridas*: Grijalbo Concejo nacional para la cultura y las artes. México. D.F.
- García, J. (2004). Experiencia humana y mestizaje cultural en la sociedad de la información. *Educación*, 28(2), 29-55.
- Gros, C. (2002). América Latina. ¿Identidad o mestizaje? La nación en juego. *Desacatos*, 10, 127-147.
- Gruzinski, S. (1985). La "segunda aculturación": El estado ilustrado y la religiosidad indígena en Nueva España (1775-1800). *Estudios de Historia Novohispana*, 8(8), 175-201. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.22201/iih.24486922e.1985.008.3288>
- Gruzinski, S. (2016). *La colonización de lo imaginario: sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gruzinski, S. (2016). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hiernaux, P. (2001). El pensamiento binarios, aspectos semánticos, teóricos y empíricos. *Recherches Sociologiques*, XXXII(3), 25-37.
- Ibarra, A. (2002). *Estrategias del mestizaje. Quito a finales de la época colonial*. Quito: Abya-Yala.
- Jamienson, R. (2003). *De Tomebamba a Cuenca. Arquitectura y Arqueología colonial*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- López, C., García, V., & Ríos, M. (2017). El mestizo en disputa: la posibilidad de una gnómica nacional en México. En C. López, P. Wade, E. Restrepo, & R. Ventura, *Genómica, nación y ciencia en Latinoamérica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ongghena, Y. (2014). *Pensar la mezcla. Un relato intercultural*. Barcelona: Gedisa.
- Ospina, W. (2013). *América Mestiza*. Bogotá: Mondadori.
- Pérez, H. (2017). Aculturación, transculturación, mestizaje: metáforas y espejos en la historiografía latinoamericana. *Cuadernos de Literatura*. doi:10.11144/Javeriana.cl21-41.atmm
- Pierce, C. (2012a). *Obra filosófica reunida (1893-1913)*. (N. Houser, C. Kloesel, Edits., & D. MacNabb, Trad.) México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Pierce, C. (2012b). *Obra filosófica reunida (1893-1913)*. (N. Houser, C. Kloesel, Edits., & D. McNabb, Trad.) México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, P. (2008). Sangre y mestizaje en la América Hispánica. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*(35), 279-310. Recuperado el 14 de abril de 2019, de <https://bit.ly/2lWP6jl>
- Rodríguez, M. (1967). *América Central*. México: Editorial Diana, S. A.
- Tórrez, Y. (2012). Cochabamba: ¿Del mestizaje idílico al mestizaje conflictivo? *Tinzacos*, 31, 25-36.
- Vélez, J. (2016). Phaneron evaluación y esquemas de referencia: una distinción entre mismidad y externalidad. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Wade, P. (enero-diciembre de 2003). Repensando el mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 273-296.

CAPÍTULO 3

Perspectivas de la justicia transicional como vía a la construcción de la democracia constitucional

Christian Benítez Núñez*

Introducción

El concepto de Estado de derecho y su adopción como modelo desde hace más de dos siglos, representó el cumplimiento irrestricto de cada una de las leyes vigentes, al considerarlas válidas por su propia naturaleza, y, por la autoridad de quien emanaban, sin que se cuestionara su contenido. Bajo estas condiciones, un Estado autoritario podría considerársele —pese a todo—, un Estado de derecho.

Durante la segunda década del siglo XX, la Constitución mexicana de 1917, así como la Constitución de Weimar de 1919, reconocieron un catálogo de derechos de naturaleza social que marcaron un parteaguas en el constitucionalismo, agregando una dimensión sustancial, misma que décadas más tarde fue reforzada internacionalmente con tratados como el Pacto internacional de los derechos económicos, sociales y culturales y el Pacto internacional de derechos civiles y políticos.

* Doctor en Derecho y Globalización por la Universidad Autónoma de Morelos, México. Candidato a Investigador del Sistema Nacional de Investigadores - CONACYT. Investigador Junior por COLCIENCIAS. Estancia posdoctoral 2018-2020, Universidad Nacional de Colombia – Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Líneas de investigación: Derecho constitucional, Derecho Internacional de los Derechos Humanos, Derecho penal. Correo: christian.benitezn@uaem.edu.mx

Las transformaciones constitucionales y convencionales dieron origen a la figura del bloque de constitucionalidad, e, incorporaron derechos humanos y obligaciones frente a estos, siendo cada vez más exigibles a los Estados–parte. No obstante, la historia demostró que el reconocimiento solo representaba una mínima garantía que debía reforzarse y, por ende, surgieron organismos internacionales vigilantes del cumplimiento de las obligaciones derivadas de los tratados, y, en el ámbito regional aparece la Comisión Interamericana como la Corte Interamericana, ambos de Derechos Humanos.

Por otra parte, el reforzamiento y ampliación del catálogo de derechos tanto en sede nacional como internacional, impulsó la adopción de un modelo de Estado democrático en la región, lo que trajo consigo un replanteamiento sobre las dimensiones formales y sustanciales de la democracia y de la Constitución, que derivó en un modelo integral denominado democracia constitucional.

Pese a todos los esfuerzos, la historia latinoamericana se caracterizó, durante el siglo XX, por el desarrollo de regímenes autoritarios, algunas veces identificados como dictaduras, y, otras tantas como democracias simuladas. Sin embargo, al acercarse el fin de siglo, fuimos testigos de unas transformaciones en la región orientadas al cambio político hacia la democracia, lo que trajo consigo la adopción –inclusive sin saberlo–, de modelos de justicia transicional, es decir, de transición de un régimen autoritario a un régimen democrático con especial énfasis en la reparación de las graves violaciones a los derechos humanos de las víctimas de los antiguos regímenes.

Ya sea en sede nacional o internacional, se han desarrollado lineamientos fundamentales para la implementación de modelos de justicia transicional, tales como la ineludible obligación por parte del Estado de dar a conocer a las víctimas la más amplia verdad, el acceso a la justicia, el derecho a la reparación integral tanto a víctimas como a sus familiares y la implementación de las garantías de no repetición.

En ese sentido, la Corte Interamericana, en sus sentencias, ha delimitado el alcance de tales lineamientos de la justicia transicional, por lo que resulta imprescindible analizar con detenimiento cada uno de los puntos precisados con la finalidad de complementar los modelos de

justicia transicional propuestos en la región, con el ánimo de reafirmar que tanto el respeto como la garantía de los derechos humanos, representan la gran deuda con las pasadas y las presentes generaciones.

Evolución del Estado de derecho a la democracia constitucional

Frecuentemente leemos o escuchamos el término “Estado de derecho”, tanto en los textos jurídicos especializados como en las noticias diarias. No obstante, en muchas ocasiones se omite la exposición de un concepto claro y conciso y se provoca que ni el especialista en la ciencia jurídica ni el ciudadano de a pie alcancen a advertir ciertas implicaciones del término.

En consecuencia, el uso abstracto y no delimitado de la expresión Estado de derecho ha producido una larga lista de confusiones relacionadas con la sujeción de los poderes a la ley; la adecuada aplicación del marco normativo; el control judicial de las leyes o la propia tarea legislativa –que consiste principalmente en la creación, reforma o derogación de normas–.

Para no caer en una imprecisión, en este apartado se sintetizan algunos conceptos relacionados con el Estado de derecho y se resaltan sus principales elementos y las características que lo distinguen. Se espera facilitar al lector una panorámica de la evolución y alcances de dicha expresión hasta nuestros días.

Del Estado de derecho al Estado constitucional

Partiendo de las ideas desarrolladas por Zagrebelsky (2011), se advierte que el término Estado de derecho contiene una noción genérica y embrionaria y que representa un concepto tan abierto que ha sido llenado de diversos contenidos atendiendo a cada época. Por ejemplo, los regímenes totalitarios utilizaron este concepto para justificar la imposición de la autoridad –que decían– perdida en los tiempos en que los regímenes liberales tuvieron vigencia. De modo que “llegaba a ser irrelevante que... la función desempeñada por el Estado mediante la

ley fuese el dominio totalitario sobre la sociedad, en vez de la garantía de los derechos de los ciudadanos” (Zagrebelsky, 2011, p. 23).

Ahora bien, en esta época contemporánea, la expresión Estado de derecho puede analizarse desde dos perspectivas: la primera, corresponde a un sentido formal, mientras que la segunda concierne a un sentido sustancial. Desde el punto de vista formal, algunos tratadistas afirman que este concepto se centra en la manera en que se promulga la ley y en que ésta es general, clara, precisa y prospectiva; sin embargo, ello no impide que existan regímenes formales que tiendan a la crueldad masiva—como la Alemania nazi—; mientras que en la perspectiva sustancial, las normas y reglas de derechos humanos constituyen una fuente de legitimidad y un estándar al resto de las normas que conforman un sistema jurídico que impone la obligación de guardar coherencia (Andreopoulos, Barberet, & Nalla, 2018).

En ese mismo sentido, Ferrajoli (2009) precisa el Estado de derecho en sentido formal “designa cualquier ordenamiento en el que los poderes públicos son conferidos por la ley y ejercitados en las formas y con los procedimientos legalmente establecidos” (pág. 13). Mientras que el Estado de derecho en sentido sustancial designa “aquellos ordenamientos en los que todos los poderes, incluido el legislativo, están vinculados al respeto de principios sustanciales, establecidos por las normas constitucionales, como la división de poderes y los derechos fundamentales” (pág. 13 y 14).

Vale la pena aclarar que el modelo formal de Estado de derecho corresponde al modelo Estado legislativo de derecho, siendo el principio de legalidad el que identifica la validez de las normas y se advierte que su producción corresponde exclusivamente al Estado. Por otra parte, el modelo sustancial de Estado de derecho compete al modelo de Estado constitucional de derecho, en el que cobra especial relevancia el control judicial de las leyes (Ferrajoli, 2009).

Detengámonos solo un momento para responder a la siguiente pregunta: ¿Existe alguna diferencia entre el término “Estado de derecho” y “Estado constitucional de derecho”? La respuesta es sí, —y no solo una diferencia sino muchas—. Aunque en algunas ocasiones ambos términos se utilizan como sinónimos, la realidad es que no lo son.

Mientras el primero implica el sometimiento inexcusable a un orden legal –conjunto de leyes, reglamentos, decretos, etc.– partiendo del principio de legalidad; por el contrario, el segundo término admite la posibilidad de cuestionar la validez de este orden legal, hasta que no exista un pronunciamiento por parte de un órgano facultado para conocer del asunto, en el que el principio de legalidad cobra otro sentido, uno más relativo que absoluto.

En consecuencia, el modelo de Estado constitucional implica una profunda transformación en la concepción misma del derecho al cuestionar la validez de las normas atendiendo no solo por cuanto su forma de producción sino, además, a su contenido. Dicho con otras palabras: “la ley, por primera vez en la época moderna, viene sometida a una relación de adecuación y, por tanto, de subordinación, a un estrato más alto de derecho establecido por la Constitución” (Zagrebelsky, 2011, p. 34).

No cabe la menor duda de que después de la derrota del régimen nacional-socialista, se replantearon los alcances del modelo de Estado de derecho, cuya consecuencia inmediata implicó el redireccionamiento hacia lo social, y hacia lo material/sustancial (Böckenförde, 2000).

Indiscutiblemente, con este renovado modelo –que tiene lugar principalmente después de la 2^{da} Guerra Mundial–, la Constitución cobra una especial relevancia, ya no como un proyecto político que proyecta valores sin vinculatoriedad, sino como una ley suprema general que impone pautas ineludibles de producción normativa, a partir de la cual se derivan el resto de normas secundarias. Basta recordar a Kelsen (2001), quien afirma que la Constitución es la base indispensable de las normas jurídicas, por lo tanto “cada grado del orden jurídico constituye a la vez una producción de derecho, frente al grado inferior, y una reproducción del derecho, ante el grado superior” (pág. 14).

En síntesis, el concepto de Estado de derecho se caracteriza por ser una noción en permanente evolución, que parte de la idea de que el principio de legalidad permite la materialización del orden normativo, no obstante, en nuestros días dicho principio se encuentra subordinado al principio de supremacía constitucional, lo que implica la ineludible obligación que toda norma guarde congruencia con las reglas de derechos humanos al constituir una fuente de legitimidad.

Puede concluirse que el Estado de derecho —comprendiendo tanto la dimensión formal como sustancial— representa un modelo de Estado que cuenta con un orden normativo coherente con las normas constitucionales, tendiente a organizar el poder estatal en función de la materialización de los derechos, reconociendo a estos como la fuente de legitimidad tanto de las normas como de los actos y estableciendo mecanismos efectivos de protección y garantía.

Del Estado constitucional a la democracia constitucional. Perspectivas formales y sustanciales de ambos modelos

Sostuve en líneas anteriores que el modelo de Estado constitucional evoluciona permanentemente de acuerdo con el propio devenir. Si nos detenemos a detallar algunas características del constitucionalismo del siglo XIX hasta nuestros días, encontraremos un catálogo de derechos que se ha venido ampliando progresivamente.

Recordemos que, en los antecedentes obligatorios del constitucionalismo, es decir, tanto la Carta Magna de 1215, así como en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, se establecieron las bases del reconocimiento de derechos civiles, políticos y libertades fundamentales, así como de garantías judiciales. Por citar algunos ejemplos:

39. Ningún hombre libre será arrestado, o detenido en prisión o desposeído de sus bienes, proscrito o desterrado, o molestado de alguna manera; y no dispondremos sobre él, ni lo pondremos en prisión, sino por el juicio legal de sus pares, o por la ley del país.

40. A nadie venderemos, a nadie negaremos ni retardaremos el derecho o la justicia (Magna Carta Libertatum, 1215).

Así también, luego de más de quinientos años, en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano se exigió el reconocimiento de un conjunto de derechos y condiciones limitadoras del poder, estableciendo lo siguiente:

Artículo 1.- Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales no pueden fundarse sino sobre la utilidad común.

Artículo 2.- El objeto de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son: la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión (Asamblea Nacional de Francia, 1789).

Los artículos citados difícilmente nos resultarían ininteligibles, ya que guardan una gran similitud con nuestras actuales disposiciones constitucionales y legislativas. Simplemente como una precisión: los derechos mencionados forman parte de un catálogo que se ubica en la primera generación y tienen una especial relevancia hasta nuestros días. No es una casualidad que, en el ámbito penal, el sistema acusatorio tienda a ser más garantista a partir de las obligaciones que impone el principio de debido proceso y las demás garantías judiciales que éste implica.

Ahora bien, si nos detenemos a comienzos del siglo XX, observaremos dos importantes antecedentes: el primero de estos corresponde a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 (Congreso Constituyente, 1917), en la que se reconoce un catálogo de derechos de segunda generación; es decir, derechos económicos, sociales y culturales, como la enseñanza libre y gratuita (artículo 3), trabajo libre y justamente retribuido (artículo 5), derecho a organizarse en sindicatos y realizar huelgas y paros (artículo 123).

Continuando, otro de los antecedentes del constitucionalismo social es la Constitución de Weimar de 1919, al reconocer el derecho a la educación, el derecho a la libertad de trabajo, y otras tantas disposiciones establecieron obligaciones estatales frente al derecho a la salud y la seguridad social. Como ejemplo, se transcriben las siguientes disposiciones:

Art. 142- El arte, la ciencia y su enseñanza son libres. El Estado le otorga su protección y toma parte en su mantenimiento.

Art. 151. La organización de la vida económica debe responder a los principios fundamentales de justicia con el fin de asegurar, para todos, una existencia digna del hombre. Dentro de esos límites, la libertad económica del individuo será asegurada.

[...]

Art. 161. Para la conservación de la salud y la capacidad de trabajo, para la protección de la maternidad y la previsión contra las consecuencias económicas de la vejez, de la debilidad y de las vicisitudes

de la vida, creará el estado un comprensivo sistema de seguro bajo la decisiva cooperación de los asegurados (Asamblea Nacional de Weimar, 1919).

En ese mismo sentido, hace casi tres décadas en Colombia se promulgó una nueva Constitución Política (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) en la que, de manera expresa, adoptó un modelo de Estado social de derecho y se incorporaron cláusulas de reconocimiento de derechos de segunda generación; se estableció un orden constitucional con base en las dimensiones formal y sustancial del constitucionalismo contemporáneo. A manera de síntesis, se expone lo siguiente:

- › Adopción de un modelo de Estado social de derecho (artículo 1)
- › Obligación de garantizar los principios, derechos y deberes constitucionales (artículo 2)
- › Obligación de proteger las riquezas culturales y naturales (artículo 8)
- › Reconocimiento del derecho a la paz (artículo 22)
- › Reconocimiento del derecho a la vivienda digna (artículo 51)
- › Reconocimiento del derecho a la negociación colectiva y el derecho a huelga (artículos 55 y 56)
- › Reconocimiento del derecho a la salud (artículos 49 y 50)

Desde una perspectiva integradora, el término Estado social de derecho se inserta en el término Estado constitucional, atendiendo a la naturaleza de este último, que implica una recepción de cada uno de los derechos que se reconocen a través de las luchas y conquistas históricas. Para profundizar, se debe recordar que una Constitución reconoce un catálogo de derechos y no perdamos de vista los primeros ejemplos relacionados con los derechos civiles y políticos que corresponden a la clasificación de primera generación de derechos y que han dado origen al Estado democrático de derecho, mientras que los derechos de naturaleza social, económica y cultural corresponden a la segunda generación de derechos y dieron origen al término Estado social de derecho.

Lo que quiero señalar es que tanto el Estado democrático de derecho, así como el Estado social de derecho, pueden y deben insertarse para evitar confusiones dentro del modelo Estado constitucional de derecho. De lo contrario, cada dimensión de los derechos humanos daría comienzo a un nuevo Estado “x” de derecho. Por ejemplo, atendiendo

a cada categoría de derechos, podríamos llegar al extremo de denominar un Estado democrático, social, económico, cultural y ambiental de derecho.

Para evitar confusiones, me parece acertado adoptar un nuevo término que recepcione este multicitado catálogo de derechos, y lo he encontrado en la noción de “democracia constitucional”. Este término ha sido desarrollado ampliamente por Ferrajoli, quien señala que:

La democracia constitucional... es siempre un sistema nomodínámico que incluye normas sobre la producción que, gracias a su colocación en el vértice de la jerarquía de las fuentes y las normas, son idóneas para establecer los requisitos esenciales, tanto de forma como de sustancia, de la vigencia y de la validez formal y sustancial de todas las normas producidas (Ferrajoli, 2013, p. 17).

Asimismo, Ferrajoli (2012), identifica la existencia de dos dimensiones de la democracia –al igual que en los modelos de Estado de derecho analizados previamente–; la primera corresponde a una dimensión formal o procedimental desarrollada a partir de las formas el quién y los procedimientos idóneos el cómo, para garantizar la voluntad popular, independientemente de sus contenidos; y la segunda, corresponde a una dimensión sustancial establecida por los derechos humanos, el principio de igualdad, no discriminación, entre otros.

Ahora bien, ambas dimensiones no se contraponen, sino que se complementan. De tal manera que la integración de ambas dimensiones da como resultado el modelo denominado democracia constitucional, lo que representa un modelo normativo multidimensional:

1. **Democracia política:** asegurada por las garantías de los derechos políticos.
2. **Democracia civil:** asegurada por las garantías de los derechos civiles.
3. **Democracia liberal:** asegurada por las garantías de los derechos de libertad.
4. **Democracia social:** asegurada por las garantías de los derechos sociales (Ferrajoli, 2011).

Lo que aquí me interesa resaltar es cómo el desarrollo conceptual del Estado de derecho ha ido ajustándose de acuerdo con cada contexto. Si observamos detenidamente la hoja de ruta, nos daremos cuenta que ha surgido con una esencia liberal a finales del siglo XVIII; retomado por el conservadurismo para justificar los actos más ruines, amparados en uso del principio de legalidad y la extrema formalidad. Además, se replantea luego de la Segunda Guerra Mundial, frente a la racionalidad y la legitimidad, desde una perspectiva sustancial.

Cabe señalar que el desarrollo teórico en todo momento se corresponde con la realidad constitucional —principalmente latinoamericana—. Simplemente al observar las cláusulas que datan desde 1215 con la Carta Magna hasta 1991 con la Constitución Política de Colombia, se puede afirmar que las dimensiones formales y sustanciales —tanto del Estado constitucional como de la democracia constitucional— se encuentran allí, siendo perceptibles por cualquier curioso que decida leer.

En conclusión, la democracia constitucional representa un modelo integral que considera tanto la dimensión formal como la sustancial y desarrolla obligaciones ineludibles por parte de las autoridades, tendientes a alcanzar el verdadero orden social por el cual fue creado el Estado y dotado de poder para servir a la comunidad y no para servirse de ella. Modelo que se reinventa sobre las bases democráticas al incorporar progresivamente el reconocimiento de nuevos derechos, tanto de fuente nacional como internacional.

Vigencia del bloque de constitucionalidad y el fortalecimiento a la protección de derechos humanos

Luego de analizar detenidamente las características del modelo denominado democracia constitucional y precisar su estructura básica compuesta por derechos de naturaleza liberal, civil, política y social, corresponde el turno de resaltar algunos rasgos que se incorporan a este modelo desde el orden internacional de los derechos humanos.

Ahora bien, el derecho internacional de los derechos humanos cobró relevancia principalmente desde mediados del siglo XX, al finalizar la

2^{da} Guerra Mundial. Esto trajo como consecuencia la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en cuyo preámbulo se precisó que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos representan la consecuencia de los lamentables actos de barbarie y, atendiendo a un ideal común, se asumieron compromisos de promoción, enseñanza, respeto, garantía, así como de reconocimiento y aplicación universales (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

Por otra parte, en el ámbito regional la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948) señaló que los pueblos americanos reconocen la dignidad humana y en cada Constitución establecen instituciones jurídicas y políticas para proteger los derechos esenciales orientados al desarrollo pleno y a la propia felicidad. Por ese motivo se comprometen a desarrollar, en el derecho internacional, mecanismos de protección, garantía y adoptan el catálogo de derechos reconocidos en dicha declaración.

En consecuencia, las constituciones de los Estados-parte han incorporado cláusulas de recepción del derecho internacional en el derecho interno, lo que da como resultado un robusto *corpus iuris* de derechos humanos, tanto de orden nacional como de orden internacional. Esta incorporación, que reconoce en una misma jerarquía tanto al orden constitucional como el orden internacional de los derechos humanos se le ha denominado bloque de constitucionalidad. Ahora bien, dichas cláusulas constitucionales de recepción podemos identificarlas en el contexto regional en los siguientes artículos:

- › Argentina: reconoce la vigencia de un bloque de constitucionalidad conformado por un amplio número de tratados, entre ellos la Convención Americana de Derechos Humanos (artículo 75 inciso 22)
- › Colombia: los tratados y convenios internacionales que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno (artículo 93).
- › México: todas las personas gozarán de los derechos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte. La Constitución, las leyes del Congreso de la Unión y los tratados serán la ley suprema de toda la Unión (artículos 1º y 133)
- › Perú: los tratados celebrados por el Estado y en vigor forman parte del derecho nacional (artículos 3º y 55)

El contenido de tales artículos constitucionales permite la incorporación de los tratados internacionales de derechos humanos al orden constitucional de cada Estado–parte, siempre y cuando se cumpla con el resto de los requisitos formales o sustanciales que estos impongan, tales como aprobación de un órgano legislativo, la promulgación por parte del poder ejecutivo y, principalmente, que no existan disposiciones que contravengan contenidos constitucionales, entre otras.

Dicho en otras palabras, Hernández Sánchez (2015) precisa que “la noción del bloque de constitucionalidad busca mostrar la idea de que la Constitución de un Estado es más amplia que su texto constitucional, ante la existencia de otras disposiciones contenidas en otros instrumentos que también son normas constitucionales” (pág. 88).

Esta figura ha sido desarrollada por vía jurisprudencial en distintos países. Así, por ejemplo, la Corte Constitucional de Colombia, desde hace más de dos décadas, afirmó que el bloque de constitucionalidad representa el parámetro de control, integrado no solo por normas sino además por principios, de acuerdo con la sentencia C-225/95 [M.P. José Gregorio Hernández Galindo]:

El bloque de constitucionalidad está compuesto por aquellas normas y principios que, sin aparecer formalmente en el articulado del texto constitucional, son utilizados como parámetros del control de constitucionalidad de las leyes, por cuanto han sido normativamente integrados a la Constitución, por diversas vías y por mandato de la propia Constitución. Son pues verdaderos principios y reglas de valor constitucional, esto es, son normas situadas en el nivel constitucional, a pesar de que puedan a veces contener mecanismos de reforma diversos al de las normas del articulado constitucional stricto sensu (...).

Tres años más tarde, la Corte Constitucional de Colombia, en su sentencia C-191/98 [M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz], fortaleció su jurisprudencia sobre el bloque de constitucionalidad cuando afirma que éste “estaría conformado no sólo por el articulado de la Constitución sino, entre otros, por los tratados internacionales de que trata el artículo 93 de la Carta, por las leyes orgánicas y, en algunas ocasiones, por las leyes estatutarias”. Ello refleja que dicha figura presenta una textura

abierta que permite cierta ductibilidad con base en el reconocimiento de derechos humanos.

Insisto, estas transformaciones constitucionales y sus posteriores desarrollos jurisprudenciales han tenido lugar en América Latina. En el caso de México, la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en la tesis P./J 20/2014, precisó que tanto la Constitución como los tratados internacionales constituyen “el parámetro de control de regularidad constitucional, pero cuando en la constitución haya una restricción expresa al ejercicio de aquéllos, se debe estar a lo que establece el texto constitucional”.

Cabe señalar que dicha jurisprudencia causó críticas negativas al papel interpretativo de la SCJN, toda vez que restringe los alcances de protección del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, ya que estos representan una garantía reforzada ante lagunas y antinomias, además de que gran parte de los aspectos sustanciales de la democracia constitucional tienen lugar en estas fuentes de derecho. Ya en otra oportunidad he sostenido que la restricción injustificada de los derechos humanos resulta en un incumplimiento de obligaciones, además de la violación a ciertos principios como el de progresividad:

No se justifica en ningún momento la restricción a los derechos humanos que nulifica principios internacionales. En un sistema democrático no deben permitirse interpretaciones de esa naturaleza, ya que distorsionan el sentido de todas las conquistas que se traducen en reconocimiento de la dignidad humana (Cabrera Diricio, Benítez Núñez, & Gómez Carmona, 2016, p. 112).

Para concluir con este apartado he de precisar que vivimos en tiempos de constante transformación, y estas evoluciones o involuciones se ven reflejadas en el marco jurídico nacional e internacional, sobre todo en nuestras constituciones, comprendiendo a éstas como leyes supremas –al menos en un primer momento–. De tal manera que los tribunales constitucionales comprendidos como órganos de cierre dentro de un Estado, no siempre actúan con los principios de progresividad y máxima protección, lo que se corrobora en interpretaciones restrictivas injustificadamente. Es decir, frente a los avances constitucionales y legislativos siempre se corre el peligro del retroceso por vía jurisprudencial.

No obstante, ante un contexto globalizado de cuyas primeras implicaciones está la crítica regional y universal a la vista de todos, también existen mecanismos de protección supranacional que permiten al ciudadano o ciudadanos de a pie —luego de largos viacrucis procesales jurídicos— exigir la reivindicación de los derechos que estima(n) violentados. Ello abona a la afirmación de que el bloque de constitucionalidad como catálogo amplio de derechos y de obligaciones permite la construcción —tardía, pero construcción, al fin y al cabo— de vías que permitan un acercamiento a la construcción de la democracia constitucional en América Latina.

La justicia transicional como vía a la reconstrucción democrática

Tal y como se observó en los apartados anteriores, la democracia constitucional implica una participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones, además del respeto y garantía de sus derechos —civiles, políticos, sociales, libertades, etc., pero ¿qué sucede cuando se abandona un régimen militar o demoautoritario? ¿Cómo se castigan los abusos del pasado? ¿Qué sucede con las víctimas de delitos graves? ¿Cómo se reconstruye el tejido social?

Estas preguntas forman parte de la justificación de la denominada justicia transicional, una especie de bisagra entre el autoritarismo y la democracia. No podría afirmar que representa un modelo completamente definido, sino un modelo en constante construcción de acuerdo con cada realidad y contexto en el que se pretenda implementar un sistema democrático.

Por ejemplo, el Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas en su informe S/2004/616, denominado *El Estado de derecho y la justicia de transición en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos* (2004), precisó que la justicia transicional implica:

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 reconci-

liación. Tales mecanismos pueden ser judiciales o extrajudiciales y tener distintos niveles de participación internacional (o carecer por complejo 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 (pág. 6).

Dos años más tarde, el Secretario General de la ONU, en su informe denominado *Aunar nuestras fuerzas para fortalecer el apoyo de las Naciones Unidas al Estado de derecho* (2006), afirmó con mayor fuerza que Estado de derecho y justicia de transición correspondían a una misma categoría, al igual que los elementos justicia, paz y democracia se caracterizan por una relación de interdependencia. Con estos parámetros, las actividades que configuran la justicia de transición corresponden a “procesos nacionales de consulta sobre justicia de transición, procesos de verdad y reconciliación, indemnizaciones, tribunales internacionales y mixtos, instituciones nacionales de derechos humanos, procesos de veto e investigaciones especiales, determinación de los hechos y comisiones de investigación” (2006, párr. 41).

Las implicaciones de la justicia de transición siguieron robusteciéndose ya que en el Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General denominado *Estudio analítico de los derechos humanos y la justicia de transición* (2009), se estableció que la justicia de transición “debe tratar más ampliamente las causas profundas de los conflictos y las violaciones conexas de todos los derechos, incluidos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales” (párr. 3).

Así podría continuar durante varias páginas exponiendo el desarrollo de los alcances de la justicia de transición desde los lineamientos establecidos por la ONU; sin embargo, me interesa centrar la atención en las más recientes directrices precisadas en la resolución A/HRC/42/L.20, tal y como se presenta a continuación;

1. los enjuiciamientos individuales,
2. la reparación,
3. la búsqueda de la verdad,

4. la reforma institucional,
5. la investigación de los antecedentes de los empleados o funcionarios públicos,
6. las iniciativas de preservación de la memoria
7. la garantía de la rendición de cuentas,
8. el fomento para la recuperación de la normalidad y la reconciliación,
9. el establecimiento de entidades independientes que supervisen los sistemas de seguridad,
10. el restablecimiento de la confianza en las instituciones del Estado y la promoción del Estado de derecho de conformidad con la normativa internacional de derechos humanos y el derecho internacional humanitario (A/HRC/42/L.20 , 2019)

A manera de síntesis, la justicia transicional se conforma por el conjunto de mecanismos judiciales y extrajudiciales que tienen como objetivo consolidar la democracia constitucional, luego de abandonar un régimen opresor y superar un conflicto social que haya implicado una serie de abusos y violencias estructurales, a través de la búsqueda de la verdad, la justicia en su más amplio sentido, la reparación integral a cada una de las víctimas, la reforma institucional, la recuperación, preservación de la memoria y la promoción en todo momento de las acciones tendientes a la reconciliación nacional dentro de un marco normativo respetuoso de los derechos humanos.

Sumado a lo anterior, desde una perspectiva científica, Jon Elster (2006) sostiene que la justicia transicional “se compone de los procesos de juicios, purgas y reparaciones que tienen lugar luego de la transición de un régimen político a otro” (pág. 15). Por su parte, Ruti G. Teitel (2014) ubica a la justicia transicional en el marco de los períodos de cambio político, y que se caracteriza por dar respuestas legales a las malas acciones de los regímenes represivos del pasado y precisa que en este milenio este modelo de justicia ha dejado de ser extraordinaria para convertirse en una justicia relativamente ordinaria, ante un contexto mundial que se enfrenta cotidianamente a la debilidad estatal, fragmentación política, guerras pequeñas y conflictos constantes.

Como se puede observar, la justicia transicional tiene un punto de partida que corresponde al momento en que una sociedad, que ha vivido una

serie de abusos en el pasado y a gran escala, exige una transformación institucional que permita la investigación de crímenes, la protección a las víctimas, la sanción a los responsables y la reparación integral; todo lo anterior como resultado de un proceso de reformas –inclusive constitucionales–, que permitan alcanzar ciertos estándares democráticos.

Bases jurisprudenciales de la Corte Interamericana de Derechos Humanos aplicables en el contexto de la justicia transicional

Si se observa con especial atención, en la justicia transicional la visibilización y la protección de las víctimas que sufrieron graves violaciones representan la justificación en sí de la construcción de todo el andamiaje institucional, sin olvidar las medidas de no repetición. Aunque pareciera obvio, la justicia transicional parte del reconocimiento de una deuda social por parte del Estado y la implementación de una serie de acciones bien estructuradas para saldarla.

Al respecto, Paige Arthur (2011) reconoce el desarrollo de la justicia transicional en América Latina –además de Europa y África–, a propósito de las graves violaciones que se cometieron en las dictaduras del siglo pasado, tales como la desaparición forzada, la ejecución extrajudicial, la detención arbitraria y la tortura, por citar algunas. De ahí que los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición, representen los pilares estructurales de este modelo de justicia.

Si se fija la atención en América Latina, sería un error omitir que, además del Sistema Universal de Derechos Humanos, en la región se ha desarrollado un Sistema regional de protección que tiene su origen en la Carta de la Organización de los Estados Americanos (1948). Casi dos décadas después, los Estados–parte acordaron la proclamación de la Convención Americana sobre Derechos Humanos “Pacto de San José de Costa Rica” (1969) que, sin lugar a dudas, al día de hoy representa el tratado más importante en materia de derechos humanos en el contexto latinoamericano.

Esta afirmación se justifica porque la Convención Americana retoma los principios de democracia, libertad, justicia y paz y los desarrolla en su apartado dogmático —tal y como se le denomina al catálogo de derechos humanos reconocidos en una Constitución—. Además, este tratado internacional, en su artículo 33, crea los dos órganos de control, me refiero tanto a la Comisión Interamericana y a la Corte Interamericana, que es la autoridad contenciosa que puede condenar a un Estado—parte al incumplir las obligaciones establecidas en todo el *corpus iuris* interamericano.

De tal manera que, una vez agotados los procedimientos establecidos en los artículos 48 al 50, y reconocida la competencia contenciosa de la Corte a la que hace referencia el artículo 62 de la Convención Americana, se procederá al análisis de los casos sometidos a su jurisdicción y, en caso de identificar violaciones a los derechos humanos, se procederá a dictar un fallo que los Estados partes se comprometen a cumplir de acuerdo con el artículo 68 de este instrumento internacional.

Las sentencias de la Corte Interamericana han tenido gran impacto durante los últimos 30 años, lo que ha provocado enormes tensiones en los Estados—parte, aunque se hayan comprometido previamente a cumplir con lo ordenado en las sentencias. Así, por ejemplo, en Colombia, la Corte Constitucional ha precisado en su sentencia T-653/12 [MP. Jorge Iván Palacio Palacio], lo siguiente:

Resalta la Corte Constitucional, la función jurisdiccional de la Corte IDH se enmarca, entre otros objetivos, dentro del artículo 22 de nuestra Constitución, que reconoce la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. Si así es, el acatamiento de las decisiones emanadas de los tribunales internacionales es una garantía de paz. Ahora bien, los derechos humanos reconocidos en la Convención pertenecen a lo que esta Corte ha llamado bloque de constitucionalidad en sentido estricto. De acuerdo con el contenido del artículo 93 superior, las normas que contiene se entienden incorporadas al ordenamiento interno y surten efectos directos. Al aplicar el concepto de bloque de constitucionalidad, la declaratoria que hacen los jueces de la Corte IDH no solo repercute sobre la esfera internacional sino sobre el ordenamiento interno. Así, la violación declarada por la Corte Interamericana surte efectos en

el ámbito de las relaciones entre países soberanos y miembros de la OEA –donde se reconoce a la nación como infractora- y, a la vez, proyecta directamente consecuencias dentro del Estado. En diversos fallos esta Corporación se ha referido puntualmente a la Corte IDH, indicando que su jurisprudencia es un criterio relevante para fijar el parámetro de control de las normas que hacen parte del ordenamiento interno colombiano, precisamente porque establece el alcance de distintos instrumentos internacionales de derechos humanos. La Corporación ha sostenido que la jurisprudencia de la Corte IDH contiene la interpretación auténtica de los derechos contenidos en la Convención Americana sobre Derechos Humanos, instrumento internacional que integra el parámetro de control de constitucionalidad (Sentencia T-653/12).

Por su parte, la Suprema Corte de Justicia de la Nación –Tribunal constitucional en México–, en su tesis aislada 1a. CCCXLIV/2015 (10a.), ha precisado que las interpretaciones –en este caso particular las que corresponden a la Corte Interamericana–, forman parte del parámetro de regularidad constitucional, figura que se equipara al bloque de constitucionalidad, tal y como se transcribe a continuación:

PARÁMETRO DE REGULARIDAD CONSTITUCIONAL. SE EXTIENDE A LA INTERPRETACIÓN DE LA NORMA NACIONAL O INTERNACIONAL. Las autoridades judiciales deben aplicar el parámetro de regularidad constitucional - incluidos, por supuesto, los estándares sobre derechos humanos-, lo cual, claramente, no se limita al texto de la norma -nacional o internacional- sino que se extiende a la interpretación que hagan los órganos autorizados -tribunales constitucionales y organismos internacionales según corresponda-. Al respecto, la Corte Interamericana ha establecido que "los órganos del Poder Judicial deben ejercer no sólo un control de constitucionalidad, sino también de convencionalidad ex officio entre las normas internas y la Convención Americana". En similar sentido, el Pleno de esta Suprema Corte de Justicia estableció, en la Contradicción de Tesis 21/2011, que "el control de convencionalidad es un control de constitucionalidad desde el punto de vista sustantivo, dada la interpretación material que se hace del artículo 1o. constitucional" (Tesis 1a. CCCXLIV/2015 (10a.), 2015).

De los criterios emanados de las Altas Cortes, tanto en Colombia como en México, se identifica la reiteración de la fuerza vinculante de las interpretaciones —recordemos la función consultiva— y de las sentencias de la Corte Interamericana, además de incorporarlas en el bloque de constitucionalidad y el parámetro de regularidad constitucional, respectivamente. Estas decisiones en sede nacional representan el resultado de una transformación en la cultura jurídica y en las propias fuentes del derecho contemporáneas, apartándose de ciertas tensiones aparentemente fundamentadas en la violación al principio de soberanía, lo que implica la construcción de directrices globales y regionales para hacer frente a los problemas que rebasan, en muchas ocasiones, las propias fronteras.

Al llegar a este punto, considero necesario complementar las directrices de la justicia transicional a partir de los desarrollos jurisprudenciales aplicables de manera indirecta en este modelo de justicia dentro del ámbito interamericano. Preciso esa naturaleza indirecta porque países como Colombia, México, Perú, Argentina, Brasil, entre otros, han sido condenados por la Corte Interamericana ante el incumplimiento del deber de respeto y garantía de los derechos humanos, tales como el derecho a la vida, a la protección judicial, a libertad e integridad personal, garantías del debido proceso, que son los pilares de la multicitada justicia transicional.

Derecho a la justicia

La Corte Interamericana ha precisado en su jurisprudencia que la participación de las víctimas en los procesos penales no debe centrarse exclusivamente en la reparación del daño, sino, además, en el conocimiento de la verdad y al acceso a la justicia ante tribunales competentes y que cuente en todo momento con herramientas efectivas para impugnar la competencia de un tribunal que no se encuentre facultado para conocer del asunto (Caso Fernández Ortega y otros Vs. México. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas, 2006, párr. 183). Así también, la Corte Interamericana ha precisado que el acceso a la justicia por parte de las víctimas implica que se haga todo lo necesario para conocer la verdad de lo sucedido e investigar, juzgar y, en su caso, sancionar a los eventuales responsables, dentro de un tiempo

razonable y suministrar recursos judiciales efectivos y sustanciados de conformidad con las reglas del debido proceso (Caso López Soto y otros Vs. Venezuela. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 362, 2018, párr. 217).

Este tribunal ha insistido en la obligación de los Estados-parte de garantizar el derecho de acceso a la justicia dentro de un plazo razonable, cuyo incumplimiento traería como consecuencia la condena internacional, al violar de manera indiscutible las propias garantías judiciales (Caso Ramírez Escobar y otros Vs. Guatemala. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 351, 2018). Es así, que se han establecido cuatro elementos a tener en cuenta:

1. complejidad del asunto;
2. la actividad procesal del interesado;
3. la conducta de las autoridades, y
4. la afectación generada en la situación jurídica de la persona involucrada en el proceso (párrafo 257).

Ciertamente, estos parámetros que ha definido la propia Corte Interamericana son aplicables en la mayoría de los asuntos sometidos a su conocimiento, toda vez que históricamente el derecho de acceso a la justicia ha sido violentado tanto en los regímenes más autoritarios como en las propias democracias, ya sea por una demora injustificada para resolver un asunto o por no existir un tribunal autónomo y competente para conocer de la posible violación a uno o varios derechos, o un recurso efectivo para impugnar las decisiones que se consideren injustificadas, todo lo anterior dentro del contexto nacional.

No resulta una casualidad que en la Convención Americana se encuentre previsto la creación de dos órganos del Sistema Interamericano, la Comisión Interamericana que resulta ser una especie de fiscal o Ministerio Público siendo normalmente la primera en conocer de un asunto que posiblemente represente una serie de incumplimientos del corpus iuris interamericano, mientras que la Corte Interamericana es la encargada de sustanciar el asunto que somete la propia Comisión luego de una investigación exhaustiva. Con ello quiero advertir que existe una desconfianza en las instituciones impartidoras de justicia, de ahí que, desde hace más de cinco décadas, se haya establecido en el plano

regional, la necesidad de crear un tribunal que revise las actuaciones, inclusive de las Altas Cortes en el contexto nacional.

Derecho a la verdad

Otro de los derechos pilares de la justicia transicional corresponde al derecho a la verdad dentro y fuera del contexto penal. Es así que la Corte Interamericana ha reiterado en su jurisprudencia que el Estado-parte debe garantizar la participación de las víctimas o familiares en todas las etapas de investigación y juzgamiento de los responsables, teniendo como finalidad el acceso a la justicia y al conocimiento de la verdad. Recientemente, el tribunal ha sostenido que los resultados de dichos procesos deben ser publicados para que la sociedad —en este caso mexicana— conozca los hechos y los responsables (Caso Alvarado Espinoza y otros Vs. México. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 370, 2018, párr. 303).

La Corte años atrás ya había sostenido que los Estados-parte deben combatir toda situación de impunidad, ya que propicia la repetición de violaciones e indefensión. Por lo tanto, se reconoció el derecho de las víctimas y de los familiares a conocer toda la verdad de los hechos, además de los responsables de los mismos, lo que constituye al mismo tiempo, un medio importante de reparación (Caso La Cantuta Vs. Perú. Fondo, Reparaciones y Costas, 2006, párr. 222).

Asimismo, este tribunal internacional ha sostenido que el derecho de acceso a la información cobra una especial relevancia en aquellos casos que implican violaciones de derechos humanos. Como consecuencia, el Estado-parte no puede restringir este derecho, ni aduciendo razones de interés público o seguridad nacional, ya que éste resulta imprescindible para que tanto órganos administrativos como judiciales lleven a cabo investigaciones adecuadas para responder a la exigibilidad de los derechos de las víctimas (Caso Omar Humberto Maldonado Vargas y otros vs. Chile. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 300, 2015, párr. 89).

En una sociedad democrática el derecho a conocer la verdad representa la obligación estatal ineludible de investigar las violaciones a derechos y la divulgación de los resultados de dichas investigaciones y se debe actuar

en todo momento con especial diligencia –sobre todo en los casos específicos de desaparición forzada– (Caso Contreras y otros Vs. El Salvador. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 232, 2011, párr. 170).

Tal y como se ha advertido en líneas anteriores, el reconocimiento de un derecho acompañado del compromiso por parte de un Estado de respeto y garantía, nunca ha resultado suficiente, siempre se han requerido mecanismos procesales judiciales o administrativos para su adecuada materialización. En ese sentido, la Corte Interamericana ha precisado en su jurisprudencia que los Estados pueden establecer Comisiones de la verdad porque contribuyen a 1) la construcción y preservación de la memoria histórica; 2) el esclarecimiento de hechos, y 3) la determinación de responsabilidades. Sin embargo, a la par, deben seguir existiendo los procesos judiciales (Caso masacres de El Mozote y lugares aledaños vs. El Salvador, 2012, párr. 298).

Derecho a la reparación

Siguiendo con el análisis de la jurisprudencia de la Corte Interamericana, ha establecido que el derecho a la reparación de las víctimas debe tener un nexo causal con 1) los hechos del caso; 2) las violaciones declaradas; 3) los daños acreditados, y 4) las medidas solicitadas de la reparación misma. Todo lo anterior, tomando en cuenta la perspectiva de género tanto en la formulación como en la implementación (Caso López Soto y otros Vs. Venezuela. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 362, 2018, párr. 270).

Algo que se debe tener en cuenta es que en la mayoría de los casos de violaciones a los derechos humanos no se puede llevar a cabo la plena restitución, es decir, el restablecimiento de la situación hasta antes de la o las violaciones a los derechos. En estos casos, la propia autoridad judicial es la que determinará las medidas para garantizar la reivindicación de derechos y la reparación en sí (Caso Granier y otros (Radio Caracas Televisión) Vs. Venezuela. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 293, 2015, párr. 261).

No se debe olvidar que, durante el siglo pasado en América Latina, en los regímenes autoritarios de países como Perú, Argentina, Chile,

Brasil, Colombia, México —es decir, prácticamente la mayor parte de la región—, se cometieron graves violaciones de derechos a partir del despliegue de la fuerza militar. No resulta una casualidad que en gran parte de las sentencias de la Corte Interamericana tienen su fundamento en la violación a los derechos a la vida y a la libertad personal y, por ello, cobra vigencia la figura de desaparición forzada.

Lo anterior, trajo como consecuencia en el ámbito regional, la creación de la Convención Interamericana sobre desaparición forzada de personas (1994), que establece un estándar que permitiera a los Estados—parte tipificar adecuadamente esta lamentable conducta y quedó de la siguiente manera:

Artículo 2. A los efectos de la presente Convención, se entenderá por "desaparición forzada" el arresto, la detención, el secuestro o cualquier otra forma de privación de libertad que sean obra de agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúan con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o del ocultamiento de la suerte o el paradero de la persona desaparecida, sustrayéndola a la protección de la ley.

Como se puede observar, el delito de desaparición forzada solo puede ser cometido por agentes del Estado o particulares con la protección de éste e implica un ocultamiento de una persona o una negativa de dar información sobre su paradero y pone a la víctima en un estado de completa indefensión. Es en ese contexto que la Corte Interamericana ha precisado que el derecho de los familiares de las víctimas de conocer los restos de sus seres queridos representa una medida de reparación *per se*, además de guardar relación con el derecho de conocer la verdad (Caso Nadege Dorzema y otros Vs. República Dominicana. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 251, 2012, párr. 252).

Garantías de no repetición

De acuerdo con Luigi Ferrajoli “garantía es una expresión del léxico jurídico que designa cualquier técnica normativa de tutela de un derecho subjetivo” (2018b, p. 21). Las garantías resultan imprescindibles

ya que su ausencia representa un inminente peligro para un derecho subjetivo –esta expresión puede ser utilizada para los derechos humanos y fundamentales–. Por ello, resulta necesario establecer que existen garantías primarias que corresponden a las obligaciones y prohibiciones frente a los derechos humanos; mientras que, por otra parte, las garantías secundarias o jurisdiccionales recaen sobre los órganos encargados de aplicar una sanción ante la comisión de un acto ilícito, o declarar la nulidad de los actos que atenten contra los derechos de las personas (2018b, págs. 24–25).

Ahora bien, las garantías de no repetición corresponden a la tipología tanto de garantías primarias como secundarias, ya que no se limitan al reconocimiento de un derecho o al control de legalidad por parte de una autoridad, inclusive las garantías de no repetición, en muchas ocasiones, podrían materializarse en políticas públicas, como lo veremos en las siguientes líneas.

A diferencia de los asuntos analizados en los apartados anteriores, la Corte Interamericana en el año 2014 condenó a República Dominicana por haber expulsado de su territorio a un grupo de personas de origen haitiano en situación de vulnerabilidad, así como de personas nacidas en territorio dominicano, negándoles su derecho a la nacionalidad. La Corte señaló en su jurisprudencia que, en ese tipo de casos, las garantías de no repetición cobran una gran relevancia para que dichas violaciones no se repitan y debieron adoptar 1) medidas legislativas; 2) medidas administrativas, y 3) medidas diversas, para garantizar el ejercicio de los derechos (Caso de personas dominicanas y haitianas expulsadas Vs. República Dominicana. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 282, 2014, párr. 461).

Tan solo un año después, la Corte Interamericana precisó que las garantías de no repetición podrían abarcar medidas enfocadas a la capacitación de agentes del Estado, para erradicar las violaciones a los derechos, éstas implicaron:

1. la capacitación de policías, fiscales, y jueces en materia de prevención, investigación y sanción de la tortura;
2. la creación de un programa o curso permanente y obligatorio sobre derechos humanos, incluida la perspectiva de género y niñez, y

3. la implementación de programas permanentes de derechos humanos dirigidos a policías, fiscales, jueces y militares, así como a funcionarios encargados de la atención a familiares y víctimas de desaparición forzada de personas (Caso Ruano Torres y otros vs. El Salvador. Fondo, Reparaciones y Costas, 2015, párr. 229).

Se observa la especial relevancia de los artículos 1 y 2 de la Convención Americana, en los que se establece el reconocimiento de un catálogo de derechos que se extiende hasta el resto de instrumentos que conforman el *corpus iuris* interamericano, así como las obligaciones de respeto y garantía de los derechos humanos, a las que los Estados–parte se comprometieron cumplir.

No cabe la menor duda de que una transformación constitucional o legislativa siempre tendrá un considerable impacto en la sociedad, pero existen transformaciones más profundas que son las sustanciales y pueden ubicar a las transformaciones culturales como subcategoría, y que resultan ser, en no pocas ocasiones, las mejores garantías de prevención a las violaciones de los derechos humanos.

Conclusiones

La democracia constitucional representa hoy el modelo de Estado más completo y, sobre todo, congruente con los compromisos que implican las obligaciones de respeto y garantía de los derechos humanos. Un modelo muy por encima de lo que hemos conocido como el simple Estado de derecho y que, a partir de éste y del uso distorsionado del principio de legalidad, se justificaron las más aberrantes violaciones en el siglo XX, desde las dos guerras mundiales, hasta las terribles dictaduras.

Durante las últimas tres décadas en la región latinoamericana se dieron cambios políticos y sociales orientados a sustituir los regímenes autoritarios por las democracias. Desde el ámbito internacional, la Carta de los Estados Americanos y diferentes tratados sentaron las bases del desarrollo de transformaciones democráticas que influyeron en las constituciones de los países de la región, lo que arrojó como resultado unas figuras como el bloque de constitucionalidad que hicieron ineludibles las responsabilidades contraídas por los Estados–parte.

Algunos países en Latinoamérica se han enfrentado a graves dificultades para desarrollar un sistema democrático, ya sea porque arrastran conflictos sociales o políticos del pasado, o porque se enfrentan a otros grandes retos contemporáneos como la desigualdad, la ausencia de paz y las crisis económicas derivadas de los modelos como el neoliberalismo.

Resulta entonces que la justicia transicional representa una alternativa pacífica para la consolidación democrática, en la que el fantasma del Estado legislativo de derecho produce inestabilidad por poner en duda la correcta aplicación del principio de legalidad en el contexto de la transición. No obstante, el modelo de transición surge a partir de cambios constitucionales y legales que encuentran fundamento en principios democráticos como la libertad, la igualdad, la protección a las víctimas, la reparación y la reconstrucción del tejido social.

La experiencia comparada –regional y universal–, nos permite analizar los desarrollos jurisprudenciales, principalmente de la Corte Interamericana, y aplicarlos en la construcción y revisión de los modelos de justicia transicional en vigencia y próximos de implementar –como es el caso de México–. Lo que se traduce en lineamientos en los que las víctimas juegan un especial rol en materia de protección y garantía de los derechos humanos.

Los Estados que buscan consolidarse hoy como democracias reconocen las deudas pendientes con las víctimas de las graves violaciones y les reconocen derechos como la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, lo que ha creado las condiciones necesarias para trasladar a la realidad el amplio catálogo de derechos humanos que se encuentra en el papel.

Referencias

- Cabrera Dircio, J., Benítez Núñez, C., & Gómez Carmona, W. (2016). La vigencia del bloque de constitucionalidad en México y su restricción por vía jurisprudencial. *Iustitia* (14), 93-115.
- Andreopoulos, G. J., Barberet, R. L., & Nalla, M. K. (2018). Introduction: Rule of Law in an Era of Change. Challenges and Prospects. En G. J. Andreopoulos, R. L. Barberet, & M. K. Nalla (Edits.), *The Rule of Law in an*

- Era of Change. Responses to Transnational Challenges and Threats*. Switzerland: Springer.
- Böckenförde, E.-W. (2000). *Estudios sobre el Estado de Derecho y la democracia*. Madrid: Trotta.
- Elster, J. (2006). *Rendición de cuentas: la justicia transicional en perspectiva histórica*. Buenos Aires: Katz.
- Ferrajoli, L. (2009). Pasado y futuro del estado de derecho. En M. Carbonell (Ed.), *Neoconstitucionalismo(s)* (4ª ed.). Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, L. (2011). *Poderes salvajes. La crisis de la democracia constitucional*. Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, L. (2013). *Principia iuris. Teoría del derecho y de la democracia. 2. Teoría de la democracia*. Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, L. (2014). *La democracia a través de los derechos*. Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, L. (2018). *Constitucionalismo más allá del estado*. Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, L. (2018b). *El paradigma garantista. Filosofía crítica del derecho penal*. Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, Luigi; Bovero, Michelangelo. (2012). *Teoría de la democracia. Dos perspectivas comparadas*. México: Instituto Federal Electoral.
- Hernández Sánchez, M. (2015). *Aplicación del bloque de constitucionalidad por la Corte Suprema de Justicia en el concepto emitido en el trámite de extradición a los postulados de justicia y paz*. Bogotá: Ibáñez.
- Kelsen, H. (2001). *La garantía jurisdiccional de la Constitución. La justicia constitucional*. (R. Tamayo Salmorán, Trad.) México: Instituto de Investigaciones Jurídicas - Universidad Nacional Autónoma de México.
- Paige, A. (2011). Introduction: Identities in Transition. En A. Paige (Ed.), *Identities in Transition: Challenges for Transitional Justice in Divided Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Teitel, R. G. (2014). *Globalizing transitional justice: contemporary essays*. New York: Oxford University Press.
- Zagrebelsky, G. (2011). *El derecho dúctil. Ley, derechos y justicia* (10 ed.). Madrid: Trotta.

Otras fuentes

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París.
- Asamblea Nacional Constituyente. (20 de julio de 1991). Constitución Política de Colombia. Colombia.
- Asamblea Nacional de Francia. (26 de agosto de 1789). La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Francia.

- Asamblea Nacional de Weimar. (11 de agosto de 1919). Constitución del Reich Alemán. Alemania.
- Congreso Constituyente. (5 de febrero de 1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.
- Juan I de Inglaterra. (15 de junio de 1215). Magna Carta Libertatum. Inglaterra.
- Organización de las Naciones Unidas. (2004). *El Estado de derecho y la justicia de transición en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *S/2006/980 Aunar nuestras fuerzas para fortalecer el apoyo de las Naciones Unidas al estado de derecho*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2009). *A/HRC/12/18 Estudio analítico de los derechos humanos y la justicia de transición*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). *A/HRC/42/L.20*.
- Organización de los Estados Americanos. (1948). Carta de la Organización de los Estados Americanos. Bogotá.
- Organización de los Estados Americanos. (1948). Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Bogotá.
- Organización de los Estados Americanos. (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos. San José, Costa Rica.
- Organización de los Estados Americanos. (9 de junio de 1994). Convención Interamericana sobre desaparición forzada de personas.

Sentencias

- Caso La Cantuta Vs. Perú. Fondo, Reparaciones y Costas (Corte Interamericana de Derechos Humanos 29 de noviembre de 2006).
- Caso Contreras y otros Vs. El Salvador. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 232 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 31 de agosto de 2011).
- Caso López Soto y otros Vs. Venezuela. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 362 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 26 de septiembre de 2018).
- Caso López Soto y otros Vs. Venezuela. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 362 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 26 de septiembre de 2018).
- Caso López Soto y otros Vs. Venezuela. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 362 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 26 de septiembre de 2018).
- Caso Alvarado Espinoza y otros Vs. México. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 370 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 28 de noviembre de 2018).

- Caso de personas dominicanas y haitianas expulsadas Vs. República Dominicana. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 282 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 28 de agosto de 2014).
- Caso Fernández Ortega y otros Vs. México. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas, Serie C No. 215 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 30 de agosto de 2006).
- Caso Granier y otros (Radio Caracas Televisión) Vs. Venezuela. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 293 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 22 de junio de 2015).
- Caso masacres de el Mozote y lugares aledaños vs. El Salvador (Corte Interamericana de Derechos Humanos 25 de octubre de 2012).
- Caso Nadege Dorzema y otros Vs. República Dominicana. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 251 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 24 de octubre de 2012).
- Caso Omar Humberto Maldonado Vargas y otros vs. Chile. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 300 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 2 de septiembre de 2015).
- Caso Ramírez Escobar y otros Vs. Guatemala. Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C No. 351 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 9 de marzo de 2018).
- Caso Ruano Torres y otros vs. El Salvador. Fondo, Reparaciones y Costas (Corte Interamericana de Derechos Humanos 5 de octubre de 2015).
- Sentencia C-191/98 (Corte Constitucional de Colombia 6 de mayo de 1998).
- Sentencia C-225/95 (Corte Constitucional de Colombia 18 de mayo de 1995).
- Sentencia T-653/12 (Corte Constitucional de Colombia 23 de agosto de 2012).
- Tesis 1a. CCCXLIV/2015 (10a.) (Suprema Corte de Justicia de la Nación 24 de noviembre de 2015).
- Tesis P./J 20/2014 (Suprema Corte de Justicia de la Nación 5 de abril de 2014).

CAPÍTULO 4

Participación ciudadana: reflexiones desde la ética

David Torres Moreno*

Sinay del Carmen Valentín Guevara**

Sobre la participación

En el contexto social y político que vivimos emergen preguntas encaminadas a reflexionar en torno a conceptos como la participación y la ciudadanía: ¿Qué es la participación? ¿Por qué resulta necesaria? ¿Cuáles son sus beneficios? ¿Estamos guiados por un interés personal, colectivo o desinterés? ¿Cuáles son las motivaciones de una participación activa? ¿Qué valores nos movilizan: la solidaridad, el bien común, la responsabilidad, la libertad?

La Real Academia de la Lengua Española¹ enlista una serie de definiciones cortas de la participación: tomar parte de algo, recibir una parte de algo, compartir, tener las mismas ideas y opiniones con otra persona, tener parte en una sociedad o negocio y, finalmente, acciones como comunicar, dar parte, noticiar. Para Montero (2004) muchos conceptos de uso cotidiano, como el de la participación, resultan difícilmente aprehensibles y, tras una revisión, la autora venezolana encuentra tres acepciones de carácter general de la participación en el marco de las ciencias sociales:

* Estudiante de la maestría en Ciencias cognitivas del Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

** Doctora en Ciencias sociales por la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

1 <https://dle.rae.es/participar>

1. Ejecutar o estar involucrado en algún acto o fenómeno social en el que otras personas están presentes de la misma manera.
2. Hacer partícipes a terceros de hechos o acontecimientos; informarles o, de alguna manera, introducirlos en alguna forma de conocimiento o de acción que emana de la fuente informadora.
3. Compartir con otras personas ciertas circunstancias y emociones (p.108).

La participación no es un proceso producto de la espontaneidad, es una herramienta en la que se expresan necesidades sentidas y la defensa de intereses y objetivos comunes para el diseño de acciones y estrategias que contribuyan al logro de tales objetivos. La no participación nos colocaría en una situación de marginación social (De Shutter, 1983). La participación tiene como fin último influir en las decisiones que afectan estructuras sociales. Aunque definida desde el ámbito de la psicología comunitaria, sirve para comprender aquello que se pretende. La participación cuenta con las siguientes características (Montero, 2004):

- › Es una acción libre colectiva, en la que se conjugan intereses comunes, mostrados en la búsqueda de objetivos y metas.
- › Implica un intercambio y producción de conocimientos.
- › Hablar de participación en un contexto comunitario, significa, otorgar un papel central a la historia de ese espacio y su contexto en término sociales, políticos, económicos, etc.
- › Correlación y colaboración.
- › Presencia de mecanismos democráticos que permitan la participación de todos en algún momento de los procesos participativos, ya sea organizando, dirigiendo, tomando decisiones o llevando a cabo acciones.
- › Este proceso implica reflexividad y solidaridad.
- › Diversos grados de compromiso.

Para De Shutter (1983) hay dos requisitos fundamentales para participar:

- a. Para participar, la persona debe estar informada.
- b. Una participación real requiere un grado mínimo de organización.

Existe una relación directa entre la participación y el compromiso. Ambos no son conceptos dicotómicos, por tanto, se tienen niveles o grados de compromiso; el interjuego entre estos dos procesos puede entenderse con un esquema compuesto por círculos concéntricos que van desde el nivel de mayor compromiso hasta aquel que se muestra como tangencial donde tenemos siete niveles de participación y compromiso:

1. Núcleo de máxima participación y compromiso.
2. Participación frecuente y alto compromiso.
3. Participación específica, mediano compromiso.
4. Participación esporádica, bajo compromiso.
5. Participación inicial o tentativa, bajo compromiso (por ejemplo: contribuciones económicas, apoyo material).
6. Participación tangencial, compromiso indefinido (por ejemplo: aprobación, acuerdo).
7. Curiosidad positiva o amable. No hay compromiso.

Como respuesta general a las preguntas planteadas anteriormente, Montero (2004, p.110) identifica alcances y beneficios de la participación:

- a. Es un proceso que reúne simultáneamente enseñanza y aprendizaje. Todos los participantes aportan y reciben.
- b. Tiene efectos socializantes. Se crean pautas de acción.
- c. Tiene efectos concientizadores.
- d. Desarrolla la colaboración y la solidaridad.
- e. Moviliza, facilita y estimula recursos (materiales e inmateriales) existentes y fomenta la creación y obtención de otros nuevos.
- f. Puede producir formas de comunicación horizontal entre los participantes.
- g. Produce intercambio y nuevos conocimientos.
- h. Permite el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica.
- i. Desarrolla y fortalece el compromiso.
- j. Fortalece a la comunidad.
- k. Puede introducir diversidad y hace posible el diálogo y la relación con otros en un plano de igualdad basado en la inclusión.
- l. Fomenta el surgimiento de nuevas ideas, nuevos modos de hacer, nuevos resultados.
- m. Puede cambiar la dirección y el control de las tareas que se ejecutan.

Dentro de los tipos de participación Serrano (2015) identifica cuatro:

- a. Participación social: Significa la participación de la ciudadanía en asociaciones civiles y organismos no gubernamentales, con el fin de lograr objetivos planteados por el grupo. En esta forma de participación, el Estado no es el interlocutor central, sino otros actores.
- b. Participación política: Aquella en la que los ciudadanos se afilian o forman parte de organismos del sistema político, como los partidos políticos, ayuntamientos, parlamentos, etc.
- c. Participación comunitaria: El objetivo de esta participación es lograr el bienestar de la comunidad a través de acciones. El interlocutor principal es el Estado, el apoyo solicitado es de tipo asistencial.
- d. Participación ciudadana.

El concepto de participación ciudadana (PC) alude a una especie de relación entre la ciudadanía y el Estado. De acuerdo con Serrano (2015) en el contexto mexicano, esta ha sido la palabra más invocada por los políticos, el establecimiento y consolidación de la democracia la ha hecho necesaria (Sánchez, 2009). En décadas pasadas la PC no poseía gran relevancia (Baño, 1998). La carencia de una definición precisa y la cercanía con otros tipos de participación han propiciado definiciones generales, la participación ciudadana sería una “intervención de los particulares en actividades públicas en tanto portadores de intereses sociales” (Baño, 1998, p.13). Serrano (2015, p. 96) sugiere la siguiente definición:

La participación ciudadana es aquella donde la sociedad posee una injerencia directa con el Estado; asimismo, tiene una visión más amplia de lo público. Esta participación está muy relacionada con el involucramiento de los ciudadanos en la administración pública. Los mecanismos de democracia directa (iniciativa de ley, *referéndum*, plebiscito y consultas ciudadanas), la revocación de mandato (*recall*) y la cooperación de los ciudadanos en la prestación de servicios o en la elaboración de políticas públicas, son formas de participación ciudadana.

Para Canto (2012) la PC son “mediaciones entre sociedad y gobierno para que los distintos sujetos sociales intervengan, con base en sus diversos intereses y valores, e influyan en las políticas públicas y en las

estructuras de gobierno...” (p. 28). Este no es un proceso homogéneo, consta de las siguientes etapas: información, consulta, decisión, delegación, asociación y control.

Por su parte Ziccardi (1998) afirma “La participación ciudadana, a diferencia de otras formas de participación, refiere específicamente a que los habitantes de las ciudades intervengan en las actividades públicas representando intereses particulares...” (p. 32). El fortalecimiento y consolidación de la sociedad civil, así como el vínculo socializador entre la ciudadanía y el Estado son beneficios de la PC (Cunill, 1991).

Sartori (1993) atribuye a la democracia dos tipos de naturaleza, una descriptiva y otra prescriptiva, mismas que pueden aplicarse al concepto de participación ciudadana. Con ello, la PC tiene como interés último la implicación de la ciudadanía en la vida política, y por otro debe mostrarse cómo es que la PC se manifiesta, por un lado, lo real y lo ideal. Es decir, cuál es el ideal de la PC y qué es lo que acontece, reflejado en ciudadanías pasivas y carencia de mecanismos estatales para hacerla efectiva. En el análisis hecho por Sánchez (2009), la PC está compuesta por dos conceptos posibles de analizar por separado. Por un lado, está la participación, misma que ya se describió en párrafos anteriores y, por otro, la ciudadanía.

Sobre la ciudadanía

En la ciudadanía se reconocen por lo menos tres enfoques para su análisis: liberal, comunitario y republicano (Ocampo-Talero, Méndez & Pavajeaú-Delgado, 2008). En la visión liberal, la ciudadanía surge derivada de una visión contractualista, el sujeto de derechos es el ciudadano en su carácter de individuo. Vázquez (2010), menciona los riesgos al entender la ciudadanía como un proceso racional:

el concepto liberal de tolerancia se fundamenta en una concepción monocultural, neutralidad valorativa e igualdad entre los individuos. Se trata de tolerancia ante lo indeseable, de atemperar la actitud de rechazo hacia creencias diferentes y modos de vida diferentes. Propone una concepción universal sobre el concepto de vida buena (p. 145).

Este ciudadano debe formar parte de un sistema político denominado Estado. La visión racional de este enfoque deja fuera a aquellos grupos minoritarios como los indígenas (Vázquez, 2010). Los liberalistas ven a la ciudadanía como un estatus al que se accede en el momento en el que se reconocen determinados derechos y deberes, mismos que permitirán la participación de estos en la esfera pública (Bárcena, 1997). Por tanto, este reconocimiento hacia los ciudadanos es a la vez apertura, pero también limitación; el Estado es el ente que reconoce estos deberes y derechos y, por tanto, se deben llevar siempre dentro de un marco normativo, creado y controlado por el mismo.

Los comunitaristas realizan críticas a los liberalistas y sostienen la importancia de la comunidad y el sentido de comunidad para ejercer plena y realmente las capacidades políticas y las virtudes morales. Será un ejercicio más real, arguyen, llevarlo a cabo en pequeños espacios: la identidad cobra relevancia en esta mirada.

En el enfoque republicano, el ciudadano, como ente individual, debe participar de la voluntad general y, para tal logro, es necesaria la educación. Se requiere un adecuado nivel de educación para formar parte de la democracia de forma autónoma e informada (Bolívar, 2016). La ciudadanía debe ir más allá del reconocimiento de derechos y obligaciones, requiere acciones y prácticas en colectivo, debe imponer el interés general por encima del particular; la ciudadanía, más que una elección individual, sería una práctica producto de procesos formativos. Para Bárcena (1997) se requiere una educación ciudadana cuya meta última apunte a una ciudadanía moral.

Siguiendo a Bárcena (1997) la educación ciudadana tiene como base y finalidad una ciudadanía moral, caracterizada por la formación en actos como la participación, la deliberación y el juicio, en la que la ética y el reconocimiento del otro cumplen un papel primordial. Ocampo-Talero, Méndez & Pavajeau-Delgado (2008), en esta complejidad de la ciudadanía, reconocen cuatro elementos centrales, denominados como núcleos de la ciudadanía: a) un tipo de relación, actores como el Estado, las y los ciudadanos, las comunidades, los grupos, etc.; b) acciones; c) principios éticos y d) un propósito.

Hablar de participación y ciudadanía resulta, para Domingo (2006), una redundancia histórica, el surgimiento de la ciudadanía implicaba un carácter activo de las personas en la defensa de sus derechos y la responsabilidad de sus obligaciones en la vida de un país. Sin embargo, la resignificación de la participación se debe a cuatro fenómenos contemporáneos:

- a. Frente a un ambiente generalizado de apatía, se ha vuelto necesario mencionar que la construcción de la ciudadanía requiere, en cierta medida, del interés y la disponibilidad para emprender acciones, es decir, participar exige disponibilidad.
- b. Hay una crisis de representación política por la poca credibilidad adjudicada a los representantes políticos y las instituciones que representan.
- c. La ausencia de una cultura de la corresponsabilidad.
- d. El déficit de legitimación e ingobernabilidad.

Pueden mencionarse dos fenómenos asociados con los anteriores para comprender el estado de apatía y desinterés generalizado en la ciudadanía en América Latina: el déficit social y la debilidad del Estado de derecho. Ambos son asociados por Labastida (2012) con la crisis de la democracia; sin embargo, como se viene observando, participación ciudadana y democracia son conceptos estrechamente vinculados.

La apuesta por una participación activa o bien una ciudadanía activa, está sustentada en tres supuestos, expuestos desde diferentes corrientes políticas y éticas. Ante la pregunta de ¿por qué el ciudadano debe participar en lo político? En primer lugar, la ciudadanía activa es el campo que permite la autorrealización individual, la cual engancharía al ciudadano con la vida cívica y moral “La participación no es sólo una condición para garantizar los derechos del sujeto, sino que forma parte del modo digno de vivir del hombre libre, que no se resigna a comportarse como un súbdito obsequioso o como un cliente que vota por quien le ofrezca la mayor ración de bienestar” (Guichot, 2013, p. 31). Esta mirada racional, de lograr lo propio o individual frente al interés colectivo, corre el riesgo de un decaimiento en la PC cuando los objetivos personales se vean afectados en beneficio de los colectivos porque nos coloca, quizá, frente a una participación meramente instrumental. Un segundo argumento concibe a la PC como un ejercicio

colectivo que compete a todos, se requiere la participación de cada uno de los ciudadanos en la búsqueda de un bienestar extendido a toda la sociedad. El tercer argumento consiste en apostar por la participación ciudadana por cuanto elevaría la calidad normativa de las decisiones por ser los ciudadanos quienes están involucrados en la creación, implementación y evaluación de acciones que les competen directamente y contribuiría con la democracia.

Al incentivar la participación, o un tipo de participación, llamada por Domingo (2006), participación significativa, cuyas características principales son poseer un carácter crítico y reflexivo, se busca construir no una ciudadanía pasiva, ni una ciudadanía formal, y menos una ciudadanía legal, sino una ciudadanía activa. En la cara liberal de la ciudadanía, el individuo establece una relación clientelar con el Estado, él recibe beneficios establecidos en la norma constitucional, a cambio legitima el régimen y otorga su voto. En esta concepción la ciudadanía es vista como pasiva (Guichot, 2013).

De Sousa Santos (1998) identifica dos formas en la relación entre el Estado y la ciudadanía: una relación vertical entre el Estado y los ciudadanos, y otra relación horizontal entre ciudadanos. En el primer caso, el Estado como garante de derechos y obligaciones, busca el adecuado apego por parte de la ciudadanía hacia los marcos normativos. Desde esa posición, se busca que los ciudadanos ejerzan sus derechos y cumplan sus obligaciones. La relación horizontal de la ciudadanía ocurre en la vida cotidiana, especialmente en aquellos espacios en los que está presente el sentido de comunidad, aquel en el que opera el nosotros y el yo colectivo:

es el lugar del que se nutren las prácticas en lo local proyectadas al bien común, perfilándose como camino para la resistencia; aquí se tejen proyectos alternativos para la vida y el poder desde abajo (Ocampo-Talero, Méndez & Pavajeau-Delgado, 2008, p. 841).

Sobre la ética y la moral

La confusión entre los conceptos de ética y moral se ha presentado en diferentes ámbitos y muchos autores relacionan estos términos (Bentancur, 2016). Para introducir este apartado se plantean las siguientes

preguntas: ¿Qué es el bien? ¿Qué es la justicia? ¿Cuáles son las motivaciones de la acción: el bienestar individual o social?

Dasuky (2010) define cuatro versiones de la ética y la moral:

- a. Ética como disciplina teórica de la filosofía que estudia la moral y la moral definida en el ámbito de la experiencia social de lo que es bueno y justo consensuado en la sociedad.
- b. Ética como actividad social y política y la moral definida en el ámbito subjetivo.
- c. Ética como el arte del buen vivir o vida armónica en el ser y la moral como la relación personal-social con base en valores y juicios individuales.
- d. La ética y la moral sin distinción.

Es así como se infiere que la ética es la incorporación de un modelo de vida, cuya base es el razonamiento en la toma de decisiones para comprender y argumentar las valoraciones de los intereses y deberes individuales y colectivos (Dasuky, 2010). Betancur (2016) define a la ética como una reflexión sobre nuestras acciones y las motivaciones que las generan, y la moral como las acciones de individuos que involucra y afectan a otros. Esta definición no es suficiente para comprender el tema que nos compete y, aunque muchos autores mencionan que estos son similares desde su significado etimológico, existen diferencias en la conceptualización de estos términos. De acuerdo con la primera y tercera versión de Dasuky (2010), la ética es el estudio de la moral, basada en un sentimiento de búsqueda del buen vivir. El enfoque que se le da a la ética es *top-down* (sociedad-ciudadano), esto es, que existen normas o códigos impuestos por la sociedad que guían las acciones del ser humano. Para el caso de la moral, no hay acuerdos institucionales para que se den estos comportamientos, ya que se dan por causas finales, el enfoque es *bottom-up* (ciudadano-ciudadano) de manera ascendente, iniciando con el individuo hasta llegar a la sociedad. A pesar de que estos términos vayan acompañados de una normativa no se puede decir que la conducta ética es superior a la moral ni viceversa y que se deba comportar de una forma u otra (Ortiz, 2016).

La ética se interesa por el sentido o la finalidad de la vida humana en su totalidad (De Zan, 2002). Estas definiciones están orientadas por la

doctrina aristotélica que se basa en el quehacer diario del ser humano a través de su vida. Es así como las acciones llevan al fin último: el bien o la felicidad. El término de felicidad se debe entender como bienestar o plenitud del ser. El hombre a lo largo de su vida, por medio de hábitos o costumbres, se va convirtiendo en un ser virtuoso. Una virtud moral está definida como el punto medio de acción relativo y circunstancial del individuo sin caer en extremos definidos como vicio moral. Esto se ve reflejado en el comportamiento del individuo que adopta conductas correctas ante diversas situaciones. Si toda una sociedad se basa en esta ética tendrá como fin que el bien común es el bien de todos y se pasa de la subjetividad a una intersubjetividad (Balmes, 2007).

Esta definición de ética está enmarcada en la postura del consecuencialismo que, de acuerdo con Salcedo (1991), vincula la racionalidad y la universalidad y busca el valor global frente a los valores individuales, es decir, la importancia es la búsqueda de la felicidad global. Si una persona actúa “mal”, pero esta acción lo hace feliz, terminará perdiendo la felicidad obtenida, de acuerdo con las normas sociales establecidas que, por no cumplirse, causarán castigos, penalización o exclusión de grupo.

Algunas otras filosofías, como la de Epicuro, establece la búsqueda de la felicidad para evitar el dolor lo más posible y maximizar el placer, por medio de acciones dirigidas por la prudencia. El hombre se debe preocupar por lo que hace, porque hay cosas en las que no tiene injerencia y están dadas por el azar. La filosofía de los estoicos decía que la vida del hombre está dictaminada por el destino y serían felices solo si lo aceptan, de esta forma se controlan las pasiones que perturban la vida (Balmes, 2007).

Por otro lado, Kant (1921) propone una teoría ética deontológica basada en el principio de universalidad, en el que cualquier acción es aplicable para todos los individuos de la sociedad y es buena o mala. Los individuos cuentan con esta capacidad innata de distinción y, por voluntad propia, están obligados a la ley de la moral.

La responsabilidad y la libertad en la toma de decisiones son valores intrínsecos al individuo, no así las consecuencias que afecten a otros. Actualmente, la responsabilidad puede o no asumirla el individuo que la crea, esto es que, a pesar de que se tome una decisión incorrecta,

la responsabilidad recae sobre otros, por ejemplo, sucede a menudo con los jóvenes. La libertad adquiere importancia en la ética por tener opciones para elegir y razonar sobre las acciones. A pesar de esto, en algunas ocasiones, no hay este ejercicio para saber por qué se obra o no y la alineación a los mandatos de los otros es una forma para no razonar sobre las consecuencias de las acciones (Betancur, 2016).

Cuando se consideran los núcleos centrales de la ciudadanía, siguiendo a Ocampo-Talero, Méndez & Pavajeau-Delgado (2008), uno de ellos son los principios éticos. La concepción de la ciudadanía como formación y como práctica está relacionada con el cuidado del otro y, por hacerlo, reconocer al otro para apostar en conjunto a la civilidad en la vida cotidiana. Cuidar del otro implica cuidar de sí mismo, entonces ¿cómo surge la moral?

Desde la perspectiva psicosocial Ignacio Martín-Baró (1990) identifica tres enfoques en la socialización moral: psicoanalítico, aprendizaje y cognoscitivo. Se tomarán como referencia para la perspectiva psicoanalítica los aportes del fundador del psicoanálisis. El análisis de la moral en Freud parte de la concepción dinámica de la estructura de la personalidad, el ello, el yo y el superyó. El lado positivo del superyó lo representa el ideal o la aspiración, la moral constituye el lado negativo. La mediación entre dar rienda suelta a las pulsiones (ello) y el acatamiento moral (superyó) corre a cargo de la instancia presente en la realidad: el yo. Lo anterior produce tensiones y conflictos, en muchos casos el yo falla y alguna de las instancias domina, se habla entonces de debilidad en la estructura superyoica frente a la dominancia instintiva del ello. Como es sabido, el superyó tiene sus raíces en las convenciones sociales, mismas que son incorporadas por las personas en su proceso de socialización.

El enfoque del aprendizaje moral está representado por reflexiones de tinte conductista o neoconductista. La moral surge con el debido acuerdo entre estímulos, recompensas y modelaciones. Bandura (1969) afirma que la moral significa la interiorización de controles y supone un poderoso sistema de autoreforzos. Debido a la importancia otorgada por Bandura (1969) al modelamiento, una conducta moral y no moral estaría influenciada por “modelos” significativos en la vida de las personas, que van desde los padres hasta comportamientos observados en los medios de comunicación. El sujeto, al observar en las otras

conductas agresivas o de cooperación como algo generalizado, estaría encontrando un refuerzo para emitir la misma conducta.

Finalmente, el enfoque cognoscitivo sobre la moral cuenta con aportes de dos autores, Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. Para entender este enfoque hay que tener en cuenta tres principios: a) el desarrollo de la moral está en correspondencia con el desarrollo y capacidad intelectual, esto no significa que una persona inteligente sea más moral, sino que "... su forma de razonar moral, seguirá a su forma de razonar intelectual" (Martín-Baró, 1990, p. 151.); b) el desarrollo moral se presenta en estadios, posee un carácter universal y secuencial, y, c) el desarrollo moral, es un proceso formal, como personas poseemos los estadios universalmente, el contenido de la moral es configurado por el contexto.

En consecuencia, Piaget (1967) identifica dos periodos en la estructura moral, la moral heterónoma y la autónoma. En el primer tipo, una ley extrínseca mostrada en la ley del adulto es la que determina la conducta del niño. El paso, producto del desarrollo cognitivo, es alcanzar una moral autónoma basada en el descentramiento que busca la cooperación y el respeto entre iguales, esta última es denominada por Piaget como moral de cooperación o moral de reciprocidad. Por su parte, Kohlberg (1969) establece tres niveles, cada uno compuesto por dos estadios, por tanto, se tienen seis estadios. Los niveles van desde una moral regida por las etiquetas del bien y el mal aprendidas en el entorno inmediato en las que el castigo proviene de aquellos que establecen las reglas, hasta llegar al acatamiento de valores morales con independencia del individuo y su grupo de pertenencia:

- › Nivel preconventional
 - a. Estadio 1. Orientación por el castigo y la obediencia
 - b. Estadio 2. Orientación relativista instrumental
- › Nivel convencional
 - c. Estadio 3. Acuerdo interpersonal y orientación del "niño bueno"
 - d. Estadio 4. Orientación de "ley y orden"
- › Nivel postconvencional, autónomo o de principios
 - e. Estadio 5. Orientación legalista de contrato social
 - f. Estadio 6. Orientación según principios éticos universales

Por lo anterior, se ha optado por un enfoque sintético, la moral implicaría sentimientos, conocimientos y conductas (Martín-Baró, 1990).

Sobre procesos psicosociales-cognitivos que subyacen en la relación entre ética y participación ciudadana

La consolidación de la participación ciudadana con un carácter crítico y reflexivo basada en principios éticos y morales atraviesa por obstáculos, la capacidad empática y procesos perceptivos. Derivado de las reflexiones anteriores ¿es posible que un sujeto pueda descentrarse y participar en la búsqueda de intereses colectivos? ¿Las representaciones y percepciones construidas de lo político y lo público interfieren en nuestra participación?

El ser humano es un ser social por definición (Martín-Baró, 1990; Blanco, 1988). No existe uno sin lo otro, es una relación biyectiva que se ha construido a través de años de evolución. Desde pequeños construimos una conducta con un factor que es primordial: el contexto sociocultural. Pertenecer a una sociedad ha permitido, desde la perspectiva biológica evolutiva, la supervivencia, la protección, el éxito reproductivo y la transmisión del bagaje cultural. Aunado a esto las estrategias evolutivamente estables son la competencia y cooperación. Es así como vivimos inmersos en una conjunción en la que no podemos ser humanos sin la sociedad. El evolucionismo social ha traído al presente una sociedad en la que la participación de los individuos en sus distintas formas ha modificado a la sociedad de forma cultural e ideológica y viceversa. La cognición social es parte esencial de la individualidad, incluye las relaciones interpersonales y la formación de conceptos, creencias y actitudes que afectan los procesos cognitivos que inciden en el comportamiento de la sociedad.

Por medio del contexto, una persona puede inferir el estado mental de otra, pero no equivale a inferir el estado emocional que esas circunstancias están provocando, proceso en el cual interviene, además, el procesamiento emocional (Zegarra-Valdivia & Chino, 2017). De acuerdo con Frith y Frith (2010) existen dos sistemas en la cognición social: un sistema de mentalización y otro sistema espejo: el primer sistema no involucra las emociones, mientras que el otro sistema sí.

El estudio de la cognición se puede realizar a través de sus diferentes procesos que la conforman tales como identificación, expresión y manejo de emociones, Teoría de la Mente (ToM) y empatía y procesos sobre el sí mismo (Uribe, 2010). El desarrollo cognitivo en el ser humano inicia desde muy temprana edad y crea conductas sociales complejas que nos apoyan a desenvolvernos en los grupos sociales. Es a partir de los 4 años que ocurre un desprendimiento del egocentrismo y de acuerdo con ToM, que es la capacidad de atribuir estados mentales a otros individuos, podemos predecir su conducta por medio de comportamientos propios (Zegarra-Valdivia & Chino, 2017). El comprender al otro fortalece los lazos de las relaciones y propicia el apoyo mutuo, conductas prosociales y altruistas dentro del grupo. Es a través de las generaciones que se van adoptando conductas que son óptimas para desenvolverse en la sociedad, mismas que crean beneficio para todos sus integrantes. Si extrajéramos a un individuo perteneciente a una sociedad en particular y lo pusiéramos dentro de otra, inmediatamente tendrá que crear un comportamiento que le ayude en las relaciones sociales a las que se deberá enfrentar. Ello no indica la pérdida cultural de la sociedad en la que se desarrolló.

Es a través de la empatía o solidaridad, sufrimiento u hostilidad, la atribución de estas representaciones que tenemos en el otro, mismas que nos permite generar un comportamiento en un contexto social, lo que constituye una ventaja y la creación de vínculos para la supervivencia y bienestar. Esta conducta también se ve reflejada en animales, por ejemplo, los ratones son más sensibles al dolor después de ver cómo otros ratones experimentan dolor; los gansos experimentan aumento de ritmo cardíaco cuando ven a su pareja en conflicto; los macacos, chimpancés y humanos infantiles imitan automáticamente las expresiones faciales de los adultos (Hetch & Barbey, 2012).

La empatía permite la interacción y comunicación social y se aplica a varios fenómenos que cubren un alto espectro, desde sentimientos de preocupación por otras personas, experiencias y emociones. Se puede extender a extraños e incluso a miembros de diferentes especies, esta es generada a partir del procesamiento cognitivo, la imaginación y la conciencia racional. La empatía es una adaptación flexible y no es automática. Estudios recientes con humanos muestran que la empatía por el dolor es modulada por diversos factores sociales e interperso-

nales. La excitación empática también es modulada por el individuo, el conocimiento y la experiencia con el dolor. La toma de perspectiva juega un papel crítico en la empatía, así como la regulación de la emoción (Decety, 2011). De acuerdo con Eslinger (1998) existen dos dimensiones de esta: la cognitiva y la emocional. La primera está relacionada con la ToM y la segunda con la capacidad de reaccionar emocionalmente ante las experiencias de los otros. Sin embargo, dentro de la doctrina del solipsismo, se argumenta que no se puede experimentar propiamente la experiencia de otro ente, las inferencias sobre sus experiencias mentales se derivan a través de su comportamiento. Es a través de la ToM, que se predice la conducta de otros, entender emociones ajenas, la intencionalidad de acciones externas y la comprensión de las interacciones sociales.

La relación con otros individuos es fundamental en la vida de cualquier ser humano y esta va creciendo a través de los años. La cognición social es la forma en la que se procesa estímulos e interacción en la cotidianidad con los individuos de la misma especie u otra. Tal es el caso de la interacción tan primitiva, pero tan compleja que tenemos con animales domesticados. Es así cómo, con las experiencias desencadenadas de las interacciones sociales se aprende a crear comportamientos adecuados o pertinentes a un entorno o ambiente social.

La interacción social entre los individuos del grupo propicia el establecimiento de normas y reglas que rigen el comportamiento y la cooperación de los individuos pertenecientes a este, con el fin de una mejor convivencia. Si no se acatan estas reglas, los individuos de una sociedad son penalizados y excluidos. Aunque las mismas reglas pueden usarse para justificar sus acciones y convencer de un “buen” comportamiento a otros. Las relaciones interpersonales forman parte esencial de la vida social, desde una perspectiva instrumentalista cada individuo trata de aumentar al máximo la recompensa y reducir el costo al mínimo. En esencia, toda relación interpersonal resultaría ser un intercambio de bienes materiales y no materiales (Homans, 1962).

Aunque existen intervenciones propuestas para fomentar una conducta social adecuada, estas se limitan a la mejora de procesos cognitivos, por ejemplo, la memoria de trabajo, el reconocimiento y el procesamiento de las emociones y la capacidad empática para fortalecer habilidades

sociales. A pesar de esto aún no existe evidencia de su eficacia en la configuración de un comportamiento adecuado (Urrego, 2009).

Para entender la cognición social, primero debemos entender el yo, diferenciarnos del otro, reconocer la identidad, la interacción social y las relaciones interpersonales. La autopercepción, aunque es subjetiva y puede diferir de la realidad, es fundamental para una buena interacción social, así se asegura seguir las reglas de la sociedad. La autopercepción consiste en percibir el comportamiento del individuo en su contexto y es por medio de esta que se forma una opinión sobre el yo. (Klein et al., 2004).

Martín – Baró (1990) alude a la identidad personal e identidad individual, ambas son producto de la socialización. La socialización para Martín-Baró (1990, p. 115) son “aquellos procesos psicosociales en los que el individuo se desarrolla históricamente como persona y como miembro de una sociedad”. El carácter contextual e histórico otorgado por este autor a la socialización se ven reflejados en la incorporación en sus análisis de variables como la pertenencia a la clase social, el grupo, la época y la situación específica, por tanto, la socialización no es un proceso meramente formal, en el que únicamente interese la forma y los procesos subyacentes a la socialización, importan, de acuerdo con Martín-Baró, el contenido, no es lo mismo transmitir un espíritu de competencia individualista que un espíritu de solidaridad.

La construcción de la identidad es un proceso en constante movimiento, que está influenciado por nuestra relación con los otros y se reordena de acuerdo con la valoración del comportamiento en la cotidianidad y la relevancia de las interacciones sociales del individuo y su impacto en la construcción de las representaciones sociales, su pertenencia y relación en determinada sociedad.

Todo ser humano, para la construcción de su dimensión individual y colectiva, busca el reconocimiento por parte del grupo. Esto conlleva el cumplimiento de determinadas expectativas. El riesgo de cumplir con las expectativas de los demás con la “presión social”, produce que el individuo desvirtualice el concepto de autopercepción y deja de lado las necesidades reales del mismo, lo que genera una mala adaptación en las relaciones interpersonales y en la sociedad.

Las formas de interacción social son la cooperación, la asimilación y la acomodación, el conflicto, la obstrucción y la competencia, así como sus diversas relaciones, tales como razón de estatus, virtud del rol y virtud del proceso. Aunado a esto, por medio de la expresión emocional, alegría, tristeza, miedo, ira, los individuos pueden predecir el comportamiento que reciben, lo que tiene un gran valor en la interacción social y que está influenciada por un esquema de creencias que construye. Además, el hecho de percibir que los demás están contentos con nosotros permite el incremento de la autoestima.

Todo individuo posee representaciones sociales, entendidas como el conjunto de sus conocimientos, creencias u opiniones que posee y comparte en sociedad. Al ser necesarias para situarse y para orientarse, guían nuestras acciones, es decir, nuestras prácticas sociales. El contexto y el medio ambiente obligan a todo individuo a actuar por medio de prácticas en función sobre todo de sus representaciones (García, 2008). Las representaciones sociales son el punto de intersección entre lo psicológico y lo social (Ibáñez, 2004). La percepción sobre la realidad y los otros son el núcleo de las representaciones sociales.

El riesgo inminente de considerar en un estudio una variable como la de “percepción” es el posible sesgo psicologista. Ricardo Zúñiga (citado en Martín-Baró, 1990) advierte de tres posibles consecuencias al psicologizar los fenómenos de estudio: 1) se transforma radicalmente el objeto de estudio; 2) se produce una abstracción del sujeto de su entorno social-cultural y, por último, 3) se realiza un análisis centrado en el sujeto, la causalidad de los actos se atribuye al individuo sin cuestionar el papel de las estructuras políticas y económicas.

Al problematizar la percepción, nos damos cuenta, en primera instancia, que se trata de un proceso psicológico superior, un proceso cognitivo que va más allá de categorizar las sensaciones. Para Martín-Baró (1990) factores sociales y culturales juegan un papel crucial en lo que se percibe. Los esquemas cognoscitivos -de acuerdo con el autor- tienen dos funciones esenciales, por un lado, nos permite la codificación y representación del objeto y, por otro, con base en ello interpretamos la realidad. El proceso de codificación permite estructurar la experiencia y elegir la información que se procesa. La segunda función consiste en la interpretación e inferencia de la situación futura y la de los otros. El

sujeto, dotado de una carga ideológica producto de su contexto con esta segunda función, se anticipa al futuro, complementa la configuración de los hechos y añade información faltante, evalúa la experiencia y obtiene la base para resolver problemas.

Además de ser un proceso cognitivo, la percepción tiene como base el contexto histórico y cultural del individuo. Los esquemas cognoscitivos y las divisiones sociales están para Bourdieu (1991) genéticamente articuladas. Los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción producto del *hábitus* están estrechamente vinculados con el contexto de origen, condiciones inherentes que permiten y regulan los límites de su producción: el campo. El campo para Bourdieu más que un espacio físico es un espacio relacional anclado a posiciones de poder con una carga histórica marcada. El campo está plagado por conflicto y competición. El acercamiento al *hábitus* y al campo permite conocer la reproducción social y visualizar las formas de relación.

En el proceso perceptivo existen diferencias entre la percepción hacia los objetos y hacia las personas. Para Brunner (1958), percibir a los otros posee dos características:

- a. Seleccionar, resumir e interpretar el sinfín de estímulos que recibimos a diario.
- b. Esta recepción de la información va más allá y al percibir a los otros pretendemos predecir acontecimientos futuros.

En este proceso aparecen otros dos: la formación de impresiones y la atribución de causalidad. La formación de impresiones se entiende como "...el proceso mediante el cual se infieren características psicológicas a partir de la conducta, así como de otros atributos de la persona observada, y se organizan estas inferencias en una impresión coherente" (Moya & Expósito, 2007, p. 274). Ir un paso más allá en la interacción con los otros, consiste en averiguar por qué las personas se comportan tal como lo hacen, este proceso es conocido en psicología como atribución, y consiste en "... realizar inferencias sobre las causas de las conductas de los demás, y también de nuestra propia conducta" (Moya & Expósito, 2007, p. 280).

Conclusiones

- › La participación ciudadana es, en efecto, la injerencia de los ciudadanos en la vida política de un país, un concepto emergente necesario para la consolidación de sistemas democráticos. Sin embargo, la PC implicaría un análisis contextual porque considera variables de tipo estructural, como la clase social, el género, la edad, entre otras, que podrían explicar la participación o su ausencia.
- › La percepción y las representaciones sociales hechas sobre lo “político” son variables explicativas para comprender la apatía generalizada en la ciudadanía. Lo político, ha sido entendido en el imaginario social, como lo enteramente partidista, ajeno al ciudadano común y regida por reglas implícitas.
- › La participación debe entenderse como un proceso gradual, al no significar todo o nada. Deben buscarse mecanismos para incentivarla y de acuerdo con De Shutter, se requiere estar informado y un mínimo de organización.
- › El vínculo entre la ética y la ciudadana no es novedoso, se ha explorado desde el papel sumamente importante de la educación, la apuesta es una ciudadanía moral.
- › La participación ciudadana implica un bienestar común de la sociedad, no solo individual, es por lo que se debe realizar de forma responsable, crítica y cívica.
- › El enfoque de integración de la participación ciudadana debe ser horizontal (ciudadano-ciudadano) y no solo vertical (Estado-ciudadano).

La estructuración de los procesos cognitivos a través de la vida, están mediados por reglas y libertades individuales estas se presentan en la toma de decisiones, lo que permite al individuo contar con las herramientas para la interacción social.

Referencias

- Balmes, J. (2007). Filosofía elemental. Lógica- Ética- Metafísica. Historia de la filosofía, México: Porrúa.
- Bandura, A. (1969). Principios de modificación de la conducta. New York: Holt, Rinehart and Wilson.

- Baño, R. (1998). Participación ciudadana: elementos conceptuales. En E. Correa y M. Noé (Eds.), *Nociones de una ciudadanía que crece*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
- Bárcena, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. Barcelona: Paidós.
- Betancur, G. E. (2016) La ética y la moral: paradojas del ser humano. CES. *Psicología*, 9 (1), 109-121
- Blanco, A. (1988). Cinco tradiciones en la psicología social. España: Morata.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87.
- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J. S. (1958). Social psychology and perception. En E. E. Maccoby, T. M. Newcomb y E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Canto, M. (2012). *Participación ciudadana en las políticas públicas*. México: Siglo XXI.
- Cunill, N. (1991), Participación ciudadana. Dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados latinoamericanos. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.
- Dasuky, S. (2010). Cuatro versiones de la ética y la moral. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- De Shutter, A. (1983). Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. Michoacán, México: CREFAL.
- De Sousa Santos, B. (1998). De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Uniandes.
- De Zan, J. (2004). La ética, los derechos y la justicia. Konrad - Adenauer - Stiftung E.V.
- Decety, J (2011) The neuroevolution of empathy. *Annals Of The New York Academy Of Sciences* p. 30-45
- Domingo, A. (2006). Las fuentes morales de la ciudadanía activa. Laicidad democrática y convicción religiosa en la educación moral. *VERITAS*, 1 (14), 73-95.
- Eslinger P. (1998) Neurological and Neuropsychological Bases of Empathy. *European Neurology*, 39, 193-199.
- Frith U. & Frith C. (2010) The social brain: allowing humans to boldly go where no other species has been. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. 365(1537): 165-176.
- García, A. (2008), Identidades y representaciones sociales, la construcción de las minorías, *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.

- Grubits, S. y Vera, J.A. (2005). Construcción de la identidad y la ciudadanía. *Ra Ximhai*, 1(003), 471-488.
- Guichot, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social*, 25, 25-47.
- Hecht E., Patterson R. & Barbey A. K. (2012). What can other animals tell us about human social cognition? An evolutionary perspective on reflective and reflexive processing. *Frontiers in Human Neurosciencie*.
- Homans, C. (1962). Conducta social como intercambio. *Reis*, 297-312.
- Ibáñez, T. (2004). El cómo y el porqué de la psicología social. En T. Ibáñez (Coord.). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Kant, I. (1921). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Edición de Pedro M. Rosario Barbosa.
- Klein S., German T., Cosmides L. & Gabriel R. (2004) A Theory Of Autobiographical Memory: Necessary Components And Disorders Resulting From Their Loss. *Social Cognition* 22 (5), 460-490.
- Kohlberg, L. (1969). Estadio y secuencia: el enfoque del desarrollo cognoscitivo hacia la socialización. En D. Goslin (comp.). *Manual de teoría e investigación sobre la socialización*. Chicago: Rand MacNally.
- Labastida, J. (2012). América Latina: la democracia en tensión. En M.A. López, F. Castaños y J. Labastida (Coord.). *La democracia en México y América Latina: claves de lectura*. México: UNAM.
- Martín-Baró, I. (1990). *Acción e ideología*. El Salvador: UCA Editores.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina; Editorial Paidós.
- Moya, M. y Expósito, F. (2007). Percepción de personas y de sus acciones. En J.F. Morales, E. Gaviria, M. Moya y I. Cuadrado (Coords.). *Psicología social*. España: Mc Graw Hill.
- Ocampo-Talero, A.M., Méndez, S. y Pavajeau-Delgado, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7(3), 837-851.
- Ortiz, G. (2016) Sobre la distinción de ética y moral. *Isonomía* Núm. 45, p. 113-139
- Piaget, J. (1967). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Ediciones Psique.
- Salcedo, D. (1991). Consecuencialismo e imparcialidad. *Revista de Filosofía* IV (5), p. 163-190.
- Sánchez, M.A. (2009). La participación ciudadana en el espacio de lo público. *Espacios Públicos*, 12(25), 85-102.
- Sartori, G. (1993). *¿Qué es la democracia?* México: Alianza.

- Serrano, A. (2015). La participación ciudadana en México. *Estudios Políticos*, 34, 93-116.
- Uribe C. (2010) Una breve introducción a la cognición social: procesos y estructuras relacionados.
- Urrego Y. (2009) El impacto de las experiencias tempranas en la cognición social *Psychologia. Avances de la disciplina*, vol. 3, núm. 1, pp. 61-80.
- Vázquez, A. (2010). El concepto de ciudadanía en la democracia liberal y sus límites. *Ciudadanía y democracia*, 4 (8), 140-157
- Zegarra- Valdivia, J. & Chino, B. (2017) Mentalización y teoría de la mente. *Neuropsiquiatr* V. 80,
- Ziccardi, A. (1998). Gobernabilidad y participación ciudadana en la ciudad capital. México: Miguel Ángel Porrúa. ◦

CAPÍTULO 5

Empatía y conducta prosocial en la participación ciudadana en niños, niñas y adolescentes para la construcción de paz: una perspectiva desde las experiencias de violencia, Colombia

Ana María Romero-Otálvaro *

Erika Ruiz-González**

Martha Nereida Muñoz-Argel***

Introducción

La participación ciudadana nos permite ser agentes de paz, lo que hace que sea indispensable incluir la temática desde la primera infancia, orientando a los niños, niñas y adolescentes a involucrarse en actividades que demandan capacidades sociales. En este sentido, la escuela y la familia tienen un papel fundamental durante la adquisición de habilidades para la participación. En la escuela se plantea que uno de sus propósitos es fortalecer la convivencia en un grupo o una sociedad, mediante conduc-

* Doctora en Neurociencias cognitivas aplicadas, Universidad Pontificia Bolivariana, ana.romeroo@upb.edu.co, Grupo Cavida.

** Mg. Evaluación psicológica y psicodiagnóstico, Universidad Pontificia Bolivariana, erika.ruizg@upb.edu.co, Grupo de Investigación Cavida.

*** Mg. Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana, martha.munoz@upb.edu.co, línea de investigación Psicología, salud y calidad de vida, Grupo de investigación Cavida

tas empáticas y prosociales que suscita el respeto basado en los derechos humanos y buscando el empoderamiento de la práctica democrática que debería aspirar toda la sociedad. (Bolívar, 2007)

Si bien la escuela corresponde la enseñanza de los preceptos y mecanismos de participación ciudadana, su praxis educativa no es ajena al asunto de la construcción de paz que tiene como fundamento histórico el marco de los Estados constitucionales, en los que se establece que: “la democracia es la forma de gobierno que más necesita de la educación porque la democracia misma es una permanente educación”. (Dewey, 1998). Lo anterior quiere decir que la escuela es un escenario clave para avanzar en la formación de las personas hacia el hecho de asumir su vida democrática.

Rodríguez, López, & Echeverri (2016), afirman que además de la escuela, la familia es un escenario natural de paz y hacen notar que en la diada familia- escuela, se podrían obtener resultados favorables en cuanto a una mejor sociabilidad en Colombia. En este sentido el tránsito hacia la paz requiere incorporar las prácticas de vida cotidiana que dan sentido de comunidad en su relación con el estado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta un capítulo centrado en un estudio realizado en la ciudad de Montería, cuyo objetivo principal estuvo dirigido a la exploración de las conductas empáticas y prosociales de niños y niñas con edades comprendidas entre 10 a 14 años, que han experimentado violencia y se consideran estas variables claves para la construcción de paz en el ejercicio de participación ciudadana.

Además, se presenta una revisión, dividida en tres apartados contruidos de la siguiente manera: Participación ciudadana en niños y niñas centrada en la familia y la escuela. Construcción de paz y Empatía y conducta prosociales: habilidades que propician la participación ciudadana para la construcción de paz. Este texto se sustenta en que las investigaciones orientadas a dar respuestas sobre interrogantes acerca del proceso de socialización del ser humano, en tanto miembro positivo en comunidad, a la luz del análisis de la conducta modulada por procesos cognitivos y emocionales, los estilos parentales y los enfoques de educación en la contribución de la transformación social.

Desarrollo

Participación ciudadana en niños y niñas centrada en la familia y la escuela

Hace 30 años se realizó la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, que permite el reconocimiento de los niños y niñas como participantes activos dentro de la sociedad y les proporciona un papel real en las decisiones, a partir de la valoración de su opinión y la resignificación de su experiencia como ciudadano dentro de la comunidad, entendiendo que la niñez y la infancia es la base en la que se fundamentan el liderazgo de la transformación social y cultural necesaria para la consecución de la convivencia y la paz.

La participación infantil es uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño y es la ruta para el ejercicio ciudadano genuino de quienes son los protagonistas dentro de la sociedad.

Novella, (2012) define la participación infantil como un constructo multidimensional, que trae implícito otros conceptos necesarios para entender el ejercicio de participar activamente de niños, niñas y adolescentes; estas dimensiones se relacionan con la representación acerca de la infancia, las experiencias educativas, el contenido curricular de la educación en ciudadanía y los valores colectivamente validados. Cada una de estas dimensiones representa un papel importante en este proceso, puesto que los imaginarios sobre la infancia influye significativamente en las futuras experiencias educativas y, por supuesto, en la manera de relacionarse con los demás; este relacionamiento debe estar mediado por habilidades que se van configurando a lo largo de la formación educativa en tanto ubican los valores como eje principal que permiten la construcción de la identidad y fomenta la base de las relaciones humanas saludables que repercuten e inciden en la edificación de la ciudadanía.

Por su parte, Gallego, (2015) asevera que para hablar de participación infantil, necesariamente hay que analizar y comprender qué es la democracia, no entendida solamente como el derecho al voto, sino como la capacidad de ser críticos, reflexivos, analíticos y autónomos con el

fin de dejar de lado el autoritarismo impartido muchas veces por los padres que fomentan actitudes futuras antidemocráticas.

Lograr que la participación infantil sea efectiva dependerá del apoyo constante por parte de la familia y la escuela en la transmisión de información adecuada, oportuna, contextualizada y adaptada para la comprensión y formación de una opinión propia de los niños, niñas y adolescentes sobre las problemáticas y necesidades del contexto, además de la motivación de convertirse en agentes transformadores por promover la asociación entre los mismos y lograr representatividad en espacios de interacción social en los que se perfilen como tomadores de decisiones en los ámbitos comunitario y social.

En este orden de ideas, el rol que ocupa la familia y la escuela, como contextos formadores y transformadores en la ciudadanía activa de niños, niñas y adolescentes, confluye como escenarios modeladores del ejercicio democrático en los que concurren la interacción de opiniones, emociones, expectativas y realidades diversas, que dirigen la resolución de conflictos mediante la negociación, la asertividad y el consenso para fomentar valores como el respeto, la tolerancia y solidaridad que conlleven la convivencia y la valoración de los derechos humanos y permitan un involucramiento activo que influya en la transformación social y humana, y contribuya a lo que debería ser el ideal o anhelo de la sociedad colombiana: la paz.

De lo anterior, resulta relevante incluir a los niños y niñas, desde edades tempranas, al ejercicio democrático, con el fin de orientar la formación y preparación de la participación activa en la adolescencia y la edad adulta. Esta preparación sumerge a las familias y escuelas en un reto que requiere estrategias y visión de trabajo conjunto, orientado a la formación en conductas que faciliten la relación entre los seres humanos, con el sentido de unas prácticas cotidianas y sociales que finalmente convergen en un marco del reconocimiento de la participación como derecho.

En tal sentido, la ciudadanía y la participación ciudadana, en la primera infancia, deben estar articuladas con la vida cotidiana, teniendo como escenarios activos la familia y la escuela y que padres, madres, cuidadores y docentes, a través de la práctica pedagógica, instauren día

a día valores que propicien su interés en vincularse y no desconocer la realidad que los rodea.

Ahora bien, la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1990), se aplica también en el contexto familiar, siendo este el primer lugar en el que se gestan las estrategias de acompañamiento del ejercicio democrático, puesto que es el primer espacio que tienen niños y niñas para encontrar puntos de conexión con el mundo social. Esto sugiere que la participación significativa y genuina es posible en el espacio del ser familia en conjunto con el fortalecimiento de la calidad educativa.

Es así como las familias se convierten y ocupan un papel clave en este proceso, ya que es, a partir de las primeras interacciones vinculares, los niños y niñas van incorporando concepciones que median en la conducta de respeto, el ejercicio de la autonomía, la empatía y la prosocialidad, variables que representan las relaciones con los demás. Tal como lo menciona Musito, (2000), la familia es el primer “laboratorio social del niño y la niña y deja impregnado en ellos un sistema de valores y creencias que van a determinar su manera de actuar en la adolescencia, es por esto que la familia se constituye en un escenario clave en este proceso, con un papel fundamental que los ubica como responsables de aspectos relacionados con enseñarles a reconocerse como individuos activos de una sociedad, así como también reconocer a los demás como seres que están en las mismas condiciones, desde el derecho. Por tanto, las dinámicas internas de las familias son un espacio para estructurar y fortalecer actitudes democráticas.

El proceso de escolarización implica necesariamente promover escenarios que faciliten la participación puesto que la escuela, por antonomasia, es espacio en y para la socialización, en esta medida es pertinente la promoción de una postura empática que movilice la cooperación y el intercambio de una sana convivencia sobre prácticas concretas en la cotidianidad, sobre todo, en contextos de alta conflictividad social que requieran transformación de experiencias marcadas por la incomprensión del derecho a la igualdad y equidad en niños y niñas.

Es significativo que las escuelas asuman un papel protagónico en compañía de las familias para que se reconozca como base fundamental en

la toma de decisiones, los principios democráticos más allá de la cuestión de “la mayoría elige”, teniendo como premisa principal el respeto por la dignidad humana, por lo cual el currículo requerirá plantearse objetivos claramente intencionado para la promoción de las conductas prosociales, la solidaridad y el respeto, para que puedan verse reflejadas en el ejercicio ciudadano.

A propósito del análisis que realiza este estudio en escenarios de violencia, Cabezudo, (2013) realizó una propuesta basada en la formación centrada en el conocimiento de las problemáticas que entorpecen la paz y hace énfasis en que estas se vean reflejadas en los diseños curriculares y de las que se apropie toda la comunidad educativa con el fin de vincular a todos en las realidades diversas y complejas de la sociedad actual, que busque alternativas que propicien un cambio más activo desde la participación individual y colectiva que esté basada en la resolución de conflictos que no admita la violencia como opción, sino, por el contrario, tengamos una postura pacífica que transforme y modifique la manera de relacionarnos con el otro en la construcción de un camino que establezca en las nuevas generaciones la construcción de la paz.

Desde esta perspectiva, la manera como percibimos la realidad que nos rodea es crucial en el momento de acompañar niños y niñas en la construcción de ciudadanía, basado en las habilidades relacionadas con la asertividad para resolver problemas. La capacidad de pensarnos y sentirnos en el lugar de los demás, la disposición y ejercicio de cooperación y ayudar a quien lo necesita, se convierten en mediadores para la formación de seres humanos integrales como agentes protagonistas y transformadores en la comunidad. Se necesita que el adulto acompañante del proceso desaprenda y vuelva a aprender sobre la participación desde la sensibilidad y la solidaridad en un contexto que ha sido marcado por el conflicto armado.

Reconocer a la escuela como un escenario en el que los niños y niñas pueden aprender y entender el lenguaje relacionado con la democracia, que fomenta valores colectivos para un proceso efectivo de participación es un reto que implica priorizar espacios para realizar lectura y relectura de contexto en la tarea de asumirse a sí mismo y asumir al otro en el escenario de realidad compartida, y en esta misma medida visionar que los estudiantes puedan aprender para ser autónomos sobre la toma de

decisiones con las realidades propias en referencia con los demás, sin perder sus necesidades y liderado desde edades tempranas, en acciones de conjunto familia e instituciones educativas.

En este sentido, son varios los retos que han de asumir las escuelas en conjunto con las familias, mediante el ejercicio de repensar la educación y los modelos curriculares que, si bien están transversalizados por contenidos y acciones para la formación en democracia, estos deben trascender hacia el ejercicio de negociación constante de las normas como también de las prácticas de adquisición de compromisos colectivos en los niños y niñas y que busquen una construcción de ciudadanía enfocada en el fortalecimiento de la convivencia, el conocimiento y la apropiación del territorio.

Por último, un tercer agente modelador en el proceso de construcción ciudadana en la primera infancia es el barrio, los niños, niñas y adolescentes experimentan parte importante de su vida emocional y social en las interrelaciones y modelos socioculturales que provee su entorno; este es un escenario relevante por su articulación con los dos expuestos anteriormente, mediante narrativas y diálogos sobre comunidad se posibilitan las transacciones de la norma implícita en la configuración del colectivo nosotros. La cualidad de las relaciones del espacio comunidad permite la emergencia de habilidades y actitudes de liderazgo o segregación, que en su sincronización con la postura crítica y reflexiva puede generar avances en el aprendizaje para la participación en la vida propia y de la comunidad.

Los tres escenarios fundamentales en el desarrollo de la participación ciudadana infantil son: la familia, la escuela y el barrio o comunidad, sin embargo, es importante propiciar nuevos espacios, donde se fortalezca la educación en ciudadanía y democracia, fundamentada en habilidades como la empatía, la prosocialidad y valores colectivos en general.

Construcción de paz en la primera infancia, niñez y adolescencia

Comprender que la violencia ha estado presente por generaciones en la sociedad colombiana exige reconocer que los niños, niñas y adolescentes cargan una pesada historia que promueven imaginarios, preceptos y prejuicios en la percepción heredada y sostenida por esta realidad, aspecto

que por su obviedad no se tiene en cuenta dentro de los espacios de participación y reconstrucción del tejido social, al rescatar la subjetividad como la herramienta clave para la proyección de un individuo a partir de las percepciones personales sobre las diversas realidades que confluyen en las relaciones entre todos los individuos que interactúan en sociedad.

Entendido esto, ceder la voz y escuchar la opinión de quienes son pilares fundamentales de un país: los niños, niñas y adolescentes, permite comprender que son ellos los actores centrales en los procesos de construcción de paz y reconciliación puesto que hay que reconocer que, a pesar de que el conflicto les ha golpeado de manera directa y contundente, les han robado su niñez por la muerte, las lesiones y el estrés tóxico, aunque tienen toda la capacidad para plantear propuestas que apuntan a la reconciliación y a la paz desde sus cotidianidades personales, familiares y comunitarias y que estas propuestas deben ser escuchadas e incorporadas por los diferentes actores que tienen poder para tomar decisiones y cambiar esta realidad (Martínez, 2019)

De esta forma se desmonta la idea de que los procesos de negociación, reconciliación, paz y reparación, son exclusivos de los adultos, políticos y dirigentes en tanto excluyen a quienes no fomentaron la violencia o el conflicto, pero fueron las víctimas con mayor impacto, sin derecho a la opinión o, incluso, a la defensa de sus propios derechos, vulnerables y sin las garantías que toda sociedad debe llevar como estandarte: la protección integral de los niños, niñas y adolescentes.

La construcción de paz es una deuda con los niños y niñas y, para cumplir con esta deuda, en primera instancia, es necesario escuchar sus opiniones, permitirles manifestar sus sentimientos y comprender las expectativas que tienen sobre la sociedad y el país, con reparación y formación del tejido social en el que el eje principal son los niños.

La formación de niños, niñas y adolescentes, como agentes de cambio y constructores de paz, exige la transferencia de información y conocimiento, la preparación y el empoderamiento de los derechos y deberes como ciudadanos y el fomento de habilidades argumentativas críticas, que no emergen de manera espontánea y que deben ser buscadas de manera intencionada a través de acciones y estrategias pedagógicas concretas (Artizabal, 2018).

La familia es el contexto primario en el que se despliegan un modelamiento, aprendizaje social y relaciones afectivas que posibilitarán los avances en edades tempranas de habilidades cruciales para la interacción en la comunidad. Durante la primera infancia, el escenario familiar se convierte en el paso inicial en la fundamentación de las configuraciones de las particularidades subjetivas de un individuo. La crianza, el acompañamiento familiar, las relaciones parentales y el sentido de pertenencia familiar, son los procesos de transferencia de los imaginarios, preceptos, valores, expectativas, información y conocimiento sobre la vida, el mundo y la realidad a partir de las intersubjetividades que emergen de las relaciones familiares.

En el estudio “*Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales*”, se reconoce a la crianza como eje fundamental para la formación de constructores de paz desde la primera infancia, no obstante su conclusión remarca que para configurar escenarios y espacios del buen trato a partir de la cultura de paz en la primera infancia, es necesario la corresponsabilidad entre las familias y agentes educativos y un diálogo permanente con la política pública de la primera infancia. (Artizabal, 2018)

Así surge la propuesta de enfatizar en la formación de constructores de paz desde la primera infancia con la intervención en los primeros años, en habilidades comunicativas, cognitivas y sociales que permitan el reconocimiento propio y el de los demás en escenarios de ciudadanía y participación democrática en la familia, escuela y comunidad.

En Colombia, la primera infancia ha cobrado vital importancia desde la implementación de la política pública de Cero a Siempre, en la que uno de los objetivos primordiales es el establecimiento de resiliencia y la formación en valores ciudadanos. Se considera que la formación en los hogares comunitarios y centros de desarrollo infantil se fomentan las áreas necesarias para la manifestación de los deseos, necesidades y expectativas que los niños y niñas tienen de la sociedad y se parte de las habilidades comunicativas y sociales como precursores de la posterior participación de los niños en diversos escenarios; posteriormente, y como un claro *continuum* de este ejercicio, en el grado Transición, se implementan los derechos básicos del aprendizaje como una hoja de ruta que provee el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la Ley de Desarrollo

Integral para la Primera Infancia, en la formación integral de los niños en el periodo pre-escolar. Los tres propósitos articuladores de los Derechos Básicos del Aprendizaje en esta edad (5-6 años), se centran en tres premisas: las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo; las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad y las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo (Ministerio de Educación Colombiano, 2016). Es posible apreciar que en la formación integral, durante la primera infancia, se constituyen como propósitos la formación de la identidad entre la intersubjetividad y el relacionamiento con los demás y se configuran relaciones emergentes en la sociedad, la comunicación y la participación como fundamento de la representación de la realidad y origen de la transformación social y la valoración de niños y niñas como constructores activos del mundo a través del aprendizaje y la comprensión del mismo desde sus realidades. Aquí se vislumbran los precursores de la participación ciudadana y la construcción activa de la sociedad.

Entre los 18 Derechos básicos del aprendizaje que establece el Ministerio de Educación colombiano, se resaltan cinco porque están altamente relacionados con la formación en ciudadanía y con constructores de paz: toma de decisiones frente a algunas situaciones cotidianas; reconoce que es parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones; participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes; crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación y establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor (Ministerio de Educación Colombiano, 2016).

El ejercicio real de estos propósitos de los Derechos básicos del aprendizaje durante la primera infancia, en la familia y la escuela, permitirá establecer las habilidades para la práctica activa dentro de la sociedad y la democracia.

En el caso de las edades que constituyen la infancia, el ingreso curricular a la primaria introduce asignaturas específicas que relacionan los

conceptos de paz y ciudadanía, específicamente en las ciencias sociales, ética y la cátedra de la paz.

Los cambios en el raciocinio y la salida del pensamiento egocéntrico, propios de la primera infancia, permite que los estudiantes se piensen como miembros activos de la sociedad para que identifiquen cómo los afectan las realidades y las situaciones locales, nacionales e internacionales.

De esta forma, la escuela cumple un rol fundamental en la formación de constructores de paz, puesto que la facultad de transmisión de la información y el conocimiento contextualizado y limpio del sesgo personal, facilita la memoria histórica construida en el colectivo de las experiencias intersubjetivas de los miembros de la sociedad al brindarse protagonismo a las vivencias de los niños y niñas a partir de sus relatos y manifestaciones, permitiendo a su vez, la proyección de su vida dentro de un país que logre la reparación, el perdón y la paz.

Se habla entonces en este rango etario escolar sobre educación para la paz, basada en los enfoques que engloba: la memoria y reconciliación, formación en valores, formación ciudadana, política y en derechos humanos, etnoeducación, interculturalidad y diversidad, inclusión de población víctimas y excombatientes y prevención del reclutamiento (Rojas & Machuca, 2019). A través de estos procesos se configuran los esfuerzos institucionales de enseñanza del ejercicio ciudadano y democrático en los niños y niñas.

De igual forma, se conforman las asociaciones comunitarias y municipales que proveen el asocio de los niños y niñas en contextos y objetivos comunes con el ánimo de propiciar encuentros de diálogos y retroalimentación en relación con las realidades comunitarias y sociales. Las mesas de participación de niños, niñas y adolescentes son una estrategia municipal y departamental que funciona como un mecanismo de participación, orientado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con el objetivo de brindar espacios para que ellos participen y propongan alrededor de los requerimientos para las actividades lúdicas y de la política pública de primera infancia, infancia y adolescencia de un territorio específico (Instituto Colombiano de Binestar Familiar, 2017), estos espacios logran que el niño se identifique a sí mismo como

agente activo en la sociedad y, por ende, posibilita las habilidades de construcción colectiva de escenarios de convivencia y de paz.

Siguiendo el ciclo evolutivo humano y su relación con la construcción de paz, la adolescencia vislumbra entonces el despliegue del liderazgo y la reciprocidad dentro de los miembros de la sociedad.

En este momento evolutivo, la crítica sobre las problemáticas sociales fundamentada en la empatía y la conducta prosocial, parte del entendimiento de las necesidades de los otros orientado al bienestar colectivo y se constituye en el deber ser de la protección de los derechos humanos como el ejercicio cúspide de la democracia.

Los ideales filosóficos de la democracia, la consolidación de la identidad personal, la valoración de la pertenencia al colectivo, y el deseo por la transformación de la sociedad, impulsan a los adolescentes a manifestar una mirada crítica en el análisis del estado actual de su localidad, comunidad y país.

De esta forma, es el barrio la comunidad, la localidad, el escenario en el que se despliegan las oportunidades para la transformación social, desde la conciencia ciudadana del compromiso activo de los jóvenes en la sociedad.

No obstante, en esta etapa psicoevolutiva, los adolescentes son vulnerables a participar en acciones que van en contra del bienestar propio y de la sociedad, dirigidos a conductas delictivas, drogodependencia e, incluso, reclutamiento. Por estas razones se hace necesario el acompañamiento familiar y escolar constantes durante estas edades.

En la investigación, “*Pedagogía social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana*”, se concluye sobre la necesidad de priorizar los adolescentes como protagonistas en la adquisición de habilidades de convivencia en construcción de cultura de paz, a través de la prevención de conductas problemáticas y asociales de la juventud desde programas de calle y comunitarios que los vinculen con entornos socioculturales y favorezcan factores de protección desde acciones en red, (Del Pozo, Martínez, Manzanares, & Zola, 2017).

Es posible concluir que la construcción de paz durante la primera infancia, niñez y adolescencia, están mediada por los contextos en los que vive el niño y la etapa del ciclo evolutivo humano; en este sentido, el primer escenario es la familia, respondiendo a las necesidades durante los primeros años de vida de una persona, sin dejar de lado la responsabilidad con los cuidadores, docentes y agentes comunitarios, de esta forma se posibilita el puente entre el contexto familia y escuela durante la niñez, siendo básico la la transmisión de conocimiento e información de tipo académica como herramientas cruciales para formar a los niños y niñas en actores de la sociedad; de esta forma, durante la adolescencia el barrio y la comunidad se convierten en el lugar de asociación de los jóvenes para la participación en los procesos de consenso, paz y reconciliación.

Empatía y conducta prosocial: habilidades que propician la participación ciudadana para la construcción de paz

Como se ha expuesto en los apartados anteriores del presente capítulo, para ayudar en la formación de seres activos, críticos y reflexivos socialmente, es necesario vincular diferentes escenarios tales como: la familia, la escuela y el barrio o comunidad. Sin embargo, es indispensable detenerse en el análisis y comprensión de habilidades que protagonizan los procesos de transformación de violencia y que además propician espacios de sana convivencia en todos los contextos.

Ubicándonos en nuestro contexto, Colombia, la violencia y las tensiones por la misma han sido aspectos constitutivos de la identidad nacional, lo cual lleva a realizar un análisis de aquellas habilidades que teóricamente fortalecen la sana convivencia escolar, familiar y social y potencien seres autónomos y participativos de las decisiones comunitarias.

En el caso del departamento de Córdoba, este ha sufrido históricamente épocas de violencia que se recrudecen por el narcotráfico, la minería ilegal, los desplazamientos masivos, presencia de grupos armados y la disputa de tierras para la siembra de cultivos ilícitos; la falta de una intervención clara, sólida y efectiva del Estado ha propiciado escenarios de violencia y criminalidad en este territorio, puesto que el departamento

de Córdoba ha sido un claro ejemplo de la debilidad estructural del Estado para ejercer el monopolio legítimo de la violencia e instaurar sus instituciones herméticas (Morales, 2014).

De la contextualización anterior, surge la necesidad de ubicarnos desde una perspectiva, que prioriza habilidades como la empatía y la conducta prosocial, en la promoción de una sana convivencia entre los integrantes de una comunidad, visualizando estas variables como mecanismos que interrumpan la perpetuación de los ciclos de violencia, tal como lo han evidenciado algunas investigaciones (Garaigordobil, 2005; (Redondo, Rueda, & Amado, 2013).

En relación con la conducta prosocial, esta es definida como toda aquella acción positiva con/ sin motivación altruista dirigida a ayudar al otro (Garaigordobil & Fagoaga, 2006), es decir, está relacionada con conductas de empatía que propician la cooperación y la solidaridad en un grupo o sociedad. Existe evidencia científica que considera la conducta prosocial como una variable eficaz para el trabajo con niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de violencia o que han estado vinculados alguna vez con grupos armados ilegales (Narváez y Gómez, 2018). Estos autores establecen que el fortalecimiento de conductas empáticas y prosociales ayuda a resignificar las secuelas dejadas tras estar inmersos en contextos violentos.

Ahora bien, si se piensa en un proyecto de formación ciudadana, la empatía, entendida como una competencia que requiere la capacidad no solo de ponerse en el lugar del otro, sino de comprender sus emociones y sentirlas como propias, se convierte en un eje importante en la construcción de principios que fundamenten los derechos humanos.

Asimismo, es una habilidad básica en la resolución constructiva de conflictos, ya que implica comprender los puntos de vista de los demás, minimizando respuestas violentas y propiciando espacios de resolución pacífica.

De acuerdo con López y Richaud, (2014) la empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar, esto la convierte en una de las bases de la participación ciudadana, en la que adquiere mayor

relevancia el reconocimiento del otro, con igualdad de derechos, para que se pueda establecer una relación sana y se prioricen los métodos pacíficos para la resolución de problemas.

En este orden de ideas, la empatía y la conducta prosocial, estimuladas desde la primera infancia en diversos escenarios como la familia, la escuela y la comunidad, constituyen una oportunidad pedagógica en el ejercicio de enseñanza- aprendizaje en relación con la formación en participación ciudadana mediada por habilidades que favorecen la formación de seres humanos participativos y constructores de paz.

Aunado a lo anterior, el fortalecimiento de dichas habilidades garantiza un mejor entendimiento de las realidades vulnerables, impregnadas de violencia, comprendiendo la importancia de propiciar espacios y modelos para el altruismo, la solidaridad y el respeto que conlleven finalmente a una sana convivencia.

Asimismo, unos niveles adecuados u óptimos de empatía y conducta prosocial, pueden movilizar procesos de socialización en todos los contextos en el que se encuentren inmersos los niños, niñas y adolescentes, dándole herramientas para potenciar recursos personales, en el afrontamiento de situaciones adversas, al tiempo que un factor protector en la aparición de futuras conductas dañinas, además, ser partícipes de manera autónoma en las decisiones de la sociedad.

Lo anterior es soportado por Mestre, Samper & Frías, (2009) quienes han manifestado que la empatía es considerada un factor protector, ante el posible desarrollo de conductas antisociales. Esta afirmación se evidencia en investigaciones que reportan que aquellos individuos con un nivel óptimo de empatía, suelen ser más sensibles a las situaciones que enfrentan los demás, además de tener la capacidad de comprender las consecuencias negativas que tienen las conductas agresivas (Richaud de Minzi, 2009).

Por su parte, la conducta prosocial es estimada como una vía efectiva para reducir la agresividad y la violencia, pero sobre todo para construir relaciones sociales basadas en la cooperación, suscitando escenarios de participación basada en valores que fortalecen una convivencia integral (Ministerio de Prorrecección Social, 2007).

De lo anterior se refuerza la relevancia de propiciar y promover espacios para la construcción de ambientes participativos y democráticos, siendo esta responsabilidad de todos los seres humanos que hacemos parte de la sociedad, tanto en las escuelas, como en la vida familiar porque favorecen la edificación de competencias ciudadanas.

A pesar de las condiciones sociales que atraviesa el país, en términos de violencia y conflicto armado, son escasos los estudios que le dan relevancia a las habilidades trabajadas en este capítulo, siendo este un campo prometedor que ofrece múltiples opciones que potencien procesos participativos que conlleven la construcción de la paz en Colombia.

A continuación, se presentan los resultados más relevantes de la investigación “*Empatía y conductas prosociales en niños y niñas de 10 a 14 años que han experimentado violencia: agentes de construcción de paz por medio la participación ciudadana*”. Este estudio tuvo una metodología mixta, con un enfoque multimétodo, que se apoyó en el estudio de casos que propone unas formas de pensar la realidad social y unas técnicas que son útiles para estudiarla y que sirve al propósito fundamental de la investigación.

Discusión y conclusiones

Conforme a la movilización por el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como protagonistas de construcción de paz, en la perspectiva de la participación desde la conducta empática y la prosocialidad en las interacciones del colectivo social, se presenta la siguiente discusión a la luz de los resultados obtenidos del estudio: *Empatía y conductas prosociales de niños niñas de 10- 14 años que han experimentado violencia: agentes de construcción de paz por medio de la participación ciudadana*. Este estudio se realizó en la ciudad de Montería, a partir de la identificación de las características sociales, familiares y demográficas de las familias y los niños que han experimentado algún tipo de violencia; para ello, se realizó el relevamiento de información basado en criterios específicos en los que se categorizan los tipos de violencia, estableciendo las comunas municipales con mayores índices de eventos violentos reportados e identificando las instituciones educativas en cada uno de los barrios que hacen parte de las comunas.

De esta forma fue posible determinar la muestra del estudio en el que participaron 83 menores matriculados en cinco instituciones educativas de la ciudad de Montería: Robinson Pitalúa, Victoria Manzur, La Pradera, Manuel Ruiz Álvarez y Megacolegio Los Araujos, las cuales hacen parte de las comunas 1,2,4 y 6, identificadas con índices de eventos violentos más altos en términos de violencia intrafamiliar, violencia civil (homicidios, hurtos, extorsiones y lesiones personales), violencia de género y violencia contra niños, niñas y adolescentes. Los menores que hacen parte de la muestra fueron reportados en estadísticas institucionales dentro de eventos de violencia.

Las instituciones educativas Robinson Pitalúa y Victoria Manzur aportaron el 75,9% de la muestra. La proporción de estudiantes de género masculino representó el 85,5% mientras las mujeres fueron el 14,5%. La edad promedio de la muestra fue de 12 años \pm DE 1,2 años. Según la estratificación socioeconómica, el 86,7% de los menores reside en el estrato 1 y en proporciones menores en los estratos 2,3, y 4; así mismo los resultados muestran que si bien los menores en un 56,6% indicaron tener atención en salud por parte de una EPS o estar adscritos al Sisben, un 36,1% no sabe si tiene cobertura en los servicios de salud o cree no tenerla (7,2%).

En cuanto a los aspectos familiares, se encontró que los menores encuestados en general están bajo el cuidado de sus madres (43,4%), sus abuelas (13,3%) y ambos progenitores (12,0%), sin embargo, hay otros familiares cuyo parentesco es hermanos, tíos y primos que también realizan cuidado de los menores cuando ellos no están en su jornada escolar. Según la información de los menores, los familiares que los cuidan han realizado estudios de nivel primario (22,9%), han alcanzado el nivel de bachilleres (39,8%) e incluso son profesionales (14,5%).

A los menores se le indagó frente a la forma como se afronta una situación de conflicto (discusión) o violencia (peleas) en el hogar, y se encontró que el diálogo es la forma más común de resolver un conflicto en sus familias, así lo indicó el 69,9% de los menores, así mismo, el 26,5% respondió que las agresiones verbales y físicas son la forma de enfrentarlo.

A su vez se indagó si han experimentado, además, algún tipo de violencia en el barrio, y se encontró que el 63,6% indicó que sí, situaciones

que están relacionadas, en su mayoría, con peleas callejeras, insultos entre vecinos, chismes o enfrentamientos que suceden por hacer trampa mientras realizan juegos.

Se perfila que los niños entre 9-15 años que hacen parte de este estudio identifican, en su mayoría, el dialogo como la mejor manera de resolver los problemas, no obstante, esta apreciación no los excluye de eventos violentos dentro de la familia, la escuela o el barrio, ya que se evidencia que, en su mayoría, experimentan su contexto barrial como violento (peleas callejeras, insultos entre vecinos, chismes o enfrentamientos).

Resalta el dato que reportan los niños y niñas del estudio sobre la violencia experimentada en el barrio (63% de la muestra), ya que es un posible indicador de la impronta generada por años de violencia en la ciudad, como hábitat en el que la convivencia comunitaria, resolución de problemas interpersonales y el uso de la violencia dentro de los integrantes del barrio, se constituye como una conceptualización colectiva de la comunidad en términos hostiles y no se establecen procesos de sana convivencia.

Sin embargo, es menester resaltar que los menores identifican estos hechos como problemáticas que deben resolverse, a través del diálogo y la resolución de conflictos, manifestando una preocupación dentro del contexto que los involucra, sin que sean ajenos a las necesidades de su comunidad. De esta forma, expresan el deseo de convivir en paz y armonía.

En cuanto al análisis de los resultados sobre la evaluación de la empatía, realizado por medio de la administración del instrumento: “*Cuestionario multidimensional para niños*”, se obtuvo que la población está situada en un nivel medio de empatía, evidenciado en la siguiente distribución estadística: nivel medio con un porcentaje del 78.3%, el resto se ubicó en un nivel bajo (6%) y nivel alto (15,7%). Estos resultados permiten advertir que estar expuestos a eventos violentos no ha significado una ausencia total de empatía, sino que, a pesar de esto, los niños y niñas han alcanzado procesos empáticos en niveles medios.

Además, se establecieron niveles para cada una de las dimensiones que conforman la empatía y se destaca que el 69,5% de la población

presentó niveles altos de actitud empática, seguido de un 46,3% de alto nivel de autoconciencia. Los niveles medios tomaron el protagonismo en la dimensión contagio emocional y regulación emocional. En estas dimensiones se pudo observar porcentajes importantes en los niveles bajos. En este orden de ideas, las fuentes de referencia indica que la empatía que los niños perciben en sus padres explica, en un modo significativo, el fortalecimiento de su propia empatía (Richaud de Minzi, 2013), lo que puede explicar los niveles de la dimensión de contagio emocional de la muestra en términos de relaciones familiares puesto que manifiestan sentir que los demás no recurren a ellos en los momentos en que se sienten con rabia, ira, miedo y tristeza, lo que los lleva a optar por el aislamiento o pensamientos de culpa y venganza, lo que explica que el contagio emocional del niño, en relación con sus cuidadores, actúa como un estímulo incondicional que motiva a los cuidadores a actuar antes de que ocurra un evento “estresor” (Preston & De Waal, 2002), teniendo en cuenta que la empatía y la conducta prosocial tienen un componente vicario y de aprendizaje por modelamiento, el establecimiento de estas actitudes y conductas en otros contextos serán coherentes con las aprendidas en el ámbito familiar, lo que explica por qué el 41,0% de la población manifiesta nunca o pocas veces sentir la misma emoción cuando ve llorar a alguien que no conoce, considerando que dejarlo solo es lo que se debería hacer. Un dato interesante que aporta la revisión científica y bibliográfica en relación con la familia como modeladora de la empatía y conducta prosocial, y que se discute a la luz del anterior resultado, surge de la investigación: “*Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz*”, en la que los autores, a partir de una revisión documental de artículos resultados de investigación, comprendidos entre 2012–2017, seleccionados de bases bibliográficas científicas como Emerald Insight, Redalyc, Scielo, Dialnet, Google Académico y GALE, en los ejes temáticos: neurociencia y primera infancia, analizan los aportes del material científico en las siguientes categorías: desarrollo neuropsicológico, habilidades cognitivo-sociales, funcionamiento cerebral y estrategias de intervención para la construcción de paz, concluyen que se reconocieron como las principales competencias ciudadanas a estimular en la primera infancia: la empatía, relacionada con las neuronas espejo; la regulación emocional, vinculada con el control inhibitorio; y la resolución de conflictos, que se relaciona con la fluidez mental y verbal (Cárdenas Cáceres, Carrillo Sierra, Mazuera

Arias, & Hernández Peña, 2018), es decir, la empatía y prosocialidad como aprendizaje primario en el entorno inmediato de los primeros años de vida: la familia.

Una vez caracterizada la población objeto de estudio, se identifica la percepción de los menores en relación con los escenarios en los que conviven: la familia, la escuela y el barrio.

La población identifica a la familia como el lugar en el que se establecen normas y se dan los lineamientos para las conductas generales que se deben realizar en la sociedad, asimismo, tal como lo indica la bibliografía, en el contexto familiar se gestan los precursores de conductas empáticas y prosociales. De este modo el 77,1% de los estudiantes admitió que en sus familias hay normas, el 39,8% indicó cumplirlas, de igual forma manifiesta que el castigo (51,8%) es la principal forma que prevalece entre ellos y sus familias cuando no se cumple la norma, pero cuando se presenta una situación de conflicto o violencia en el hogar, se recurre al diálogo (69,9%).

Los resultados indican también que ayudar voluntariamente al otro está en consonancia con el hecho de vivir en una familia con normas (33,7% tiene norma), cumplir siempre la norma 14,5% y siempre ayudar al otro), además de utilizar el diálogo, para resolver situaciones de conflicto dentro del hogar.

No obstante, en cuanto a las emociones y la conducta que se emiten para afrontar las mismas dentro del contexto familiar, se evidencia que, en momentos de ira, rabia, miedo o tristeza, los niños y niñas participantes del estudio manifiestan conductas internalizadoras, como aislamiento, llanto y pensamientos de culpa y venganza, pues las respuestas se saturan en las expresiones:

“me encierro en el cuarto”, “me pongo a llorar solo”, “no quiero que me hablen”.

Aquí entra la escuela, como el escenario en el que los niños manifiestan encontrar apoyo para la externalización de sus emociones y la manifestación de sus deseos personales. Las instituciones escolares se perciben como un reflejo de la sociedad y, como tal, son altamente demandadas

en relación con los mismos desafíos que en ella se presentan, (Tapia, Guitierrez, & Carrillo, 2019).

De esta forma, los menores del estudio reportan en 91,6%, que los profesores de la institución educativa enseñan cómo tener una buena convivencia escolar, así como también expresan que se sienten seguros en la escuela e identifican a los docentes como personas que los apoyan, puesto que la tendencia, ante situaciones conflictivas o explosiones de ira, rabia o llanto, es a buscar a alguien que ayude a través del diálogo. La violencia, epítome de una mala convivencia social, opera, también, para los jóvenes como una cultura propia de relación y creación de identidad (Mena, Becerra, & Castro, 2011), el acompañamiento oportuno y empático en los adolescentes durante estos procesos, posibilita la formación en prosocialidad y en la construcción de cultura de paz, de esta manera se asume que el fortalecimiento de la convivencia y la ciudadanía cursa necesariamente por la presencia de habilidades socioemocionales y éticas que promuevan la participación y el diálogo entre los estudiantes (Tapia-Gutiérrez & Cubo-Delgado, 2017).

Por su lado el contexto comunitario entendido como el barrio en el que residen los participantes del estudio, es categorizado como un lugar inseguro, violento, peligroso y con riesgos altos para los niños, niñas y adolescentes

Las respuestas de las preguntas abiertas referidas al barrio, indican que existen muchas peleas, enfrentamientos, lesiones personales e, incluso, asesinatos dentro de la comunidad y se resalta que la convivencia entre vecinos es compleja y altamente conflictiva.

En una de la respuesta acerca de la convivencia en el barrio un estudiante encuestado respondió:

“un día me quise matar con un vecino”

A su vez, es posible analizar que se percibe al barrio como el lugar de mayor vulnerabilidad a la violencia, siendo la familia el contexto en el que buscan protección y defensa de los posibles conflictos que se puedan presentar, no obstante, esto genera, al mismo tiempo, enfrentamientos entre los vecinos, puesto que se identifican pocas habilidades de resolución de conflictos.

Se concluye que la población objeto de estudio de la investigación, considera al barrio como el contexto en el que más experimenta violencia, sintiéndose vulnerables y atacados constantemente, de esta forma el lugar de protección es la familia; sin embargo, se evidencian conductas de aislamiento, venganza y culpa cuando experimentan emociones como la ira, rabia, miedo y tristeza, lo que indica que no se establece una red de apoyo interpersonal entre los miembros de la familia, lo que explica los niveles de contagio emocional en las dimensiones que conforman el constructo empatía, esto a su vez conlleva que en la convivencia escolar y los procesos de construcción de cultura de paz, no se establezcan actitudes empáticas consistentes, si bien se realizan conductas prosociales en la mayoría de la población que manifiesta entender la norma y respetar los límites impuestos en la familia y la escuela. El espacio en el que expresan sentirse más seguros, tenidos en cuenta y apoyados es la escuela, en donde, ante conflictos y discusiones que en su mayor frecuencia se presentan entre estudiantes, buscan ayuda de docentes y autoridades, así como lo hacen cuando se sienten tristes, iracundos o molestos, razón por la cual se puede considerar a los docentes como modeladores de actitudes empáticas y conductas prosociales que benefician la participación de los niños, niñas y adolescentes en la resolución de conflictos, negociación, y consensos en la formación en la construcción de cultura de paz.

En este sentido, se recomiendan intervenciones que optimicen, desde lo psicopedagógico, el escenario escolar como un entorno protector, en el que se puedan incluir, socializar y desplegar estrategias, recursos, acciones y propuestas basadas en la comunicación interpersonal empática y la conducta prosocial, para el fomento del reconocimiento de la participación ciudadana en la formación de actitudes y habilidades en espacios vivos de construcción activa y colectiva de paz y reconciliación. Estas intervenciones deben estar dirigidas a mostrar relevancia de la gestión emocional personal e interpersonal en el contexto familiar, al cual se deben extender estrategias en pro de consolidar disposición y acción empática en este espacio relacional, para lograr el uso de asertividad, consideración y solidaridad, al tiempo que disminuir la agresividad y el retraimiento; asimismo, encontrar escenarios de modelamiento sobre resolución de conflictos y convivencia comunitaria que logren la generalización del aprendizaje de dichas conductas a espacios de mayor estrés social como es el barrio, en el que se busca protagonismo

de la población en la propuesta de conductas prosociales que se pueden ejercer en momentos específicos. (Novella, A., 2012)

De este modo se considera, optimizan las fortalezas de la población en términos del aumento de la empatía y la conducta prosocial, básicas en las transacciones sociales interpersonales y el ejercicio del liderazgo comunitario, enfocado en la transformación hacia una cultura de paz bajo los distintos mecanismos de participación ciudadana.

Referencias

- Acosta. (2008). *La comunicación como vía hacia una educación consensual*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Acosta, A. (2008). *La comunicación como vía hacia una educación consensual*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 2016, de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis208.pdf>
- Afacom. (2004). Proyecto para el diseño y elaboración de Exámenes de Calidad de la Educación.
- Afacom. (2004). Proyecto para el diseño y elaboración de Exámenes de Calidad de la Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado el 2016, de <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/INT/article/download/820/830>
- Aguilar, G. (2012). *El arte participativo*. México: Instituto Municipal de Cultura Culiacán.
- Alcaldía Mayor De Bogotá. (2018). Orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del Plan institucional de convivencia escolar. Bogotá: Secretaría De Educación Del Distrito.
- Andreopoulos, G. J., Barberet, R. L., & Nalla, M. K. (2018). Introduction: Rule of Law in an Era of Change. Challenges and Prospects. En G. J. Andreopoulos, R. L. Barberet, & M. K. Nalla (Edits.), *The Rule of Law in an Era of Change. Responses to Transnational Challenges and Threats*. Switzerland: Springer.
- Antillón (Cord.), X. (2014). Impactos psicosociales en niños y niñas familiares de normalistas desaparecidos y privados de la vida en Iguala. En X. Antillón (Cord.), *Yo sólo quería que amaneciera. Informe de impactos psicosociales del caso Ayotzinapa* (págs. 246-380). México.
- Antillón (Cord.), X. (2014). Impactos psicosociales en niños y niñas familiares de normalistas desaparecidos y privados de la vida en Iguala. En X.

- Antillón, Yo sólo quería que amaneciera. *Informe de impactos psicosociales del caso Ayotzinapa* (págs. 246-280). México.
- Artizabal, E. (2018). Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales. *Eleuthera*, 75-95.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París.
- Asamblea Nacional Constituyente. (20 de julio de 1991). Constitución Política de Colombia. Colombia.
- Asamblea Nacional de Francia. (26 de agosto de 1789). la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Francia.
- Asamblea Nacional de Weimar. (11 de agosto de 1919). Constitución del Reich Alemán. Alemania.
- Ávila, M., Vera, A., Musitu, G., & Jiménez, T. (2009). *Educación*. México: Trillas.
- Ballestas, Y., Ruíz, A., & Tordecilla, L. (2015). Diseño de una cartilla didáctica que apoye el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Nacional José María Córdoba-sede Camilo Lamadrid. Montería, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana Montería. Recuperado el 2016
- Balmaceda, V. (2005). *Arte-terapia y duelo: proceso de elaboración con un niño*. Tesis, Univeersidad de Chile, Chile.
- Bang, C. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva del espacio social. *Creatividad y Sociedad*(20), 1-25. Obtenido de http://ri.conicet.gov.ar/admin/bitstream/11336/3608/2/CONICET_Digital_Nro.4839_A.pdf
- Barbas. (Junio de 2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Obtenido de <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/22/20>
- Barbas, A. (Junio de 2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 2016, de <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/22/20>
- Barbas, Á. (Junio de 2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado.
- Barbero, J. (s.f.). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda adidáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista electrónica Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la infirmación*, 10(1). Obtenido de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martinbarbero.
- Beristain, C., & Romero, A. (2012). *Guía de ayuda a niñas y niños afectados por violencia y desastres*. Ecuador: Creative Commons.

- Bernardo, M. (2004). El vínculo educación-comunicación en la formación integral de los profesionales de la Salud. I.S. Habana.
- Böckenförde, E.-W. (2000). *Estudios sobre el Estado de Derecho y la democracia*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Boss, P. (1999). Duelo congelado. En P. Boss, *La pérdida ambigua: cómo vivir con un duelo no terminado* (págs. 15-34). Barcelona: Gedisa.
- Caballo, V. (1993). Manual de técnicas de terapias y modificación de la conducta. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor del estrés en estudiantes universitarios. (3 (1)), 75-87. *European Journal of Education and Psychology*.
- Cabezudo, A. (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, 44-49.
- Cabrera Dircio, J., Benítez Núñez, C., & Gómez Carmona, W. (2016). La vigencia del bloque de constitucionalidad en México y su restricción por vía jurisprudencial. *Iustitia*(14), 93-115.
- Cárdenas Cáceres, L., Carrillo Sierra, S. M., Mazuera Arias, R., & Hernández Peña, Y. K. (2018). Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 159-1772.
- CCCS. (2011). Obtenido de www.communicationforsocialchange.org
- CEDEHM. (2016). Manual de Acompañamiento Psicosocial para Niñas y Niños: En caso de desaparición forzada e involuntaria. México.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). Los daños causados por la desaparición forzada. En C. y. otros, *Hasta no encontrarlos el drama de la desaparición forzada* (págs. 265-324). Bogotá: CNMH.
- Cepeda, E., Pacheco, P., Durán, L., & Piraquive, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia: Departamento de estadística. Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf
- Cervantes, M. T. (2015). La participación de las Víctimas de desaparición involuntaria. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8). Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/5039/503950656004/>
- Chaves, A. (septiembre de 2001). Implicaciones educativas de la teoría socio-cultural de Vigotsky. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>

- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia. Obtenido de <http://bit.ly/1t7Pu9c>
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2).
- Combs, T. (1978). *Social skills training with children*. New York: Plenum Press.
- Congreso Constituyente. (5 de febrero de 1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- Consortio de comunicación para el cambio social-CCCS. (2011). Recuperado el 2016, de www.communicationforsocialchange.org
- Dávila, R. (2019). Programa de actividades lúdicas para desarrollar habilidades sociales. *Revista Hacedor*, 2.
- Del Pozo, F., Martínez, F., Manzanares, M., & Zola, A. (2017). Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana. *Revista Paz y Conflicto*, 15-39.
- Delgado & Malluk. (2015). Educarte: metodología socioeducativa para promover la sana convivencia en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería. En A. C. Caribe, *El Caribe más allá del litoral. El mundo rural* (Vol. 1). Colombia: ACOLEC. ISBN 978-958-58957-0-6.
- Delgado & Malluk. (2018). Habilidades sociales y convivencia escolar, una estrategia para la escuela como territorio de paz. Territorialidad y desarrollos territoriales. La configuración regional. En A. C. Caribe, *Territorialidad y desarrollos territoriales. La configuración regional* (Vol. 1). ACOLEC. ISBN 978-958-58957-4-4.
- Delgado, F., & Henao, F. (2014). *Violencia escolar desde los relatos docentes en la institución educativa Camilo Torres de Montería durante el año 2013*. Maestría en Educación. Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (págs. 91-103). Madrid, España: Santillana/Unesco.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Elster, J. (2006). *Rendición de cuentas: la justicia transicional en perspectiva histórica*. Buenos Aires: Katz.
- Facultad de Humanidades UNSE. (2006). *Diseño de cartillas de autoconstrucción*. Argentina: Universidad Nacional Santiago Estero.
- Fahara, M. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Unesco, Recopilador) Santillana.

- Fariño, S., Puche, M., & Urzola, A. (2008). Diseño de un medio alternativo que enseñe a los habitantes del barrio Mocarí, de la ciudad de Montería, a elaborar huertas caseras para garantizar su seguridad alimentaria. Montería, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana Montería.
- Ferrajoli, L. (2009). Pasado y futuro del estado de derecho. En M. Carbonell (Ed.), *Neoconstitucionalismo(s)* (4ª ed.). Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, L. (2011). *Poderes salvajes. La crisis de la democracia constitucional*. Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, L. (2013). *Principia iuris. Teoría del derecho y de la democracia. 2. Teoría de la democracia*. Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, Luigi; Bovero, Michelangelo. (2012). *Teoría de la democracia. Dos perspectivas comparadas*. México: Instituto Federal Electoral.
- Fundación Plan. (2008). Aprender sin miedo: la campaña para terminar con la violencia en las escuelas. Working:Plan. Recuperado el 2017, de www.plan-international.org/publications
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 151-165.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gomez, C. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. (5). *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Gómez, C. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. (5).
- Gómez, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*(24), 45-65. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/2971/297124737003/>
- Henson, K., & Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thomson.
- Hernández Sánchez, M. (2015). *Aplicación del bloque de constitucionalidad por la Corte Suprema de Justicia en el concepto emitido en el trámite de extradición a los postulados de justicia y paz*. Bogotá: Ibañez.
- Higueros, S. (2014). Estilos de comunicación que utilizan los padres de hijos adolescentes de 13 a 16 años que asisten a un juzgado de la niñez y adolescencia del área metropolitana. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Huergo, J. (s.f.). Los medios y tecnologías en educación. Argentina. Recuperado el 2016, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf

- Huergo, J., & Fernández, M. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/ intersecciones* (Vol. 1). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, J., & Fernández, M. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/ intersecciones. Libro I*. (U. P. Nacional, Ed.) Colombia. Recuperado el 2016, de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Dlwzt1xFvg8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=huergo+comunicacion+y+educacion&ots=j_s5PJHY6m&sig=oezLnUED4Ugr0RFoU2CfFECiHfl#v=onepage&q=huergo%20comunicacion%20y%20educacion&f=false
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017). *Entornos protectores: Participación y ciudadanía*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).
- Juan I de Inglaterra. (15 de junio de 1215). Magna Carta Libertatum. Inglaterra.
- Kaplun, M. (junio de 1997). De medios y fines en comunicación educativa. (58).
- Kaplun, M. (junio de 1997). De medios y fines en comunicación educativa. (58). (CIESPAL, Recopilador) Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación. Recuperado el 2016
- Kaplun, M. (Noviembre de 1998). Procesos educativos y canales de comunicación. (F. C. Montúfar, Ed.) (64).
- Kaplun, M. (Noviembre de 1998). Procesos educativos y canales de comunicación. (64). (F. C. Montúfar, Ed.) Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación. Recuperado el 2016
- Kelsen, H. (2001). *La garantía jurisdiccional de la Constitución. La justicia constitucional*. (R. Tamayo Salmorán, Trad.) México: Instituto de Investigaciones Jurídicas - Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kordón, D., & Edelman, L. (Marzo de 1983). Efectos psicológicos de la represión política. Argentina.
- Kordon, D., & Edelman, L. (2002). Impacto psíquico y transmisión inter y transgeneracional en situaciones traumáticas de origen social. En D. Kersner, M. Jorge, C. Madariaga, & A. Martín, *Paisajes del dolor, senderos de esperanza. Salud mental y derechos humanos en Cono Sur* (págs. 109-128). Buenos Aires.
- Kordon, D., & Edelman, L. (2007). *Por-venires de la memoria*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo.
- Lanni, N. (2003). La convivencia escolar, una tarea necesaria, posible y compleja. (2). Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Obtenido de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984/1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona, España: Martínez Roca.

- Legorreta, B. (s.f.). Mediaciones pedagógicas. Recuperado el 2016, de <http://docplayer.es/storage/48/24587259/24587259.pdf>
- Lopez, M., Aran, F., & Richaud, M. . (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances de Psicología*, 37-51.
- López, V. (2014). *Convivencia Escolar*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Malluk, A. (2017). Estrategia de afrontamiento prosocial para la sana convivencia en instituciones educativas de Montería. Montería, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Malluk, A., Delgado, F., & Otero, C. (2015). Metodología socioeducativa "Educarte para la sana convivencia". En A. U. República, J. Caro, & R. Román (Edits.), *El caribe más allá del litoral: el mundo rural*. Colombia.
- Martínez, E. (2015). Portal experiencias educación y comunicación. Recuperado el 2016, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0016educomunicacion.htm>
- Martinez, M. (18 de marzo de 2019). FORO 'El rol de los niños, niñas y adolescentes en la construcción de paz y la justicia restaurativa'. (S. t. children, Entrevistador)
- Mena, I., Becerra, S., & Castro, P. (2011). Gestión de la convivencia escolar en Chile: Problemáticas, anhelos y desafíos. *En Psicología Educativa: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, 81-112.
- Mestre, M., Samper, P., Frías, M. & Tur, A. . (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 76—83.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud, M., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *11(4)*, 1263-1275. *Universita Psychologica*.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud, M., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *11(4)*.
- Ministerio de Educación Colombiano. (09 de septiembre de 2016). *Colombia Aprende* . Obtenido de Colombia Aprende: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Prorrecección Social. (2007). *Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia: Manual para Agentes Educativos Socializadores – AES*. Obtenido de Recuperado de http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/macro_procesos/MP.

- Montaño, L. (2015). La educación del valor “reconocimiento del otro” con niños y niñas de dos a cuatro años. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Morales, I. (2014). Córdoba: paraestado, clientelismo y agentes de la violencia. *Trans-pasando Fronteras. Trans-pasando Fronteras*, 37-54.
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión. *Revista de Psicología*, 29(2), s.p. Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a01v29n2.pdf>
- Morelli, O. (s/f). *El seminario*. (S. Benítez, Ed.) Obtenido de Diferentes formas de abordaje de los niños hijos de desaparecidos en la Argentina: según Maciel & Martínez y Kordon & Edelman (1979-1987): http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Morelli_Abordajes_Desaparecidos_Argentina.pdf
- Musito, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente:.. *Anuario de Psicología*, 31(2), , 15-32.
- Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Resolución 53/243* .
- Naciones Unidas, o. d. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Obtenido de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Narváez, M. y Gómez A. (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales: retos y reflexiones para la investigación socia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(2), 263-278. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.15332/s17>
- Novella, A. (2012). LA PARTICIPACIÓN INFANTIL: CONCEPTO DIMENSIONAL EN PRO DE LA AUTONOMÍA CIUDADANA. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403. Recuperado el 02 de Marzo de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2010/201024390019>
- Ochoa, M. (Marzo de 2005). El uso pedagógico de tecnologías y medios de comunicación. Exigencia constante para docentes y estudiantes. (Mineducación, Ed.) Colombia. Recuperado el 2016, de Altablero: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87580.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2004). *El Estado de derecho y la justicia de transición en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *S/2006/980 Aunar nuestras fuerzas para fortalecer el apoyo de las Naciones Unidas al estado de derecho*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2009). *A/HRC/12/18 Estudio analítico de los derechos humanos y la justicia de transición* .
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). *A/HRC/42/L.20* .
- Organización de los Estados Americanos. (1948). Carta de la Organización de los Estados Americanos. Bogotá.

- Organización de los Estados Americanos. (1948). Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Bogotá.
- Organización de los Estados Americanos. (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos. San José, Costa Rica.
- Organización de los Estados Americanos. (9 de junio de 1994). Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. España: Universidad de Córdoba. Recuperado el 2017, de https://www.researchgate.net/profile/Rosario_Ortega-Ruiz/publication/237232581_LA_CONVIVENCIA_UN_MODELO_DE_PREVENCION_DE_LA_VIOLENCIA/links/02e7e532e122ccd65e000000.pdf
- Ortega, R. (2007). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. España: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R., & Colb. (2004). Construir la convivencia. Barcelona, España: EDEBE.
- Ortega, R., & del Rey, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. (E. Abierta, Ed.) España: Universidad de Sevilla/Universidad de Córdoba.
- Ortega, R., & del Rey, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. (10), 77-89. España: Escuela abierta. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2520028.pdf>
- Otero, C., & Delgado, F. (2014). Programa de intervención en socialización y entrenamiento en relaciones interpersonales como estrategia de prevención a la violencia escolar. Montería, Colombia: Facultad de Psicología. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Paige, A. (2011). Introduction: Identities in Transition. En A. Paige (Ed.), *Identities in Transition: Challenges for Transitional Justice in Divided Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Pereira, Z., & Almir, d. P. (2001). Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación. Brasil/México: Universidad Federal de San Carlos/ Manual Moderno.
- Pereira, Z., & Almir, d. P. (2001). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación*. Brasil/México: Universidad Federal de San Carlos/ Manual Moderno.
- Pérez Tornero, J. (2015). El nuevo paradigma de la comunicación en la educación. Jornadas Tr@ms. Obtenido de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/blog/jose-manuel-perez-tornero/cambio-de-paradigma-en-la-educacion-como-transformar-los-valores-en>

- Pérez, J. (2015). El nuevo paradigma de la comunicación en la educación. Obtenido de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/blog/jose-manuel-perez-tornero/cambio-de-paradigma-en-la-educacion-como-transformar-los-valores-en>
- Pineda, N. (1999). Tres conceptos de ciudadanía para el desarrollo de México. (101).
- Pineda, N. (1999). Tres conceptos de ciudadanía para el desarrollo de México. (101). Este País.
- Pinilla, E. (2015). Arte, memoria y participación. ¿dónde están los desaparecidos? *Hallazgos*, 12(23), s.p. Obtenido de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1845/html>
- Piñuel, J. (1995). Metodología general: conocimiento científico e investigación en comunicación social. Madrid, España.
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral & Brain Sciences*, 1-20.
- Quintana, A., Montgomery, W., & Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Quintero, A., & Jacome, C. (2014). Diseño de una cartilla como apoyo didáctico a la asignatura de Zootécnica de la carrera de Zootécnica de la Universidad Francisco de Paula Santander seccional Ocaña. Ocaña, Colombia: Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña. Recuperado el 2016, de <http://repositorio.ufpso.edu.co:8080/dspaceufpso/bitstream/123456789/435/1/25835.pdf>
- Redondo, J., Rueda, S., & Amado, C. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Investigium IRE*, 234-247.
- Retana, B., & Sánchez, R. (2010). Rastreado el pasado. Formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. 9(1).
- Retana, B., & Sánchez, R. (2010). Rastreado el pasado. Formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universita Psychologica*, 9(1).
- Retana, B., & Sánchez, R. (2010). Rastreado el pasado. Formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. 9(1), 179-197. Bogotá, Colombia: Universita Psychologica. Obtenido de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/220/434::pdf>
- Richaud de Minzi, M. (2009). Influencia del Modelado de los Padres sobre el Desarrollo del Razonamiento Prosocial en los/las Niños/as. *Interamerican Journal of Psychology*, 187—198.

- Richaud de Minzi, M. C. (2013). Children perception of parental empathy in relation with children empathy. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 1-14.
- Rivas, C. (2015). Bullying, problema sin resolver. "Dos historias, una misma realidad". Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario .
- Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la psicología fenomenológica. Breve exploración teórica. México: Universidad Autónoma de México. Obtenido de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/035_psicologia_social1/material/descargas/rizo_garcia.pdf
- Roa, M. (2014). Cómo fomentar en nuestros hijos e hijas habilidades sociales, de comunicación, asertividad y autoestima. *CEAPA*.
- Rodrigues, A. (2009). Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas. *Tesis de pregrado de maestria*. Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo. Obtenido de www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../Pre_texto.pdf
- Rodríguez, A., López, G. & Echeverri, J. (2016). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 393-410.
- Rojas, N., & Machuca, G. (2019). Construcción de paz e innovación pedagógica en Colombia. (*Peacebuilding and Pedagogical Innovation in Colombia*) - *Presentation Slides*, 20-29.
- Suárez, M., & García, R. I. (2007). La pérdida ambigua: una prolongada aflicción de la familia. *Psicología y Clínica Social*, 9(2), 32-41. Obtenido de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjGo5i0zdXXAhVKPN8KH-fAhD0IQFggsMAE&url=http%3A%2F%2Ftuxchi.iztacala.unam.mx%2Ffojs%2Findex.php%2Fpypcs%2Farticle%2Fdownload%2F10%-2F8&usg=AOvVaw2n1xhExzt37O8-ijyf3sAZ>
- Tapia, C., Guitierrez, F., & Carrillo, O. (2019). La Escuela como Espacio de Articulación y Comprensión de la Convivencia, la Ciudadanía y la Transparencia. Una Mirada desde los Estudiantes. *Encuentros*, 152-164.
- Tapia-Gutiérrez, C., & Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 133-148.
- Teitel, R. G. (2014). *Globalizing transitional justice: contemporary essays*. New York: Oxford University Press.
- Tesis 1a. CCCXLIV/2015 (10a.) (Suprema Corte de Justicia de la Nación 24 de noviembre de 2015).

- Trianes, M., Blanca, M., Muñoz, A., García, B., Cardelle, M., & Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social. Murcia, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Unicef. (Noviembre de 2011). Violencia escolar en América latina y el Caribe. Superficie y fondo. (V. M. Lyda Guarín, Ed.) Panamá, República de Panamá. Recuperado el 2017, de https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Velasco, J., Seijo, D., & Vilariño, M. (2014). Consecuencias del acoso escolar en la salud psicoemocional de niños y adolescentes. Chile: Universidad de Santiago de Compostela.
- Verdugo, B. (2012). El uso adecuado de los medios de comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje con los niños del sexto grado de educación básica de la escuela "Dr. Nicolás Muñoz Dávila" de la comunidad de Yanacocha, provincia del Cañar, año 2011-2012. Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Vinogradov, S., & Yalom, I. (1996). ¿Cómo funciona la terapia de grupo? En S. Vinogradov, & I. Yalom, *Guía breve de la psicoterapia de Grupo* (págs. 25-43). Argentina: Paidós.
- Vivas, M., Gallego, D., & Gonzalez, B. (2007). Educar las emociones 2da Edición. Mérida, Venezuela: Producciones editoriales C.A. Obtenido de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29662/4/libro_educar_emociones.pdf
- Zagrebelsky, G. (2011). *El derecho dúctil. Ley, derechos y justicia* (10 ed.). Madrid: Trotta.

CAPÍTULO 6

Procesos micro-locales que inciden en la morfología de las redes personales de participación socio-política de universitarios colombianos¹

Ignacio Ramos-Vidal*, Belkis A. Castro**, Jorge E. Palacio***, Alicia
Uribe Urzola**** e Ilse Cecilia Villamil Benítez*****

Resumen

La participación sociopolítica constituye la base fundacional de la construcción de paz en contextos afectados por la violencia. La literatura sugiere que la propia estructura de las redes personales determina su evolución en una proporción variable. Comprender los factores que explican la variabilidad estructural de las redes de participación socio-política es clave para diseñar políticas públicas capaces de activar las conductas participativas orientadas hacia la construcción de paz. La

1 Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el año 2016 en el *XII Congreso Español de Sociología*. Gijón-España (30 de junio, 1 y 2 de julio).

* Departamento de Psicología Social (Universidad de Sevilla), Grupo de Investigación Cavida, UPB-Montería iramos5@us.es

** Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

*** Universidad del Norte

**** Grupo de Investigación Cavida, UPB-Montería

***** Grupo de Investigación Cavida, UPB-Montería.

homofilia es un constructo clave para explicar los procesos de selección e influencia que condicionan la estructura de las redes sociales. En este capítulo analizamos el papel que juega la homofilia en la configuración de redes personales constituidas para promover actividades de participación socio-política. Las redes evaluadas pertenecen a 51 jóvenes colombianos vinculados con organizaciones del ámbito universitario. Para identificar a los componentes de cada red personal propusimos diferentes generadores de nombres diseñados para que el actor focal –ego- nominase al resto de componentes –alteri- con los que ejecuta actividades participativas. Empleamos el Índice E-i para evaluar el grado de homofilia basada en el sexo, la edad, el tipo de relación y el nivel educativo de los alteri. Se calcularon diferentes indicadores de las redes personales que clasificamos en tres grupos de parámetros: (a) cohesión, (b) agrupamiento y (c) centralización. Los resultados de los ocho modelos de regresión que indican que la homofilia en función del nivel educativo despliega cierta capacidad para determinar la morfología de las redes personales, en particular sobre el número de subgrupos que componen las redes. Sin embargo, los resultados señalan que la heterofilia –es decir, el efecto antagónico a la homofilia- basada en el sexo y en la edad cuenta con mayor potencial que la homofilia para modificar los parámetros de cohesión, agrupamiento y centralización de las redes personales de participación sociopolítica evaluadas en este trabajo.

Introducción

La estructura de las redes sociales es determinada por factores endógenos, exógenos y aleatorios (Snijders, 2001; Snijders, Van de Bunt, & Steglich, 2010; Steglich, Snijders, & 2010). Esto significa que la morfología de una red es el producto de los vínculos que conectan a los actores que la componen. Al mismo tiempo, el establecimiento de estos vínculos se ve afectado por las propias características del sistema analizado (factores endógenos), por el entorno en el que se producen las relaciones (factores exógenos) y por otras variables que no es posible encuadrar dentro de las dos categorías anteriores (factores aleatorios).

El análisis de redes personales –egocéntricas- ha sido llevado a la práctica tradicionalmente mediante el estudio de los factores que condicionan la estructura y la composición de las redes y han recibido

menos atención los factores internos y aleatorios. La literatura pone de manifiesto que determinados elementos contextuales inciden en la forma, la composición y los patrones de interacción que caracterizan a las redes ego-centradas. Diversos estudios documentan que existen marcadas diferencias en las redes personales en función de la naturaleza rural/urbana del contexto de residencia (Beggs, Haines, & Hurlbert, 1996; Fischer, 1982; Mitchell, 1969). La evidencia empírica sugiere que las redes personales de los habitantes de zonas rurales presentan una elevada densidad, son homogéneas, caracterizadas por una alta multiplicidad de rol y sus miembros están conectados a través de fuertes lazos (Beggs et al., 1996). Esto se explica, en parte, por las diferencias socio-demográficas (Amato, 1993) y a las prácticas sociales que tienden a darse entre ambos contextos (Carrasco & Miller, 2006; Entwisle, Faust, Rindfuss, & Kaneda, 2007).

También se ha documentado el efecto que ciertos eventos vitales producen en la composición de las redes personales de múltiples colectivos. Los cambios abruptos como el fallecimiento del cónyuge (Christakis & Allison, 2006) o la hospitalización de algún miembro de la familia (Smith & Christakis, 2008), producen importantes alteraciones en la estructura y la composición de las redes personales. Mientras que transiciones ecológicas tales como el cambio de la educación secundaria hacia la universidad, la movilidad laboral o los cambios de residencia derivados de procesos migratorios (Boyd, 1989; Calvo-Armengol & Zenou, 2005; Lubbers, Molina, Lerner, Brandes, Ávila, & McCarty, 2010) o de desplazamiento forzado (Ramos-Vidal, 2017, 2018; Ramos-Vidal, Holgado, & Maya-Jariego, 2014; Ramos-Vidal, Villamil, & Uribe, 2019), también generan notables cambios en la configuración de las redes personales.

Una segunda línea de investigación se dedica a examinar los factores endógenos, es decir, aquellos relacionados con las propias características del sistema analizado, que condicionan la evolución de las redes egocéntricas. Esta perspectiva considera que buena parte de los cambios que acontecen en las redes es atribuible a la propia morfología del sistema que muta (Holland & Leinhardt, 1976). Esto supone que las distintas unidades (subgrafos) que de forma agregada componen la red, son las que condicionan los cambios de estructura y composición que acaban afectando a todo el sistema (Bang-Jensen & Gutin, 2008).

Diferentes estudios indican que estructuras micro-locales como las diadas, las triadas y las distintas modalidades de agrupamiento (p.ej., cliques, n -clan, k -plex, subconjuntos lambda, conglomerados etc...) se relacionan con el grado de cohesión de las redes y con su funcionamiento interno (Borgatti, Everett, & Shirey, 1990). Otras propuestas sugieren que el tamaño y el grado de cohesión de las redes, en particular la densidad, la transitividad y la reciprocidad, afectan de forma notoria la articulación de la estructura (Faust, 2006).

Finalmente, en las últimas dos décadas se han producido importantes avances en el análisis longitudinal de datos relacionales (*i.e.*, Wasserman & Pattison, 1996). La evolución de sofisticados modelos matemáticos aplicados al análisis de matrices de adyacencia (p.ej., Grafos de Markov, Inferencia Bayesiana, Cadenas Monte Carlo, SIENA o el modelo p^*) han hecho posible integrar dentro de un mismo sistema los efectos que producen en la estructura de las redes los factores endógenos, exógenos y aleatorios a lo largo de varias series temporales (Doreian & Stokman, 2013; Snijders et al., 2010). Estos avances empíricos permiten apuntalar diferentes teorías al ser capaces de explicar los mecanismos que condicionan los procesos de selección e influencia que inciden las propiedades de las redes y en su evolución a lo largo del tiempo (Kiuru, Burk, Laursen, Salmela-Aro, & Nurmi, 2010; Lewis, Gonzalez, & Kaufman, 2012). De tal modo que algunos modelos como SIENA (Steglich, Snijders, & West, 2006) permiten efectuar predicciones acerca de cuál será el siguiente paso en la evolución de la red y sobre los cambios que puede experimentar el posicionamiento de cada actor que la compone (Burk, Steglich, & Snijders, 2007).

A pesar de los avances mencionados, todavía persiste cierta indefinición relativa al papel que juegan en la variación de las propiedades estructurales de las redes personales, otros factores endógenos como la homofilia y la heterofilia que se relacionan con las dinámicas de interacción intra-grupal e inter-grupal. En la siguiente sección nos detendremos a exponer los efectos que despliega la homofilia en la estructura de las redes sociales.

Homofilia y grupo de pares

La homofilia es esencial para comprender las dinámicas de interacción que conducen a los individuos a afiliarse a múltiples estructuras sociales. La homofilia refleja la tendencia de los actores a establecer relaciones de forma preferente con otros actores con los que tienen características en común, mientras que su proceso antagónico, la heterofilia, indica el grado en que los actores de una red eligen mantener vínculos con actores que presentan características diferenciales (McPherson, Smith-Lovin, & Cook, 2001). Avances recientes en el estudio de la homofilia sugieren que existen dos mecanismos que la explican. La tendencia a establecer relaciones con otros actores similares se hace operativa a través de la selección e influencia mutua. Según Brechwald y Prinstein (2011, p. 166) la homofilia explica la decisión de elegir establecer relaciones con actores con los que se percibe tener características en común (efecto de selección), y al mismo tiempo explica porqué las características de los actores tienden a converger de forma progresiva con el paso del tiempo (efecto de influencia o socialización).

Gran parte de los estudios sobre el efecto de la homofilia en las relaciones interpersonales se han realizado en población adolescente (Allen & Antonishak, 2008). Esto se debe a dos grandes factores. Por un lado, durante la transición desde la niñez a la adolescencia la personalidad aún se encuentra en fase de construcción, y la capacidad de influir y de ser influido por el grupo se ve amplificada debido a que el grupo de iguales y las relaciones que mantienen en la escuela, desplazan progresivamente a la familia como contexto primario de socialización (Prinstein & Dodge, 2008). De otro lado, el sistema educativo y espacios concretos como los centros educativos, brindan a los investigadores *contextos naturales* como por ejemplo las relaciones que tienen lugar dentro de la clase, para examinar el efecto que la homofilia produce en una amplia gama de comportamientos prosociales (Barry & Wentzel, 2006) y de conductas de riesgo para la salud (Maxwell, 2002).

Para indagar en los efectos de la homofilia es necesario conocer las características (atributos) de los actores que definen los procesos de selección e influencia. Esto supone que es posible evaluar diferentes procesos homofílicos de forma concurrente, es decir, se puede analizar la homofilia en función de diferentes atributos como por ejemplo la

edad, el sexo, el nivel de ingreso o el origen étnico. Desde esta lógica la red social de una clase de secundaria puede presentar un alto grado de homofilia en función del sexo y al mismo tiempo mostrar una tendencia a la heterofilia con base en la edad (Ramos-Vidal, 2016). El estudio sistemático de contextos relacionales como la escuela y de determinados procesos de influencia social referidos al desarrollo de conductas de riesgo para la salud como el consumo de drogas, arroja evidencias empíricas que deben informar el diseño y la implementación de programas de prevención y promoción de la salud (Gest, Osgood, Feinberg, Bierman, & Moody, 2011). Por ejemplo, algunos estudios señalan que los alumnos populares presentan mayor probabilidad de adoptar conductas de riesgo en comparación con aquellos que presentan un nivel intermedio de popularidad (Mayeux, Sandstrom, & Cillessen, 2008). Otros estudios muestran la relación que existe entre el grado de popularidad percibida y ser víctima de acoso o agresiones en el ámbito escolar (Rose, Swenson, & Waller, 2004).

Otra línea de investigaciones consolidada documenta el papel que juega la homofilia en la estructura, la composición y las dinámicas de interacción de redes ego-céntricas (Ramos-Vidal, Castro y Palacio, 2016). Existen trabajos que analizan las múltiples oleadas del apartado para evaluar redes personales que desde 1985 incluye la *General Social Survey* en Estados Unidos (Burt, 1985; Marsden, 1987; McPherson, Smith-Lovin, & Brashears, 2006) y que en los últimos años también se aplica en países europeos como Holanda (Mollenhorst, Völker, & Flap, 2008). Estos estudios señalan que las personas prefieren tratar cuestiones importantes como temas políticos, religiosos o asuntos íntimos con personas que cuentan con la misma edad, origen étnico y nivel educativo. Estos hallazgos parecen indicar que la homofilia desempeña un rol crucial en la estructura y composición del núcleo central de las redes personales. En el siguiente apartado se presentan las características del estudio y los objetivos de la investigación.

Contexto y objetivos del estudio

La literatura muestra los efectos que la homofilia produce en la selección e influencia que condicionan la estructura de las redes sociales; sin embargo, la mayor parte de estos estudios examinan el conjunto

de relaciones que se producen dentro de un contexto social concreto (p.ej., clase o centro educativo). En estos casos lo habitual es utilizar el análisis de redes socio-céntricas en el cual el investigador es quien define los límites formales de la red y excluye las relaciones que se producen fuera del sistema analizado (Knoke & Yang, 2008). Por otro lado, estos estudios suelen centrarse en examinar los procesos de influencia que afectan al desarrollo de comportamientos prosociales o disruptivos. De modo que es menos frecuente identificar trabajos que examinan otros comportamientos que afectan la relación que el individuo establece con su entorno como, por ejemplo, aquellos comportamientos vinculados con la participación en organizaciones sociales, políticas y comunitarias.

La investigación que presentamos pretende suplir esa brecha en tanto incorpora de un lado (a) el estudio sistemático de redes egocéntricas para analizar el efecto de la homofilia en la configuración de las redes y, por otro, (b) persigue arrojar luces acerca del papel que juega en redes personales que surgen como consecuencia de la implicación en actividades de participación sociopolítica. Por tanto, las dos aportaciones fundamentales de este trabajo son emplear el análisis de redes egocéntricas que indagan por la relación que establece ego con los alteri que componen la red y la relación que mantienen los alteri entre sí, y focalizarse en estructuras relacionales que están basadas en el desarrollo de actividades vinculadas con la participación sociopolítica.

Método

El estudio se centra en el análisis de las redes personales de 51 estudiantes universitarios colombianos que están afiliados a organizaciones estudiantiles que realizan actividades de carácter socio-político. Los grupos estudiantiles de los que forman parte los entrevistados cuentan con una antigüedad que va desde el año de la organización más reciente, hasta los cuatro años de la entidad más antigua. Los participantes están adscritos a la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), que es una institución dedicada a discutir cuestiones asociadas con las políticas educativas y cuya función principal es presentar propuestas a los diferentes estamentos universitarios. Las asociaciones estudiantiles que se integran en la FEU funcionan con un alto grado de autonomía y promueven el derecho de acceso a la educación, la igualdad de oportu-

nidades y la democracia participativa. Durante el desarrollo del trabajo de campo contamos con la colaboración de un informante clave que facilitó la aplicación de instrumentos y los lugares para el desarrollo de las entrevistas. El protocolo de este trabajo fue aprobado por el comité de ética de la Universidad del Norte y todos los participantes suscribieron un consentimiento informado que previamente fue aprobado por el citado comité de ética.

Procedimiento y operacionalización de variables

Para obtener la red personal de los entrevistados se diseñaron seis preguntas que actúan como generadores de nombres que facilitan a ego identificar y posteriormente nominar, a un total de 30 alteri con los que mantiene diferentes vínculos basados en la colaboración en actividades de participación socio-política². Después de identificar a los 30 alteri que componen la red, el entrevistado debía indicar la relación que mantienen los 30 alteri entre sí. Los encuestados podían valorar la fortaleza del lazo en función de la intensidad de la relación. La entrevista completa dura unos 90 minutos. También se le preguntó a ego por los atributos de los alteri (edad, sexo, nivel educativo, procedencia tipo de relación) que se usan para calcular el grado de homofilia.

Variables independientes

La homofilia es evaluada en este trabajo mediante el *índice E-i* (Krackhardt & Stern, 1988). Este indicador examina la proporción de lazos que se mantienen dentro del mismo grupo (actores con las mismas características) y los lazos que estrechan con otros grupos (actores con características diferenciales). Este indicador oscila entre -1, cuando los actores únicamente establecen relaciones con otros actores con los que mantienen características en común y 1 (cuando las relaciones se estrechan a grupos con diferentes características).

2 En un trabajo previo (Ramos-Vidal et al., 2016) se describen con detalle las características del instrumento empleado en la investigación.

Por tanto, cuando el *índice E-i* presenta un valor de -1 significa que la red es homofílica y cuando presenta valor 1 refleja una tendencia heterofílica. Valores próximos a 0 indican una distribución equitativa de contactos dentro del mismo grupo y con grupos que muestran características distintas. Para cada atributo se calculó el *índice E-i*, por lo que se disponen varios indicadores de homofilia (o heterofilia) en función del valor que presente el índice.

Dependiendo de si los valores se aproximan a -1(homofilia) o a +1 (heterofilia) se calcularon nuevas variables mediante el sumatorio del *índice E-i* referente a los distintos atributos. Esta estrategia sirve para diferenciar el efecto que producen la homofilia y la heterofilia sobre los indicadores de cohesión, agrupamiento y centralización. Como se puede apreciar en la Tabla I, el *índice E-i* del sexo y la edad presentan valores próximos a 0.5, lo que refleja una tendencia heterofílica moderada. En este caso procedimos a crear una nueva variable que consiste en la suma del *índice E-i* referido al sexo [E-i(s)] y a la edad [E-i (e)]. La nueva variable Σ [E-i (s), E-i (e)] constituye el indicador agregado de heterofilia que es empleado en diferentes modelos de regresión. Por otro lado, los valores del *índice E-i* con base en el tipo de relación [E-i (Tr)] y al nivel educativo [E-i (Ne)] arrojan valores próximos a -1, lo que estaría indicando una tendencia homofílica. Con idéntico propósito de distinguir el efecto de la homofilia y la heterofilia, procedimos a calcular un indicador global de homofilia que consiste en la suma del *índice E-i* referido al tipo de relación y al nivel educativo, la variable resultante se expresa de la siguiente forma Σ [E-i (Tr), E-i (Ne)].

VARIABLES DEPENDIENTES

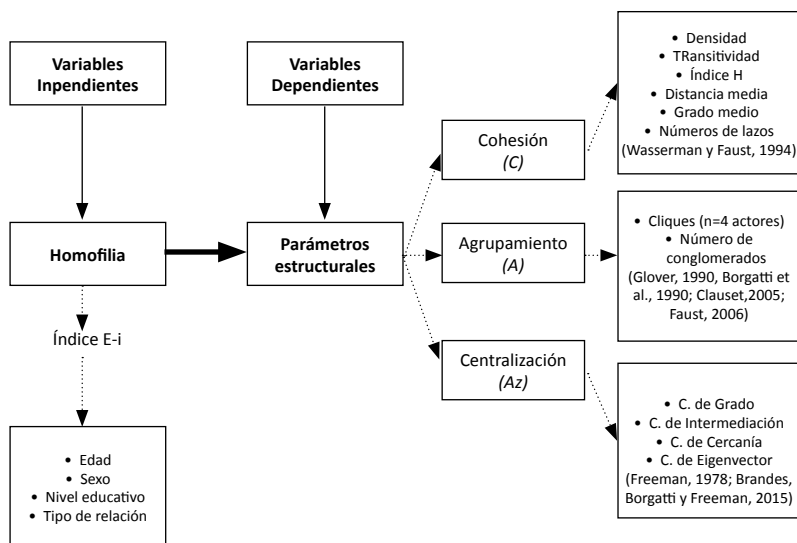
La investigación examina la influencia que puede desplegar la homofilia en la estructura de las redes personales, por tanto, es necesario definir los indicadores que representan las propiedades estructurales de las redes. Diferentes propuestas sugieren que las redes personales pueden evaluarse en función de sus características estructurales (Holland & Leinhardt, 1976; McCarty, 2002; Faust, 2006). En nuestro caso hemos agrupado los parámetros estructurales en tres categorías: (a) cohesión, (b) agrupamiento y (c) centralización. Los indicadores de cohesión reflejan el grado de solapamiento de relaciones dentro de una red, las medidas de agrupamiento identifican la existencia de subgrupos y el

nivel de fragmentación de la estructura, mientras que los indicadores de centralización muestran la medida en que diferentes propiedades de las redes como el grado de intermediación, se concentran en una pequeña proporción de actores o se distribuyen de forma equilibrada entre los alteri que componen la red.

Las medidas de cohesión evaluadas son la densidad, la transitividad, el índice H, el número de lazos, grado medio y la distancia medida global. Las medidas de agrupamiento examinadas son el número de cliques formados por al menos 4 actores y el número de conglomerados calculado mediante el procedimiento de optimización (Glover, 1990). Las medidas de centralización que se analizan son la centralización de grado, la centralización de intermediación, la centralización de cercanía y la centralización de eigenvector. En un paso posterior calculamos nuevas variables mediante el sumatorio de los diferentes indicadores. De este modo creamos una variable denominada Cohesión (*C*) que está formada por la suma la densidad, la transitividad, el índice H, el número de lazos, el grado medio y la distancia medida global. Se creó otra variable que nombramos Agrupamiento (*A*) y que consiste en la suma del número de cliques y del número de conglomerados. También calculamos una nueva variable llamada Centralización (*Cz*) que incluye el sumatorio de los diferentes parámetros de centralización calculados. En un último paso generamos una nueva variable que es el resultado de agregar (*C*) y (*A*). Tomamos esta decisión debido a que varios estudios demuestran que indicadores de cohesión tienden a correlaciones en sentido inverso con las medidas de centralización.

En la Figura 1 se presenta el modelo de relación entre variables y los referentes teóricos para conocer las propiedades de los indicadores que se incluyen en el modelo. Se recomienda revisar los siguientes documentos para obtener información precisa de las diferentes variables y procedimientos de extracción de agrupaciones que empleamos para calcular los distintos grupos de variables dependientes e independientes (Freeman, 1978; Krackhardt & Stern, 1988; Borgatti et al., 1990; Wasserman y Faust, 1994; Faust, 2006; Bang-Jensen & Gutin, 2008; Brandes, Borgatti, & Freeman, 2015; Ramos-Vidal, 2016).

Figura 1. Relación de variables incluidas en los análisis



Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos

La construcción de las matrices de adyacencia y el cálculo de los parámetros de homofilia, cohesión, agrupamiento y centralización se llevó a cabo con el programa Ucinet 6.38 (Borgatti, Everett, & Freeman, 2002). Para calcular las medidas de cohesión las redes fueron previamente dicotomizadas. Una vez que calculamos los parámetros, los datos fueron trasladados a SPSS (20.1) para desarrollar diferentes análisis. En orden a conocer el comportamiento de las variables se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables y se procedió a analizar las correlaciones entre las variables de estudio que se emplearán en los modelos de regresión.

Como paso previo a los análisis de regresión fue agregar los valores de los índices E-i en función del nivel de homofilia (próximos a -1) y de heterofilia (próximos a 1) de los diferentes atributos analizados. Esto se realizó para separar el efecto de ambos factores primero sobre cada grupo de variables dependientes (cohesión, agrupamiento y centralización) y posteriormente para el valor agregado de los tres tipos

de indicadores estructurales. Esta estrategia hace posible conocer el efecto diferencial de la homofilia y la heterofilia sobre cada categoría de medidas estructurales, y también nos permite indagar en la relación que cada variable mantiene con la estructura global de la red. Para ello desarrollamos varios modelos de regresión jerárquica que exponemos en el siguiente apartado.

Resultados

En la Tabla I podemos observar los estadísticos descriptivos correspondientes a las variables dependientes y predictoras incluidas en los análisis. El *índice E-i* tomando como atributo el sexo arroja un valor de .44 y el relativo a la edad un valor de .67 lo que indica una tendencia hacia la heterofilia al estar situados próximo en un caso, y por encima en el otro a 0.5. En función del sistema social objeto de estudio se suele considerar que los valores del *índice E-i* que oscilan entre 0.5 y 1, reflejan cierta predilección entre los alteri por mantener contactos con otros actores que cuentan con características diferenciales y suelen describir relaciones inter-grupales. En cuanto al *índice E-i* basado en el tipo de relación y del nivel educativo, vemos que se encuentran entre -.05 y -1, lo que mostraría una evidente tendencia homofílica. Esto supone que las personas prefieren mantener vínculos con otros actores similares a ellos en cuanto al tipo de relación que les une a ego (amistad, parentesco o vecindad) y en cuanto a lo educativo. Por tanto, las variables independientes que se incluyen en los diferentes modelos señalan que las redes de los jóvenes encuestados presentan un grado moderado de heterofilia en función del sexo y de la edad, y un nivel moderadamente elevado de homofilia en función del tipo de relación y del nivel educativo.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables dependientes e independientes ($n=51$)

TIPO DE MEDIDAS	PARÁMETROS	MÍN.	MÁX.	MEDIA	DT
	Índice E-i (Sexo)	-500	.938	.442	.296
	Índice E-i (Edad)	.170	.907	.675	.151
	Índice E-i	-1	-.146	-.742	.260
	(Nivel educativo)				
Homofilia	Índice E-i	-1	.330	-.656	.300
(Independiente)	(Tipo de relación)				
	Densidad (%)	17.5	100	53.2	17.5
	Número de lazos	198	870	464.5	150.6
	Transitividad	.609	1	.784	.099
Cohesión	Índice H	7	29	16.03	4.55
(Dependiente)	Grado medio	5.06	29	15.45	5.08
	Distancia media	1	2.54	1.58	.309
Agrupamiento	Cliques ³ ($n=4$ actores)	1	326	32.08	52.28
(Dependiente)	Nº conglomerados	2	10	4.04	1.76
	Grado (%)	0	.458	28.7	.104
	Intermediación (%)	0	45.22	13.01	10.21
Centralización	Cercanía ⁴ (%)	0	59.47	37.72	12.90
(Dependiente)	Eigenvector (%)	0	54.89	17.05	9.08

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los indicadores de cohesión en promedio las redes personales de los entrevistados son densas (53%), presentan un alto grado de transitividad cercano a la unidad y los 30 alteri que componen la red se encuentran a poco más de un grado de separación los unos de los otros como refleja el grado medio de cercanía ($M=62.15$; $DT=20.01$)

- 3 Para calcular los estadísticos descriptivos del número de cliques se han eliminado 3 casos que presentaban un amplio número de agrupaciones y que sesgaban de forma notable el promedio de este indicador.
- 4 El cálculo de la centralización de cercanía se ha efectuado con base en 44 casos. En las redes que hay actores aislados, no es posible calcular este parámetro porque el valor no se puede computar al tratarse de un valor infinito.

cuyo estadístico no se incluye en la Tabla I. Estos indicadores muestran que las redes egocéntricas basadas en el desarrollo de actividades de participación socio-política de los jóvenes entrevistados presentan un nivel moderado de cohesión global.

Los indicadores de agrupamiento evaluados describen redes en las que, a pesar de su amplia densidad, es posible diferenciar en ellas un número variables de subgrupos. En promedio cada red está formada por 32 cliques compuestos por al menos cuatro actores, lo que indica un nivel considerable de agrupamiento y de solapamiento entre agrupaciones. Al mismo tiempo podemos identificar la existencia de cuatro conglomerados de media. El análisis de los cliques nos ofrece información relevante sobre los patrones micro-estructurales que se dan dentro de las redes y que condicionan la evolución de su estructura (Holland & Leinhardt, 1976; Faust, 2006; Bang-Jensen & Gutin, 2008). De otro lado, el análisis de conglomerados aporta información sobre los diferentes grupos sociales que dan forma a la red de ego. Estos indicadores son especialmente útiles para identificar contextos de interacción y espacios sociales en redes egocéntricas. En un estudio previo en el que analizamos las redes de apoyo social de personas desplazadas por la violencia política (Ramos-Vidal et al., 2016), encontramos un alto índice de agrupamiento y cohesión interna. En ese estudio las redes de los entrevistados contaban de media con cinco conglomerados y se podían identificar en torno a 40 cliques en cada red (Ver Tabla 2).

Finalmente, en lo atinente a los indicadores de centralización apreciamos que las redes presentan un nivel de centralización relativamente bajo en todos los indicadores analizados. La centralización de grado presenta un valor de 0.287, como este indicador se expresa a modo de porcentaje esto supone que la centralización es del 28.7%. Se trata de un nivel moderadamente bajo de centralización lo que implica que las relaciones que se producen en la red están distribuidas de forma equilibrada entre los miembros. De otro lado, la centralización de intermediación y de eigenvector muestran valores sensiblemente inferiores a la centralización de grado. Este dato indica que la distribución de contactos que dan acceso a posiciones estratégicas, es decir, las que permiten ejercer el rol de bróker, también están ampliamente repartidas entre los miembros de la red. Lo mismo sucede con la centralización de eigenvector, pero en este caso referido a contactos que unen a ego

Tabla 2. Correlaciones entre las variables de estudio

Nº	Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Índice E-i (Sexo)																
2	Índice E-i (Edad)	-.160															
3	Índice E-i (N. educativo)	-.076	.006														
4	Índice E-i (Tipo relación)	-.108	.212	.341*													
5	Densidad (%)	-.199	.270	.051	-.072												
6	Nº de lazos	-.202	.274	.046	-.070	.999**											
7	Transitividad	.194	.047	-.062	-.211	.617**	.619**										
8	Índice H	-.103	.236	-.005	-.080	.961**	.960**	.707**									
9	Grado medio	-.199	.270	.051	-.073	1**	.999**	.617**	.961**								
10	Dist. media	.217	-.242	-.062	.062	-.898**	-.890**	-.404**	-.839**	-.898**							
11	Cliques (n=4)	-.471**	.289*	.277*	-.027	.288	.228	-.153	.162	.229	-.242						
12	Nº clústeres	.090	-.059	.108	.122	-.392**	-.377	-.328*	-.448**	-.393**	-.454**	-.109					
13	C. Grado	.000	-.214	-.145	.045	-.310*	-.317*	-.458**	-.286*	-.310*	.093	-.053	.119				
14	C. Intermed.	.264	-.293*	-.034	.123	-.624**	-.619**	-.078	-.511**	-.624**	.764**	.228	.348*	.148			
15	C. Cercanía	.080	-.177	-.188	-.118	-.388**	-.388**	-.239	-.318*	-.388**	.266	-.075	.149	.930**	.346*		
16	C. Eigenvector	.131	-.198	-.088	.085	-.895**	-.880**	-.490**	-.885**	-.895**	.882**	-.222	.486**	.189	.599**	.405**	

Nota: * p<.05; **p<.001

Procesos micro-locales que inciden en la morfología de las redes personales de participación socio-política de universitarios colombianos

con alteri estratégicamente posicionados. Sin embargo, la centralización de cercanía presenta valores elevados, este fenómeno se explica debido a la baja distancia media global que separa a los alteri de la red (1.58 grados de separación de media).

En la Tabla 2 presentamos las correlaciones entre las variables de estudio. Podemos apreciar que existe un alto nivel de covarianza entre los distintos grupos de variables analizadas, en particular en el caso de las variables independientes. Este fenómeno es habitual en las investigaciones que hacen uso de estrategias de análisis estructural. En el caso de las medidas de cohesión hay indicadores como la densidad, la reciprocidad, la transitividad y el grado medio que presentan correlaciones positivas (Friedkin, 1981). Lo mismo sucede en el caso de las medidas de posicionamiento individual (Valente, Coronges, Lakon, & Costenbader, 2008). En nuestra investigación los diferentes indicadores de homofilia calculados a través del *índice E-i* no están correlacionados, a excepción del grado de homofilia en función del tipo de relación y de la edad. Pero si prestamos atención a los indicadores de cohesión vemos que todos ellos muestran un alto grado de covarianza positiva al igual que en el caso de los cuatro parámetros de centralización estudiados. Sin embargo, los indicadores de agrupamiento siguen una senda distinta. Este tipo de medidas dan cuenta de la existencia de subgrupos, en particular el análisis de clúster, reflejando el grado de fragmentación de las redes. Por tanto, cuanto mayor sea la densidad de una red, existirá un menor número de subgrupos. Lo mismo sucede en el caso de los parámetros de centralización, cuanto más centralizada sea la red es menos probable que existan agrupaciones. Como se puede comprobar en la Tabla 2 el número de conglomerados correlaciona en sentido inverso con casi todos los indicadores de cohesión y centralización. Veremos a continuación los diferentes modelos de regresión que hemos desarrollado para conocer el efecto de la homofilia y la heterofilia sobre las redes personales de participación socio-política. En la Tabla 3 se presentan los indicadores de los modelos de regresión en los que la variable predictiva es el *índice E-i* con base en el sexo y el nivel educativo y la dependiente es la suma de los diferentes indicadores de Cohesión (*C*), Agrupamiento y (*A*) Centralización (*Cz*). Al explorar la conexión entre la homofilia y la estructura mediante varios modelos, optamos por recoger en tablas separadas (3, 4 y 5) la contribución de cada variable en el modelo mediante el valor de *t*, del coeficiente Beta

estandarizado (β), el nivel de significación (p) y el Factor de Inflación de la Varianza (FIV). En la Tabla 6 se describen los resúmenes de los ocho modelos de regresión jerárquica efectuados. En las tablas se resaltan las casillas de los modelos que presentan valores estadísticamente significativos para facilitar su identificación.

Tabla 3. Coeficientes de regresión en los que la heterofilia actúa como independiente

Paso	Variables independientes (Indicadores de heterofilia)	Variables dependientes											
		Cohesión (C) (Modelo 1)				Agrupamiento (A) (Modelo 2)				Centralización (Cz) (Modelo 3)			
		<i>t</i>	β	<i>Sig.</i>	<i>FIV</i>	<i>t</i>	β	<i>Sig.</i>	<i>FIV</i>	<i>t</i>	β	<i>Sig.</i>	<i>FIV</i>
1	Índice E-i (Sexo)? E-i(s)	-1.15	.256	.256	1.02	-3.73	-.470	.001	1	.584	.088	.562	1.06
2	Índice E-i (Edad)? E-i(e)	1.98	.329	.028	1	1.741	.218	.088	1.03	-2.33	-.335	.026	1.04
3	Σ [E-i(s),E-i(e)]	-1.15	-.167	.256	1.12	1.741	.447	.088	4.31	.584	.087	.562	1.04

Si nos fijamos en los coeficientes del modelo 1 vemos que el índice E-i basado en la edad [E-i (e)] afecta en sentido positivo sobre el grado de cohesión de las redes. Este dato parece indicar que la heterofilia se relaciona, aunque de forma moderada, con el nivel de compactación de la estructura. Los coeficientes del segundo modelo indican que el índice de homofilia basado en el sexo [E-i(s)] incide de forma notable sobre el número de agrupaciones que forman parte de la red, de manera especialmente notoria en el número de cliques. Esto quiere decir que la heterofilia en función del sexo se relaciona en sentido inverso sobre la proporción de cliques que componen las redes. Además, si nos fijamos en los valores del modelo recogidos en la Tabla 6 vemos que se trata del único modelo que, en conjunto, presenta valores significativos ($\Delta R^2 = .236$; $F = 2.775$; $p < .001$). Por último, los indicadores relacionados con el tercer modelo señalan que de nuevo el índice E-i (e) despliega cierto potencial para influir sobre el grado de centralización de las redes en sentido inverso. En la Tabla 4 se presentan los indicadores de los tres modelos de regresión en los que las variables independientes son el Índice E-i en función del tipo de relación que unen a ego con los alteri de su red [E-i (Tr)], del Índice E-i en función del nivel educativo [E-i(Ne)] y del sumatorio de ambas variables.

Tabla 4. Coeficientes de los modelos de regresión en los que la homofilia actúa como independiente

Paso	Variables independientes (Indicadores de homofilia)	Variables dependientes											
		Cohesión (C) (Modelo 4)				Agrupamiento (A) (Modelo 5)				Centralización (Cz) (Modelo 6)			
		t	β	Sig.	FIV	t	β	Sig.	FIV	t	β	Sig.	FIV
1	Índice E-i (Tipo de relación)? E-i(Tr)	-.636	-.097	.528	1.132	-.924	-.135	.360	1.32	.637	.103	.528	1.14
2	Índice E-i (Nivel Educativo)? E-i(Ne)	.692	.162	.492	2.647	2.056	.282	.045	1	-1.422	-.343	.163	2.53
3	Σ [E-i(Tr), E-i(Ne)]	-.636	-.149	.528	2.647	-.924	-.206	.360	2.65	.637	.154	.528	2.53

En este caso se aprecia un valor significativo entre los indicadores de los modelos de regresión. En concreto es el valor del coeficiente Beta estandarizado referido al Índice E-i en función del nivel educativo [E-i (Ne)] es el único que presenta valores estadísticamente significativos. Por tanto, la homofilia -recordemos que el promedio del E-i (Ne) era próximo a -1 lo que implicaba un nivel moderadamente alto de homofilia- parece desplegar cierta influencia sobre el nivel de agrupamiento de las redes egocéntricas analizadas. Esto quiere decir que, a medida que incrementa el grado de homofilia con base en el nivel educativo de los alteri, se reduce el número de agrupaciones que componen la red.

Este resultado se sitúa en la línea de algunas propuestas que sugieren la relación indisoluble que se da entre la tendencia a mantener vínculos con otros actores que cuentan con características en común y el nivel de cohesión y agrupamiento de las redes (Neal & Neal, 2014). Sin embargo, debemos tener cautela a la hora de interpretar los resultados porque ninguno de los tres modelos en los que se prueba el potencial de la homofilia basada en el tipo de relación y el nivel educativo para afectar en la estructura de las redes han presentado valores significativos (ver Tabla 6). En la Tabla 5 aparecen los resultados de los coeficientes de regresión en los que, para el modelo 7, se calcula el efecto conjunto de la homofilia [E-i(Tr), E-i(Ne)] y la heterofilia [E-i(s), E-i(e)] sobre una variable creada al efecto que se deriva de la suma de los parámetros de Cohesión y Agrupamiento [Σ (C, A)], mientras que en el modelo 8 la variable criterio es la suma de los indi-

cadores de Centralización (Cz). Se tomó esta decisión porque las medidas de cohesión y centralización presentan un alto nivel de colinealidad.

Tabla 5. Modelos de regresión en los que la homofilia y la heterofilia actúan como predictoras

Paso	Variables independientes (Homofilia y heterofilia)	Dependientes							
		Parámetros de cohesión y agrupamiento $\Sigma [C, A]$ (Modelo 7)				Centralización (Cz) (Modelo 8)			
		t	β	Sig.	FIV	t	β	Sig.	FIV
1	Índice E-i (Sexo)? E-i(s)	-2.08	-.274	.043	1.035	.584	.088	.562	1.065
2	Índice E-i (Edad)? E-i(e)	2.482	.332	.017	1.075	-.2531	-.396	.016	1.182
3	$\Sigma [E-i(s), E-i(e)]$	2.151	.584	.037	4.306	.335	.050	.740	1.069
4	Índice E-i (Tipo relación)? E-i(Tr)	-1.64	-.231	.109	1.195	.943	.147	.351	1.138
5	Índice E-i (N. educativo)? E-i(Ne)	1.289	.178	.213	1.141	-1.275	-.185	.209	1.015
6	$\Sigma [E-i(Tr), E-i(Ne)]$	-.094	.314	.204	3.562	-.091	-.014	.928	1.099

Los resultados recogidos en la Tabla 5 indican que la heterofilia con base en la edad y el sexo [E-i(s), E-i(e)] presenta múltiples asociaciones con las medidas de cohesión y agrupamiento (Modelo 7) y con los parámetros de centralización. Mientras que la homofilia basada en el tipo de relación y el nivel educativo [E-i(Tr), E-i(Ne)] no presentan relaciones significativas.

Tabla 6. Coeficientes de todos los modelos de regresión desarrollados

Modelo	Variables independientes	Dependiente	Coeficientes y estadísticos de colinealidad				
			R ²	ΔR^2	F	p	DW
1	E-i(s), E-i(e), $\Sigma [E-i(s), E-i(e)]$	Cohesión	.099	.062	2.640	.082	1.622
2	E-i(s), E-i(e), $\Sigma [E-i(s), E-i(e)]$	Agrupamiento	.267	.236	8.733	.001	1.669
3	E-i(s), E-i(e), $\Sigma [E-i(s), E-i(e)]$	Centralización	.119	.076	2.775	.074	1.483
4	E-i(Tr), E-i(Ne), $\Sigma [E-i(Tr), E-i(Ne)]$	Cohesión	.010	-.031	.250	.780	1.490
5	E-i(Tr), E-i(Ne), $\Sigma [E-i(Tr), E-i(Ne)]$	Agrupamiento	.096	.058	2.534	.090	1.500
6	E-i(Tr), E-i(Ne), $\Sigma [E-i(Tr), E-i(Ne)]$	Centralización	.059	.013	1.289	.286	1.535
7	E-i(s), E-i(e), $\Sigma [E-i(s), E-i(e)]$, E-i(Tr), E-i(Ne), $\Sigma [E-i(Tr), E-i(Ne)]$	$\Sigma [C, A]$.233	.167	3.497	.014	1.458
8	E-i(s), E-i(e), $\Sigma [E-i(s), E-i(e)]$, E-i(Tr), E-i(Ne), $\Sigma [E-i(Tr), E-i(Ne)]$	Centralización	.192	.109	2.321	.074	1.684

Por otro lado, si nos detenemos a observar en la Tabla VI los resúmenes de los modelos de regresión 7 y 8, vemos que únicamente el modelo 7 presenta valores significativos, lo que parece indicar que existe una asociación notable entre la heterofilia en función del sexo y de la edad y el grado de cohesión de las redes personales analizadas en este trabajo. En el siguiente apartado se discuten los hallazgos de la investigación.

Discusión

La literatura señala el importante rol que juegan los atributos de los actores en la decisión de elegir con qué personas se desea establecer relaciones (selección). Esto implica que las personas pueden decidir mantener contactos con personas que cuentan características en común (lo que denota una tendencia hacia la homofilia), o, por el contrario, pueden optar por establecer relaciones con personas respecto a las cuales se perciben distintas (lo que supone una tendencia hacia la heterofilia). En este trabajo se muestra el papel crucial que juegan la homofilia y la heterofilia en la configuración de las redes personales. Nuestro objetivo es determinar la influencia que ambos factores pueden llegar a ejercer sobre la estructura de las redes personales, que en este trabajo ha sido evaluada a través de tres grupos de indicadores estructurales (cohesión, agrupamiento y centralización).

La evidencia empírica apunta a que la homofilia produce importantes efectos, por ejemplo, sobre la decisión de elegir a las personas con las que tratar cuestiones íntimas y personales (Burt, 1985; Marsden, 1987; Bienenstock, Bonacich, & Oliver, 1990; Smith-Lovin et al., 2001; 2006; Mollenhorst et al., 2008). Aunque también está documentado que la heterofilia cumple un papel determinante en la morfología de las redes (Lazarsfeld & Merton, 1954).

Sin embargo, los resultados alcanzados en este trabajo parecen avalar que en las redes personales de los jóvenes que están basadas en el apoyo para desarrollar actividades participativas, la heterofilia también dispone de capacidad para afectar la estructura de las redes. Se han identificado asociaciones y relaciones de covarianza entre los indicadores que miden la homofilia y la heterofilia y las diferentes medidas de cohesión evaluadas. No obstante, solo dos de los ocho modelos de regresión efectuados

presentan valores estadísticamente significativos en su conjunto, por lo que los resultados deben ser interpretados con cierta cautela.

Los resultados indican que la heterofilia en función del sexo y de la edad cuentan con una notable capacidad para alterar el nivel de agrupamiento de las redes, es decir, de definir la proporción de subgrupos que componen la estructura. Este dato es consonante con las evidencias obtenidas en estudios previos que sugieren que la homofilia incrementa las probabilidades de que las redes presenten una estructura cohesiva organizada en base a grupos unidos a través de lazos fuertes (Shrum, Cheek, & MacDonald, 1988). Esto se explica en parte debido al efecto de *selección*, que en primera instancia afecta a la composición del grupo, pero también al efecto de *socialización* que hace que las características de los actores converjan con el paso del tiempo a medida que la relación madura (Brechwald & Prinstein, 2011; Burk et al., 2007). En los contextos reales en los que se producen las interacciones que dan forma a las redes como por ejemplo en la escuela, esto se traduce en que las personas prefieren mantener vínculos con actores respecto a los que se perciben similares, debido a varios factores. Al mantener contactos con actores con los que se percibe tener características en común (a) se reduce la ansiedad asociada con los contactos inter-grupales, (b) la experiencia de pertenencia al grupo puede percibirse como más grata, y al mismo tiempo (c) se puede incrementar el sentido de comunidad respecto a los miembros del grupo (Fisher, Sonn, & Bishop, 2002; Hewstone & Swart, 2011; Lewis et al., 2012; Ramos-Vidal, Palacio, Villamil, Uribe, & Castro, 2019).

Si bien la literatura se refiere a la función que cumple la homofilia en la configuración de los sistemas sociales, en nuestro caso parece que la heterofilia basada en el sexo y en la edad cuenta con mayor potencial para influir en la estructura de las redes que la homofilia. Esto se puede observar en los valores que arroja el modelo 7, que señalan que la heterofilia basada en el sexo y en la edad resulta clave para explicar la variabilidad en las medidas de agrupamiento y cohesión. Sin embargo, debemos poner de relieve algunas características de la investigación que nos ayuden a comprender el alcance de nuestros resultados. Al tratarse de redes que se basan en el desarrollo de actividades de participación socio-política, es posible que en el establecimiento de estos vínculos entren en juego otros atributos de los actores como la experiencia

previa en estas actividades o la posición que ocupan dentro de la estructura de las organizaciones estudiantiles, que tengan más peso en la configuración de las redes que el sexo, la edad, el tipo de relación o el nivel educativo.

También es probable que las trayectorias previas de colaboración y las características de las organizaciones estudiantiles en las que participan los entrevistados afecten al comportamiento de los miembros en relación con el establecimiento de relaciones dentro del grupo. Un estudio en profundidad para conocer el modo en que la homofilia influye sobre la estructura de las redes requiere examinar con detalle las características del contexto en el que se producen las relaciones, los antecedentes previos de participación en organizaciones juveniles y de las expectativas que se crean los jóvenes cuando deciden colaborar en actividades de participación socio-política.

Conclusiones

Los patrones de interacción que se producen en las redes personales de participación socio-política determinan en cierta medida su propio dinamismo y evolución. Las aproximaciones a la estructura micro-local facilita el poder identificar los factores que inciden en la decisión de colaborar en iniciativas prosociales y en aquellas actividades vinculadas con el activismo y con los movimientos asociativos. Una de las claves para promover la construcción de paz en sociedades como la colombiana que ha padecido los efectos de la violencia en tiempos de guerra, es precisamente comprender los elementos que, desde un punto de vista relacional, inciden en la decisión de participar. Otro de los insumos más destacados de este trabajo es haber demostrado en cierta medida que las relaciones interpersonales constituyen una fuente de capital social relacional. Este hallazgo implica varios elementos de carácter multinivel que es preciso poner de relieve:

1. Los jóvenes, a través de los contactos que establecen con otros miembros de las agrupaciones juveniles, acceden a información y a recursos que les facilita adquirir una conciencia crítica sobre los problemas socio-políticos, algo incide en el nivel de empoderamiento psicológico (Christens, Winn, & Duke, 2016).

2. De forma aditiva a lo anteriormente expuesto, la activación de relaciones intra-organizativas promueve la activación de capital social de tipo bonding, mientras que las e inter-organizacionales hacen posible que se active una suerte de capital social de intermediación de tipo bridging. Ambos fenómenos inciden en la génesis y el mantenimiento de capital social organizacional (Schneider, 2009).
3. Finalmente, la creación de conexiones entre las agrupaciones juveniles, las instituciones públicas a las que éstas representan y las comunidades locales en las que las agrupaciones desarrollan sus acciones, contribuyen a crear un tejido social basado en las redes y normas sociales que articulan la participación cívica, representando este último nivel la concepción más tradicional del capital social (Putnam, 1993).

A modo de conclusión, es preciso continuar desarrollando investigaciones que profundicen en los procesos psicosociales, relacionales e institucionales que afectan en la decisión de participar en iniciativas en pro del bien común, que hagan posible fortalecer el capital social, afianzar el tejido asociativo y promover una cultura basada en la paz, el respeto y la solidaridad.

Referencias

- Allen, J. P., & Antonishak, J. (2008). Adolescent peer influences: Beyond the dark side. En M. J. Prinstein y K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 141-160). New York: Guilford.
- Amato, P. R. (1993). Urban-rural differences in helping friends and family members. *Social Psychology Quarterly*, 56(4), 249-262.
- Bang-Jensen, J., & Gutin, G. Z. (2008). *Digraphs: theory, algorithms and applications*. Springer Science & Business Media.
- Barry, C. M., & Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, 42, 153-163.
- Beggs, J. J., Haines, V. A., & Hurlbert, J. S. (1996). Revisiting the rural-urban contrast: Personal networks in non-metropolitan and metropolitan settings. *Rural Sociology*, 61(2), 306-325.
- Bienenstock, E. J., Bonacich, P., & Oliver, M. (1990). The effect of network density and homogeneity on attitude polarization. *Social Networks*, 12(2), 153-172.

- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Freeman, L. C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for social network analysis*. Boston, MA: Analytic Technologies, Inc.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Shirey, P. R. (1990). LS sets, lambda sets and other cohesive subsets. *Social Networks*, 12(4), 337-357.
- Boyd, M. (1989). Family and personal networks in international migration: recent developments and new agendas. *International Migration Review*, 23(3), 638-670.
- Brandes, U., Borgatti, S. P., & Freeman, L. C. (2015). Maintaining the duality of closeness and betweenness centrality. *Social Networks*, 44, 143-159.
- Brechwald, W., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond Homophily: A Decade of Advances in Understanding Peer Influence Processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 166-179.
- Burk, W. J., Steglich, C. E., & Snijders, T. A. (2007). Beyond dyadic interdependence: Actor-oriented models for co-evolving social networks and individual behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 397-404.
- Burt, R. S. (1985). General social survey network items. *Connections*, 8(1), 19-23.
- Calvo-Armengol, A., & Zenou, Y. (2005). Job matching, social network and word-of-mouth communication. *Journal of Urban Economics*, 57(3), 500-522.
- Carrasco, J. A., & Miller, E. J. (2006). Exploring the propensity to perform social activities: a social network approach. *Transportation*, 33(5), 463-480.
- Christakis, N. A., Allison, P. D. (2006). Mortality after the hospitalization of a spouse. *New England Journal of Medicine*, 354(7), 719-730.
- Christens, B. D., Winn, L. T., & Duke, A. M. (2016). Empowerment and critical consciousness: A conceptual cross-fertilization. *Adolescent Research Review*, 1(1), 15-27.
- Clauset, A. (2005). Finding local community structure in networks. *Physical Review E*, 72(2), 026132,
- Doreian, P., & Stokman, F. (Eds.). (2013). *Evolution of social networks*. Routledge.
- Entwisle, B., Faust, K., Rindfuss, R. R., & Kaneda, T. (2007). Networks and Contexts: Variation in the Structure of Social Ties1. *American Journal of Sociology*, 112(5), 1495-1533.
- Faust, K. (2006). Comparing social networks: size, density, and local structure. *Metodoloski Zvezki*, 3(2), 185-216.
- Fischer, C. S. (1982). *To dwell among friends: Personal networks in town and city*. University of Chicago Press.

- Fisher, A. T., Sonn, C. C., & Bishop, B. J. (2002). *Psychological sense of community: Research, applications, and implications*. Springer Science & Business Media.
- Freeman, L.C. (1979). Centrality in social networks: conceptual clarification. *Social Networks*, 1(3), 215-239.
- Friedkin, N. E. (1981). The development of structure in random networks: an analysis of the effects of increasing network density on five measures of structure. *Social Networks*, 3(1), 41-52.
- Gest, S.D., Osgood, D.W., Feinberg, M.E., Bierman, K.L., & Moody, J. (2011). Strengthening prevention program theories and evaluations: Contributions from social network analysis. *Prevention Science*, 12(4), 349-360.
- Glover, F. (1990). Tabu search-part II. *ORSA Journal on Computing*, 2(1), 4-32.
- Hewstone, M., & Swart, H. (2011). Fifty-odd years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology*, 50(3), 374-386.
- Holland, P.W., & Leinhardt, S. (1976). Local structure in social networks. *Sociological Methodology*, 7, 1-45.
- Kiuru, N., Burk, W. J., Laursen, B., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2010). Pressure to drink but not to smoke: Disentangling selection and socialization in adolescent peer networks and peer groups. *Journal of Adolescence*, 33(6), 801-812.
- Knoke, D., & Yang, S. (2008). *Social Network Analysis*. (2nd Ed.). Sage Publications Thousand Oaks. California. C. A.
- Krackhardt, D., & Stern, R. N. (1988). Informal networks and organizational crises: An experimental simulation. *Social Psychology Quarterly*, 51, 123-140.
- Lazarsfeld, P. F., & Merton, R. K. (1954). Friendship as a social process: A substantive and methodological analysis. *Freedom and Control in Modern Society*, 18(1), 18-66.
- Lewis, K., Gonzalez, M., & Kaufman, J. (2012). Social selection and peer influence in an online social network. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(1), 68-72.
- Lubbers, M. J., Molina, J. L., Lerner, J., Brandes, U., Ávila, J., & McCarty, C. (2010). Longitudinal analysis of personal networks. The case of Argentinean migrants in Spain. *Social Networks*, 32(1), 91-104.
- Marsden, P. (1987). Core discussion networks of American. *American Sociological Review*, 52, 122-131.
- Maxwell, K. A. (2002). Friends: The role of peer influence across adolescent risk behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 267-277.

- Mayeux, L., Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2008). Is being popular a risky proposition? *Journal of Research on Adolescence*, 18, 49-74.
- McCarty, C. (2002). Structure in personal networks. *Journal of Social Structure*, 3(1). En línea: <https://www.cmu.edu/joss/content/articles/volume3/McCarty.html>
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Brashears, M. E. (2006). Social isolation in America: Changes in core discussion networks over two decades. *American Sociological Review*, 71(3), 353-375.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415-444.
- Mitchell, J. C. (Ed.). (1969). *Social networks in urban situations: analyses of personal relationships in Central African towns*. Manchester University Press.
- Mollenhorst, G., Völker, B., & Flap, H. (2008). Social contexts and core discussion networks: Using a choice approach to study similarity in intimate relationships. *Social Forces*, 86(3), 937-965.
- Neal, Z. P., & Neal, J. W. (2014). The (in) compatibility of diversity and sense of community. *American Journal of Community Psychology*, 53(1-2), 1-12.
- Prinstein, M. J., & Dodge, K. A. (Eds.). (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents*. New York, NY: Guilford Press.
- Putnam, R. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *American Prospect*, 4(13), 1-12.
- Ramos-Vidal, I. (2018). Desplazamiento forzado y adaptación en el contexto de destino: El caso de Barranquilla. *Perfiles Latinoamericanos* 26(51), 301-328. doi: 10.18504/pl2651-012-2018
- Ramos-Vidal, I. (2017). Dinámicas comunitarias en desplazados y no desplazados residentes en zonas de exclusión social en Barranquilla (Colombia). *Revista de Estudios Sociales*, 60, 49-61.
- Ramos-Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: Un estudio prospectivo. *Psicología Educativa*, 22(2), 113-124.. DOI: 10.1016/j.pse.2015.12.001
- Ramos-Vidal, I., Castro, B.A, & Palacio, J. (2016). Patrones de interacción y grupos de discusión política en las redes personales de jóvenes colombianos. *América Latina Hoy*, 73, 121-139.. DOI: <https://doi.org/10.14201/alh201673121139>
- Ramos-Vidal, I., Holgado, D., Maya-Jariego, I. (2014). Las redes personales de los desplazados internos por la violencia política en Colombia: una aproximación al caso del departamento del Atlántico. *TRACE: Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, 65, 51-68.

- Ramos-Vidal, I., Palacio, J., Villamil, I., & Uribe, A., & Castro, B. (2019). Sense of community, psychological empowerment and relational structure at the individual and organizational levels: evidence from a multi-case study. *Journal of Community Psychology*, *48*(2), 398-413.. <https://doi.org/10.1002/jcop.22261>
- Ramos-Vidal, I., Villamil, I., & Uribe, A. (2019). Underlying dimensions of social cohesion in a rural community affected by wartime violence in Colombia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*, 195; doi:10.3390/ijerph16020195
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E.M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, *40*, 378-387.
- Schneider, J. A. (2009). Organizational social capital and nonprofits. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, *38*(4), 643-662.
- Shrum, W., Cheek Jr, N. H., & MacDonald, S. (1988). Friendship in school: Gender and racial homophily. *Sociology of Education*, *61*(4), 227-239.
- Smith, K. P., & Christakis, N. A. (2008). Social networks and health. *Annual Review of Sociology*, *34*, 405-429.
- Snijders, T. A. (2001). The statistical evaluation of social network dynamics. *Sociological Methodology*, *31*(1), 361-395.
- Snijders, T. A., Van de Bunt, G. G., & Steglich, C. E. (2010). Introduction to stochastic actor-based models for network dynamics. *Social Networks*, *32*(1), 44-60.
- Steglich, C., Snijders, T. A., & Pearson, M. (2010). Dynamic networks and behavior: Separating selection from influence. *Sociological Methodology*, *40*(1), 329-393.
- Steglich, C., Snijders, T. A., & West, P. (2006). Applying SIENA. *Methodology*, *2*(1), 48-56.
- Valente, T. W., Coronges, K., Lakon, C., & Costenbader, E. (2008). How correlated are network centrality measures? *Connections*, *28*(1), 16-26.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. New York. Cambridge University Press.
- Wasserman, S., & Pattison, P. (1996). Logit models and logistic regressions for social networks: I. An introduction to Markov graphs and p^* models. *Psychometrika*, *61*(3), 401-425. ◊

CAPÍTULO 7

Participación a través del arte con víctimas indirectas infantiles de desaparición

Berenice Pérez-Amezcuca*

Juan Pablo Muciño-Correa**

En el contexto actual se deben diseñar espacios artísticos que permitan hacer conciencia de las prácticas que nos cosifican, que nos lastiman, que nos mutilan en todo nuestro sentir, como es la desaparición de un ser querido en cualquiera de sus modalidades (forzada o por particulares). Genera múltiples daños en las familias del desaparecido, ya el Informe “Hasta encontrarlos. El drama de la desaparición forzada en Colombia”, elaborado por el Centro de la Memoria Histórica, destaca que encuentran una multiplicidad del daño ante este fenómeno de la violencia.

Este programa de intervención psicosocial surgió a partir de la realización de la “Sistematización de la experiencia de exhumación e identificación de personas inhumadas en las fosas de Tetelcingo, Cuautla, Morelos” (2017). Durante la elaboración de la sistematización, se identificó la necesidad de crear espacios dirigidos a niños, en los que se priorice el fortalecimiento de la participación y el apoyo social en redes íntimas, así como identificar emociones, miedos, dolores, etc., que viven los niños ante la desaparición de sus familiares. El trabajo colectivo transforma, característica principal de la participación comunitaria (Montero, 2004). Desde la reflexión y cuestionamiento de la realidad se

* Profesora Investigadora de Tiempo Completo del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

** Estudiante de la maestría en Psicología Comunitaria. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

va creando un espacio que cede al pensamiento analítico, para la toma de decisiones, basado en la memoria, para la no repetición. Se crean espacios que ayudan a disminuir los daños psicosociales derivados del trauma de tener a la madre o padre desaparecidos.

El tema de familiares desaparecidos tiene muchas implicaciones emocionales, que van desde la incertidumbre hasta el miedo en tanto colapsan todas las emociones que conlleva no saber si está con vida, si recibe alimento, si tiene frío. En los hijos de desaparecidos la incertidumbre se vuelve estructurante y, para la construcción de la identidad, se requieren certezas. En este sentido, se plantea el papel de la memoria colectiva en la identidad de los hijos de desaparecidos, las implicaciones de la desaparición en la formación de su identidad, el trauma y las implicaciones transgeneracionales del mismo y, por último, el silencio como acción obligatoria y mecanismo familiar de defensa (Kordon y Edelman, 2007).

En México, surgen dos referentes importantes sobre el acompañamiento psicosocial a niños víctimas indirectas de desaparición; uno, realizado en el 2014 por la Fundem (Fuerzas unidas por nuestros desaparecidos en México) “Yo solo quería que amaneciera: informe de los impactos psicosociales del caso Ayotzinapa” y, el otro, en el 2016 por la Cedehm (Centro de Derechos Humanos de las mujeres) en el “Manual de acompañamiento psicosocial para niñas y niños. En casos de desaparición forzada e involuntaria”. Los hijos de desaparecidos tienen en común la esperanza de encontrar a su madre o padre cuando termine la investigación, hablan del tema de una manera muy familiar y andan en la búsqueda muy comprometidos.

El estudio de los impactos psicosociales de niños víctimas de desaparición y homicidio del caso Ayotzinapa, realizada por Antillón (2014) coordinadora del informe de la Fundem, se retoma el valor del juego (en modalidad de dibujo libre) para la elaboración de la experiencia traumática, desarrollando una serie de dibujos libres con los niños muestran la importancia de la expresión gráfica de las implicaciones en el bienestar individual y colectivo.

Por otro lado, el Manual de la Cedehm desglosa un conjunto de actividades para atender los impactos observados durante el acompaña-

miento que esta misma asociación realiza con la población que acude. Los impactos psicosociales que la Cedehm (2016) menciona son: el estigma social, el enojo, la confusión, la culpa, doble pérdida y el duelo (ambiguo). Siguiendo los planteamientos de Ximena Antillón y Carlos M. Beristain, desde un enfoque psicosocial, consideran no solo la dimensión individual del impacto, sino que también involucra los aspectos familiares y comunitarios de los impactos antes mencionados.

Los impactos psicosociales en niños víctimas indirectas de desaparición En la Figura 1 se describen los impactos psicosociales que se han encontrado en el conjunto de estudios realizados con niños víctimas indirectas de desaparición.

Figura 1. Impactos psicosociales de desaparición en víctimas indirectas infantiles de desaparición.



Sobre adaptación: los niños adquieren características y roles adultos de manera precoz y ocupan el lugar de la persona desaparecida. (Kordon & Edelman, 2002).

Pérdida ambigua: a pesar de que el concepto lo desarrolla Boss (1999) y lo refiere a la ausencia física y presencia psicológica de la persona, acompañada de un duelo complejo o congelado. Antillón (2014) plantea que a los niños les resulta complicado simbolizar la pérdida definitiva porque hacen falta respuestas a sus preguntas.

Búsqueda de sentido: los niños se ven forzados a responder preguntas como: ¿dónde están?, y se crean fantasías que les permite dar sentido “parcial o provisional” y respuestas a sus interrogantes (Antillón (Cord.), 2014).

Estigma social: es una marca moral impuesta a las víctimas, la Cedehm (2016), plantea que las personas, en un afán de protegerse de la amenaza psicológica, en ocasiones no de forma consciente, imponen cierto tipo de responsabilidad a la víctima por la desaparición. En las experiencias de la Cedehm encontraron que a los niños les es complejo comprender los señalamientos que se le hacen por el hecho de la desaparición.

Enojo: reconocida por la Cedehm (2016) como una reacción normal ante la impunidad, la re-victimización y la reacción social del hecho de la desaparición y se reconocen diferencias de su presencia en la edad y el sexo.

Confusión: la Cedehm (2016) afirma que, en un intento de protección a los niños, se les oculta la información; sin embargo, con el paso del tiempo se hace más complejo ocultar información. Sin conocer la verdad, la incertidumbre y la confusión generan deterioro de las relaciones familiares.

Culpa: desde la complejidad de la desaparición, las víctimas comienzan a padecer “clarividencia retrospectiva” (someter a juicio las experiencias pasadas con la situación presente). De esta forma las personas comienzan a tener pensamientos sobre lo que debieron haber hecho. (CEDEHM, 2016)

Doble pérdida: tras la desaparición del familiar, es natural que la familia vuelque su atención sobre él. Los efectos emocionales dolorosos que genera la desaparición llevan a descuidar a los hijos que continúan

con la familia. En la experiencia de la Cedemh(2016), se reafirma que los niños se quejen de que se les presta menos atención a partir de la desaparición de su familiar.

Resignificar el dolor a través del arte, desde la educación popular:

Primero hay que entender el contexto del que partimos para diseñar una intervención pensada para víctimas indirectas infantiles de desaparición. En su momento, Ignacio Martín-Baró (1988) describió, mediante su experiencia en El Salvador, que el trauma psicosocial deriva de diversos marcos violentos, que se dan en un ambiente de violencia. Pagando el precio por vivir en un ambiente cargado de símbolos violentos, que cada día nos transmiten escenarios poco esperanzadores por lo que puede fragmentar el tejido social en la población.

Desde el ámbito comunitario y de acuerdo con la propuesta de Musitu y Buelga (2009), el tejido social se ha visto fragmentado por una serie de acontecimientos, que, a partir de la Revolución industrial en Occidente, se han producido cambios en las esferas económicas, sociales, políticas y tecnológicas. En este sentido, se puede identificar una sociedad que, de manera abrupta, se ha transformado de una sociedad con tradiciones y ambientes comunitarios, a una sociedad de masa, refiriéndonos a las relaciones impersonales que pueden repercutir en la dinámica de convivencia y bienestar, lo que posibilita la falta de identidad, lo que puede generar nuevas formas de relacionarnos más individualistas y vivir los problemas, padecimientos y dolores de una manera aislada (Musitu y Buelga, 2009). Trabajar con hijos de desaparecidos es una oportunidad para fortalecer la participación y nunca más vivir en soledad y aislamiento el dolor emocional que se ve comprometido por el trauma vivido, entendido como “una ruptura del orden simbólico y de sentido que afecta a una comunidad” (Pinilla, 2015).

En este sentido, las víctimas indirectas de desaparición comienzan a construir estrategias de búsqueda, de acciones para, con sus propios recursos, buscar a su hija, hijo, esposo y se produce una participación colectiva con un fin determinado y ¿qué pasa con los niños familiares de los desaparecidos, se incluyen en las prácticas de búsqueda? ¿Se les explica lo sucedido? ¿Cómo viven la desaparición? Después de hacer estos interrogantes, se diseñó un diagnóstico con el fin de responder-

los. Dicho diagnóstico tiene como propósito y base teórica construir significados que ayuden a disminuir el dolor, el miedo y potenciar las prácticas comunitarias y participativas mediante el arte participativo.

Encontramos en la Educación Popular (EP) un aporte significativo al programa de intervención con niños víctimas indirectas de desaparecidos, ya que partimos de los principios teóricos para generar mecanismos que orienten fortalecer habilidades de empatía, sociales y participativas en la población infantil, identificando las emociones a través del arte. El origen de la EP se encuentra profundamente relacionado con el desarrollo de la conciencia, de un protagonismo sociopolítico y una ciudadanía crítica. Es decir, se trata de contrarrestar la deshumanización (Ávila, Vera, Musitu y Jiménez, 2009).

La Educación Popular es una metodología de carácter participativo, plural, dinámico y dialéctico, que tiene como base el planteamiento de Freire (1970), no es simplemente un conjunto de técnicas organizadas en un método, y tampoco es teoría acabada e inamovible, sino que se traduce en un proceso comunitario que permite la construcción de saberes y parte desde y para los participantes.

La intervención se encauzó para promover las esferas: personal y comunitaria, que consolidan la capacidad analítica en los niños, la comprensión del entorno y buscar la transformación de la realidad (Bustillos y Vargas, 1990). Se construyó con los participantes un diálogo de saberes y conocimientos, en el reconocimiento de sus emociones y lograron expresar, acompañados del arte, un discurso claro del contexto y situación vivida. Lo más importante es que se impulsó la organización y participación comunitaria entre los niños y con lazos afectivos entre los participantes y facilitadores.

El arte participativo como herramienta para la transformación de problemáticas psicosociales

Desde la palabra y simbolismos de los niños, se estructuró el diseño de la intervención, siempre con la finalidad de construir memoria colectiva mediante el arte participativo y se elaboraron emociones relacionadas

con la desaparición de su mamá o papá. Es importante indicar lo que señala Pinilla (2015) “En las prácticas artísticas contemporáneas encontramos manifestaciones que invocan tanto el poder del arte para la reconstrucción del tejido social, como las posibilidades críticas para denunciar el terror y la catástrofe”. El objetivo del arte se concibe, para esta perspectiva, como una herramienta que favorece espacios para la transformación dialéctica entre artista (s) y comunidad, el arte no se realiza con fines estéticos, sino con fines antropológicos, su fin radica en la efectividad que tiene en el plano real.

El arte participativo surge como propuesta artística aproximadamente en el año 1960, tomando al espectador como elemento clave para la confirmación colectiva de la obra artística. Aguilar (2012) plantea tres tipos de implicaciones en las que el espectador puede participar en la obra: la primera en la que se ve involucrado de manera psíquica; la segunda en la que participa de manera psíquica; y, por último, en la que participa implicándose. La implicación del espectador es visto por el artista como un ciudadano y un ser político, es por eso que el artista asume el papel de espectador. Es así que la generación de conciencia crítica y regeneración de vida comunitaria son principios fundamentales de la implicación participativa del espectador en la producción artística (Aguilar, 2012).

Como bien dice Bang (2013) “Las prácticas artísticas colectivas permiten poner en marcha la posibilidad de transformación de las propias realidades a través de poder imaginar colectivamente otros mundos posibles, y crearlos junto a otros en un primer ensayo ficcional del cambio potencial.” Es así como el arte participativo, en el caso de esta intervención, adquiere dos sentidos clave: por un lado, incentiva la creatividad colectiva como una herramienta que favorece el afrontamiento de las problemáticas derivadas de la desaparición en las víctimas indirectas infantiles de desaparición, fortaleciendo la conformación de redes sociales y su participación. Y, por otro lado, incentiva la participación infantil en los procesos de búsqueda de justicia y de construcción de memoria.

Procedimiento de la intervención

Como primer momento se realizó un diagnóstico en 2018, para el cual se diseñó un manual adaptado como guía de grupo focal para identificar

los impactos psicosociales de tener un familiar desaparecido. Se realizaron entrevistas a profundidad a las madres y abuelas para identificar aspectos relevantes sobre el niño. Después de tener los resultados del diagnóstico se identificaron los aspectos a trabajar con actividades artísticas y juego libre diseñadas para fortalecer la participación y apoyo social en población infantil. Para finalizar se realizó una evaluación del programa, tomando en cuenta a las tutoras mediante un grupo focal, en el cual se comprendieron los alcances de la intervención y los resultados en el bienestar del grupo.

Periodo: se inició el trabajo con los niños en abril de 2018 y finalizó en febrero de 2019.

Participantes:

Se aplicó el manual a 6 niños (hombres) víctimas indirectas de desaparición, los rangos de edades son los siguientes:

Tabla 2. Descripción de la población

Participantes	Edad	Grado de víctima indirecta
C001	4 años	1° Descendente
D001	10 años	1° Descendente
J001	10 años	1° Descendente
L001	11 años	2° Transversal
A001	11 años	1° Descendente
D002	12 años	1° Descendente

Diseño del “Manual dinámico para evaluar las perspectivas de los niños y las niñas sobre la desaparición”.

Tomando en cuenta las líneas de acción y recomendaciones planteadas en los informes y manuales mencionados anteriormente, sobre los impactos psicosociales a niños víctimas de desaparición y las aportaciones de Gómez (2012) quien explica el uso de viñetas para grupos focales con niños en la que plantea que:

Las técnicas visuales pueden plantearse en dos sentidos. En unas ocasiones, se propone la realización de dibujos por los propios niños/as para obtener de forma visual un testimonio individual y/o de algunas cuestiones relevantes para la investigación. En otras, se trata de conocer las ideas de los entrevistados respecto de determinados temas a partir de estímulos visuales previamente diseñados por los investigadores (tales como dibujos, pinturas, fotografías o videos). Las viñetas visuales constituyen un ejemplo de este tipo de estrategias.







Se diseñó un conjunto de viñetas situacionales con ambas técnicas visuales, con el propósito de profundizar en sus experiencias y percepciones sobre las problemáticas psicosociales que viven los niños. Así se proporcionó una herramienta diagnóstica para la exploración de las problemáticas psicosociales como el enojo, la confusión, la culpa, doble pérdida, duelo ambiguo y entre otras. Además, se logra profundizar de manera proyectiva en opiniones y pensamientos sobre la vida de un personaje que vive las mismas problemáticas psicosociales y, por otro lado, da un panorama de las soluciones planteadas por los niños.



El conjunto de viñetas diseñadas se denominó “Un poquito más cerca de las miradas de los niños y las niñas sobre la desaparición (Manual dinámico para evaluar las perspectivas de los niños y las niñas sobre la desaparición)”, y está dividido en tres partes: 1) La primera parte aborda las perspectivas de los niños en categorías específicas. 2) La segunda parte es la solución a los problemas planteados y, por último 3) La tercera parte, son las historias propias de los niños. En la Tabla 1 se presentan las viñetas diseñadas y la categoría correspondiente.

Resultados de la aplicación del manual diseñado

Como bien indican los anteriores apartados la desaparición del familiar desarrolla afectaciones complejas y múltiples en los niños víctimas indirectas de desaparición. El tema de la desaparición presentó *evasión* constante por parte del grupo, además de una *negativa al sobre la experiencia propia* por parte de los participantes, esto relacionado con una manifiesta *preferencia a no profundizar en emociones*. Al aplicarles la última plantilla en la que se solicita contar su propia historia, varios niños respondieron con una negativa.

Tabla 3. Viñetas diseñadas y categoría que evalúa.

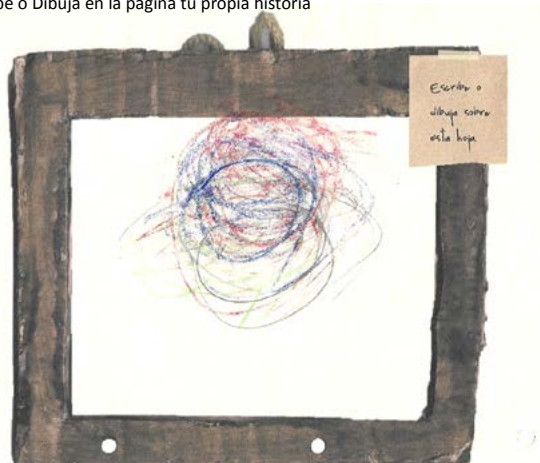
Viñeta	Categoría	Frase inicial	Preguntas para profundizar.
	Impacto de la desaparición	Un día diferente Xóchitl y Ollin despertaron con la ausencia de uno de sus familiares	<p>¿Qué crees que Xóchitl y Ollin sienten?</p> <p>¿Qué crees que Xóchitl y Ollin harán luego de la ausencia de su familiar?</p>
	Pérdida	Los días de Xóchitl Ollin no fueron iguales a los que tenían antes de la ausencia de su familiar	<p>¿Qué crees que pasa en los días de Xóchitl y Ollin que hace que sean diferentes?</p> <p>¿Qué consideras que deben hacer Xóchitl y Ollin?</p>
	Enojo	Un día diferente, Xóchitl y Ollin se han sentido enojados con alguien o por algo alguna vez desde la ausencia de su familiar	<p>¿Con quién se sienten enojados Xóchitl y Ollin? ¿Cuál sería el motivo por el cual se han sentido enojados?</p> <p>¿Consideras que deben sentirse molestos?</p>
	Culpa	Otro día diferente, Xóchitl y Ollin han sentido algo parecido a la culpa desde la ausencia de su familiar	<p>¿Cuál crees que es el motivo por el cual Xóchitl y Ollin sienten algo parecido a la culpa?</p> <p>¿Consideras que deben sentirla?</p>
	Percepción de problemas en el contexto por la desaparición	Xóchitl y Ollin notan algo extraño con las personas	¿Les gusta lo que notan?
	Percepción de aspectos positivos del contexto por la desaparición	Xóchitl y Ollin notan algo agradable con las personas	¿Les gusta lo que notan?

Viñeta	Categoría	Frase inicial	Preguntas para profundizar
	Alcances de la participación infantil para solucionar el impacto de la desaparición	¿Cómo podrían cambiar las cosas Xóchitl y Ollin?	_____
	Descripción de la experiencia propia	Escribe o dibuja en la página tu propia historia	_____

En la Figura 2 el niño L001 expresa su negativa de la siguiente forma:

Figura 2. Plantilla del grupo focal (expresión de negatividad) de L001

Escribe o Dibuja en la página tu propia historia



El niño L001 menciona: “No. Además no me gusta acordarme de eso”. “Está prohibido”. “No me gusta hablar de eso” . “Es que chillar uno cuando recuerda cosas.”.

Aunado a lo anterior se logró observar que el silencio al que la familia se ve forzada a utilizar en favor de no dañar al niño, genera impactos más profundos al negarle la verdad del hecho y elaborar el trauma a la par de la familia. A los niños que se les informó de manera pronta sobre la desaparición de su familiar, adquieren una noción más clara de lo que significa (la persona desaparecida no está ni viva, ni muerta, no hay un cuerpo, no hay una señal) y con ello elaborar con la familia, el duelo complejo más rápido que niños a los que se les mintió sobre la desaparición de su familiar. Como ejemplo podemos observar la Figura 3, el dibujo de la experiencia de A001

Figura 3. Plantilla del grupo focal de A001 (Experiencia)

Escribe o Dibuja en la página tu propia historia



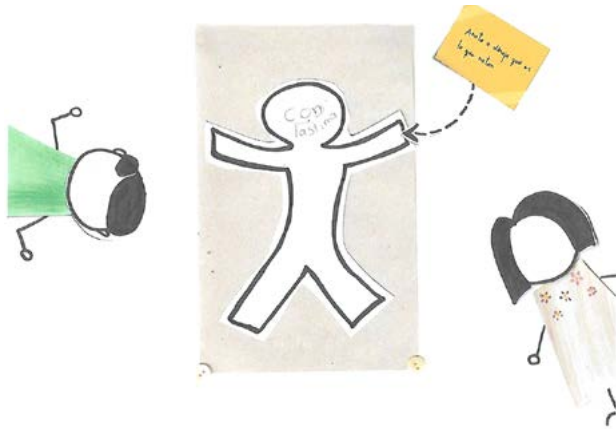
El niño A001 menciona: “Aquí estoy yo triste y aquí mi papá amarrado. Porque lo secuestraron.”. Al decir esto expresa sus conclusiones al saber que encontraron el vehículo en el que iba su padre, con sangre.

Por otro lado, al analizar el *impacto de la desaparición* es clara la asignación de la emoción *tristeza por desaparición* y cierto *sentimiento de culpa* por la misma, lo que hace más difícil profundizar en el tema.

En la Figura 4 se observa que el niño J001 escribió la frase “Con lástima”, al preguntarle si notan algo extraño con las personas y refirieron

que no les gusta lo que notan los demás hacia ellos. En niño J001 menciona: “*Que los miran mal. Los miran, así como que. . . Se podría decir que los ven con lástima*”. En la parte inferior también podemos notar la palabra “no” al preguntarle si le gusta lo que nota. Esto visibiliza que los niños hacen consciente las problemáticas, manifestando un posicionamiento claro sobre las mismas, por ejemplo, la *revictimización*, que les resulta incómoda o, a su vez, las *problemáticas de salud percibidas* en quienes les rodean (abuelas o madres).

Figura 4. Plantilla del grupo focal de J001 (Expresión positiva sobre el apoyo)



Los niños también identificaron lo significativo del apoyo que se les proporciona por las personas luego de la desaparición de su familiar ya que, a pesar de que se les señala con lástima, a su vez se han percibido como crecientes las redes de apoyo. El niño J001 responde “Que les dan apoyo” a lo positivo de las personas. (Ver Figura 5).

Otro punto que los niños manifiestan es la importancia del juego y las actividades de esparcimiento (ver Figura 6), que funcionan como una medida que produce bienestar, una medida para afrontar los impactos de la desaparición.

Tomando en cuenta lo anterior, se deben considerar importantes: las medidas expresivas, lúdicas y participativas, mediante las cuales se reconozcan las experiencias o vivencias de los otros niños, en igual condición, podrá favorecer el bienestar infantil.

Figura 5. Plantilla del grupo focal de J001 (Expresión positiva sobre el apoyo)

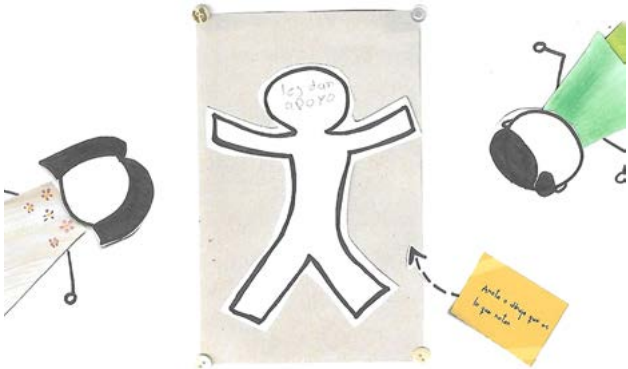


Figura 6. Plantillas de Grupo Focal (Juego herramienta de afrontamiento infantil)



Construcción y aplicación del programa de intervención

Tomando en cuenta los planteamientos de la Educación Popular y el arte participativo, así como los resultados del diagnóstico elaborado con los niños participantes, se construyó un programa de intervención con el objetivo general de “Potenciar el afrontamiento de las emociones derivadas de la desaparición a través de la re-significación de las relaciones familiares y la participación a través del arte”. En la Tabla 2 se encuentran las unidades temáticas y objetivos por sesión.

Tabla 2. Unidades temáticas del círculo de cultura.

Unidad temática	Objetivo	Etapas del programa	Escenario psicosocial
I. Decodifico-codifico las emociones, mis emociones y las emociones de los otros.	Promover un espacio para la decodificación-codificación de las emociones percibidas y sentidas	Decodificación-Codificación	Grupo de niños participantes
II. Decodifico-codifico nuevos caminos para identificar mis emociones y necesidades.	Establecer un espacio decodificación-codificación de emociones propias, las de familia y compañeros del grupo.	Decodificación-Codificación	Grupo de niños participantes
III. Decodifico-codifico mi papel y mi capacidad de expresar emociones y sentimientos en familia.	Promover un espacio para la decodificación-codificación del papel del niño y su capacidad de expresión de emociones en familia	Decodificación-Codificación	Niños participantes - Familiares
IV. Potenciando la relación familiar y resignifico mis emociones a través de la convivencia.	Promover espacio para la potenciación de las relaciones familiares y expresión de las emociones de los participantes a través de la convivencia	Potenciación	Niños participantes - Familiares
V. Potenciar mi papel en la familia, mi capacidad de participación y la expresión emocional.	Potenciar la capacidad de participación y expresión emocional en las relaciones familiares	Potenciación	Niños participantes - Familiares

Algunas reflexiones derivadas de la intervención

Como forma de conclusión se hace referencia del trabajo con los niños y niñas víctimas indirectas de desaparición de los 43 normalistas de Iguala, en el que Antillón y otros (2014) explican lo siguiente: *“El dolor traumático frente a la desaparición forzada se intensifica dado que el contenido es inexplicable, es repetido pues no hay información que dé certeza sobre la situación de sus familiares, colocado en un tiempo de duración prolongada, lo que hace más complejo la elaboración del duelo en los niños y las niñas, este proceso de duelo alterado frente a la pérdida ambigua de sus padres, tíos o hermanos desaparecidos.”* (p.280). La experiencia es indescifrable para los niños y se hace más complicado elaborar un duelo.

El duelo es un proceso truncado que tienen las personas que viven una situación de pérdida; en el caso de la desaparición, está la pérdida, pero también la incertidumbre de: por qué no está, dónde está, cómo está y si algún día regresará, preguntas que los hijos hacen en silencio, saben que no se les responderá. En esta búsqueda de identidad, no quieren que los vean con lástima, quieren saber la verdad, participar en la búsqueda y ser atendidos en sus necesidades afectivas, son nuevas formas simbólicas de vincularse con el otro sin que sea una condición de vida, el ser víctima de un padre o madre desaparecido. Los niños participantes son golpeados por dos pérdidas, por un lado, la del familiar desaparecido y, por otro, el cambio de la cotidianidad en el hogar (CEDEHM, 2016), en la que las madres, abuelas y etc., se ven forzadas a buscar a su familiar.

Este trabajo demuestra la importancia de construir espacios seguros y entre iguales, que permiten la “universalidad psicológica” denominada por Vinogradov y Yalom (1996), como aquella sensación de bienestar que produce conocer que sus problemas no son únicos.

De gran valor el acto expresivo mediante el arte, porque promueve el bienestar en los niños. Estas estrategias funcionan para resignificar la experiencia emocional que crea la desaparición: dibujar estados emocionales y compartir experiencias, apoyó a la re-significación de su perspectiva emocional y participativa. Como se observó en la experiencia del participante L001 desde el inicio presentaba reser-

vas significativas para expresar sus emociones, presentaba actitudes agresivas a sus compañeros y comentaba en muchas ocasiones que la predominancia emocional era de enfado y enojo. Al realizar su autorretrato realiza un dibujo representando una caricatura de su agrado; sin embargo, representa un personaje babeando de rabia y encarcelado (Figura 4). Su madre comenta, al finalizar la intervención, que lo ha notado menos enojado que antes de la intervención. La intervención le sirvió para reconocer cuándo está enojado y sentirse parte de un grupo de pertenencia.

Por otro lado, el juego es una herramienta óptima para el bienestar en los niños, que afronta los impactos psicosociales que genera la desaparición. En palabras de Antillón (2014) “En este sentido, el juego posibilita la elaboración de la experiencia traumática que supone la desaparición forzada.” (p. 248). El juego es señalado y exigido por ellos, como mecanismo de solución de problemas, se convierte en un antídoto para la multiplicidad del daño causado por la desaparición. El juego es un elemento esencial para los niños, Beristain y Romero (2012) señalan que “Los juegos son espacios de distensión, pero también de aprendizaje”. (p. 13). El niño que juega aprende a reconstruir su mundo y resignificar el dolor que genera la desaparición. En la experiencia del participante C001, el niño se presentaba al grupo tímido y sin deseos de convivir, la edad era significativa para su seguridad de convivencia; sin embargo, su abuela es quien afirma que la intervención le ha funcionado para establecer relaciones sociales con facilidad.

El fortalecimiento de las redes sociales íntimas (familia), es también un elemento necesario a considerar porque la potenciación del vínculo madre-hijo o abuela-nieto, produjo re-significaciones para reforzar el bienestar del niño ante los impactos psicosociales. Antillón (2014) menciona “Los niños y las niñas son apoyados por otros familiares, profesores, vecinos, personas solidarias, que se han acercado a reconstruir y reforzar estos lazos. Aunque con cautela, aún queda esperanza de confiar en alguien.” (p. 279). Podemos afirmar, que mejorar las redes sociales íntimas y comunitarias aporta al bienestar de los niños víctimas indirectas infantiles de desaparición. La experiencia del participante D001, en relación con la convivencia también se configuraba hostil hacia los demás, aunados a su Dx de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y su medicación. La madre comenta, a partir de la

intervención, ha observado más apertura en su estilo de convivencia y es más flexible con los demás.

Como señala Beristain y Romero (2012) los niños presentan sus propios recursos para enfrentar las situaciones difíciles y aclara los siguientes: “Su propia autoestima, las buenas relaciones familiares, la relación con otros niños, el juego o la fantasía, o incluso la conciencia social pueden ser recursos positivos para enfrentar la situación.” (p. 8).

Limitaciones

En todo estudio existen limitaciones a las que nos enfrentamos como investigadores, en este caso, por su dinámica familiar dos niños que iniciaron con el grupo, tuvieron que dejar de asistir a la intervención por motivos de cambio de residencia. Sin embargo, realizaron el diagnóstico de manera completa y participaron activamente en la construcción de la intervención.

Se midió de la misma manera a todos los participantes; sin embargo, al ser tan diversas las edades se tomó más del tiempo esperado que se había previsto para levantar el diagnóstico. Cabe señalar que se generó un espacio de confianza para que contestaran lo más sinceros y sin temor a ser criticados o señalados.

La intervención se llevaba a cabo en los días establecidos por el Calendario escolar para Consejos técnicos escolares (últimos viernes de cada mes), esto hizo prolongada la espera para la intervención y con impactos menos profundos, aunque se hizo un hábito que los días de no ir a la escuela, era la reunión en las instalaciones de la Comisión ejecutiva de atención a víctimas, sede Morelos.

Sugerencias para el trabajo con niños en situación de víctima indirecta

A partir del diagnóstico se diseñaron las actividades por sesión, pensadas para el grupo, pero se sugiere que, al trabajar con niños, los facilitadores sean empáticos y tengan la creatividad para improvisar en caso de que

las actividades planificadas no estén resultando atractivas para el grupo. Priorizar el juego es una sugerencia necesaria para tomar en cuenta en próximas intervenciones, a los niños les es trascendental jugar, se convierte en un elemento que favorece el bienestar y la confirmación de redes entre iguales.

Es preciso comprender la importancia del trabajo en redes para la transformación efectiva de las realidades que viven los niños. Trabajar con las familias y la escuela podría ser una recomendación a tomar en otras intervenciones. Reforzar y fortalecer las redes íntimas y colectivas en las que el niño está inmerso, mejora el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante los impactos de la desaparición.

Promover la horizontalidad de participación en el grupo, permite que la confianza sea sólida, procurando no mantener una relación vertical adulto-niño. El juego libre y con base en el consenso, es parte de hacer un ejercicio de horizontalidad. Un ejercicio democrático infantil es desarrollar juegos previos para decidir implementar el juego libre, por ejemplo: “piedra, papel o tijeras” o “zapatito blanco”, siempre y cuando surja de ellos mismos la sugerencia.

Se debe tomar en cuenta que, en caso de no desear expresar o comentar la experiencia propia sobre la desaparición: 1) Se cuida el abordaje de dicha experiencia, evitando la re-victimización y, si es necesario, se respeta esa decisión 2) Se recomienda que el grupo de niños realice las aportaciones necesarias para retomar el tema, siempre con respeto. 3) Se espera que la confianza sea la suficiente para poder retomar de manera directa lo que han vivido a raíz de la desaparición. 4) Se usen mecanismos proyectivos, como cuentos o títeres para poder canalizar sus emociones por medio de otras experiencias; 5) No hablar en pasado del familiar desaparecido, ni tampoco esperar al niño de que su familiar regresará.

Se sugiere que el trabajo sea al menos una vez a la semana en próximas intervenciones.

Agradecimientos

A María Elisabeth Castillo Navarrete por gestionar el espacio en la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas sede Morelos; Andrea Rodríguez Zarate por facilitar la visita y trabajo dentro Papalote Museo del Niño Cuernavaca; a Roberto Cejudo Hernández, Alma Rosa Hernández Martínez y Fernando Mendoza Vergara quienes donaron material; Ana Ixchel Pérez Amezcua y Frida Aguirre facilitadoras en las actividades con los niños.

Un agradecimiento especial a los niños participantes en esta intervención, a sus madres o abuelas comprometidas en el proyecto e interesadas en el bienestar psicológico de los niños.

Referencias

- Aguilar, G. (2012). *El arte participativo*. México: Instituto Municipal de Cultura Culiacán.
- Antillón (Cord.), X. (2014). Impactos psicosociales en niños y niñas familiares de normalistas desaparecidos y privados de la vida en Iguala. En X. Antillón, *Yo sólo quería que amaneciera. Informe de impactos psicosociales del caso Ayotzinapa* (págs. 246-280). México.
- Ávila, M., Vera, A., Musitu, G., & Jiménez, T. (2009). *Educación*. México: Trillas.
- Balmaceda, V. (2005). *Arte-terapia y duelo: proceso de elaboración con un niño*. Tesis, Universidad de Chile, Chile.
- Bang, C. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva del espacio social. *Creatividad y Sociedad* (20), 1-25. Obtenido de http://ri.conicet.gov.ar/admin/bitstream/11336/3608/2/CONICET_Digital_Nro.4839_A.pdf
- Beristain, C., & Romero, A. (2012). *Guía de ayuda a niñas y niños afectados por violencia y desastres*. Ecuador: Creative Commons.
- Boss, P. (1999). Duelo congelado. En P. Boss, *La pérdida ambigua: cómo vivir con un duelo no terminado* (págs. 15-34). Barcelona: Gedisa.
- Bustillos, G. & L. Vargas (1990), *Técnicas participativas para la Educación Popular*, tomo II, Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Ed. Popular.

- CEDEHM. (2016). Manual de Acompañamiento Psicosocial para Niñas y Niños: En caso de desaparición forzada e involuntaria. México.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). Los daños causados por la desaparición forzada. En C. y. otros, *Hasta no encontrarlos el drama de la desaparición forzada* (págs. 265-324). Bogotá: CNMH.
- Cervantes, M. T. (2015). La participación de las víctimas de desaparición involuntaria. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8). Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/5039/503950656004/>
- Gómez, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* (24), 45-65. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/2971/297124737003/>
- Kordón, D., & Edelman, L. (Marzo de 1983). Efectos psicológicos de la represión política. Argentina.
- Kordon, D., & Edelman, L. (2002). Impacto psíquico y transmisión inter y transgeneracional en situaciones traumáticas de origen social. En D. Kersner, M. Jorge, C. Madariaga, & A. Martin, *Paisajes del dolor, senderos de esperanza. Salud mental y derechos humanos en Cono Sur* (págs. 109-128). Buenos Aires.
- Kordon, D., & Edelman, L. (2007). *Por-venires de la memoria*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo.
- Martín-Baró, I. (1988). Introducción. En *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. (13-20). San Salvador: UCA editor
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión. *Revista de Psicología*, 29(2), s.p. Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a01v29n2.pdf>
- Morelli, O. (s/f). *El seminario*. (S. Benítez, Ed.) Obtenido de Diferentes formas de abordaje de los niños hijos de desaparecidos en la Argentina: según Maciel & Martínez y Kordon & Edelman (1979-1987): http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Morelli_Abordajes_Desaparecidos_Argentina.pdf
- Pinilla, E. (2015). Arte, memoria y participación. ¿dónde están los desaparecidos? *Hallazgos*, 12(23), s.p. Obtenido de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1845/html>
- Rodrigues, A. (2009). Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas. *Tesis de pregrado de maestria*. Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo. Obtenido de www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../Pre_texto.pdf
- Suárez, M., & García, R. I. (2007). La pérdida ambigua: una prolongada aflicción de la familia. *Psicología y Clínica Social*, 9(2), 32-41. Obtenido de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=we>

b&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjGo5i0zdXXAhVKPN8KH-fAhD0IQFggsMAE&url=http%3A%2F%2Ftuxchi.iztacala.unam.mx%2Fojs%2Findex.php%2Fpyps%2Farticle%2Fdownload%2F10%2F8&usg=AOvVaw2n1xhExzt37O8-ijyf3sAZ

Vinogradov, S., & Yalom, I. (1996). ¿Cómo funciona la terapia de grupo? En S. Vinogradov, & I. Yalom, *Guía breve de la psicoterapia de Grupo* (págs. 25-43). Argentina: Paidós.

CAPÍTULO 8

Feminismo y construcción de ciudadanía

Denisse Esperanza Barrera Vázquez*

Sinay del Carmen Valentín Guevara**

I. Esbozos sobre el Estado de Bienestar y la sociedad civil

Diversas manifestaciones sociales han irrumpido en la escena pública nacional. Desde numerosas disciplinas se han hecho apuestas por comprender, en los ámbitos global y local, cuál es el papel de estos y cómo poder entenderlos en el marco de la ciudadanía y la democracia. La relación entre Estado y sociedad civil ha estado plagada de tensiones y distensiones. Fenómenos como el neoliberalismo y la globalización han implicado profundos cambios estructurales, los efectos más crudos se han manifestado en los países en vías de desarrollo (Vuanello, 2006). El achicamiento del Estado, consecuencia del Estado de Bienestar propició, además de pobreza y una marcada desigualdad social, crisis identitarias (Carballeda, 2012). Al analizar el origen y las causas de la crisis del Estado de Bienestar, avanzaremos en la comprensión de los cuestionamientos hacia las alcances y posibilidades del Estado, cuando el Estado de Bienestar entró en crisis, la legitimidad y los rasgos fundacionales del Estado también lo hicieron (Carballeda, 2012).

Los primeros indicios del Estado de Bienestar se remontan a la década de los treinta, es decir, los años posteriores a la posguerra. Esta es una propuesta cuya raíz e impacto no solo es político, sino económico y

* Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

** Doctora en Ciencias Sociales por Facultad de Estudios Superiores de Cuautla/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

social. Se ampliaban las facultades del Estado para responder al “capitalismo espontáneo”, él sería el responsable del progreso social de la población (Farge, 2007). Para Salazar (2006) el Estado de Bienestar es una propuesta en la que convergen dos clases de facultades: una de primer orden, referido al desarrollo del mercado y una de segundo orden correspondiente a la acción protectora.

En esta fase, el Estado se transforma en el protector de los pobres frente a las injusticias y la arbitrariedad del libre mercado. La esencia paternal del Estado, de acuerdo con Offe, (1980) se ve reflejada en las siguientes acciones asumidas:

...obligación explícita que asume el aparato estatal de suministrar asistencia y apoyo (en dinero o en especie) a los ciudadanos que sufren necesidades y riesgos específicos característicos de la sociedad mercantil... en segundo lugar el Estado de Bienestar se basa en el reconocimiento del papel formal de los sindicatos tanto en la negociación colectiva como en la formación de los planes públicos (p. 135).

La ampliación del Estado fue propuesta en países occidentales, es decir, industrializados, lo anterior marcará una distancia del cómo se adoptaron las acciones benefactoras en países latinoamericanos. Pese a los escollos dejados por las guerras, los países de Occidente contaban con recursos que permitieron dicha transformación. La esencia y alcance del Estado de Bienestar no estuvieron exentas de críticas y conflicto político. Tanto la derecha como la izquierda gestaron reflexiones basadas en sus posicionamientos políticos. Para los adeptos de la derecha, el Estado de Bienestar imponía una carga fiscal y normativa al capital produciendo un “desincentivo fiscal”, lo que a largo plazo terminaría en una crisis. Por otro lado, al otorgar legalmente poder colectivo a los trabajadores, así como motivar la consolidación y dotar de herramientas a los sindicatos se propiciaba un “desincentivo para el trabajo” (Offe, 1980). La regulación normativa del capital, y el fortalecimiento de la clase trabajadora, generarían un decrecimiento. Esta fue, quizá, la afrenta más clara de los opositores del Estado de Bienestar para el empoderamiento y la movilización de las minorías, veían esto como un grave riesgo.

Por su parte, la izquierda englobó en los siguientes puntos el descontento hacia el Estado de Bienestar (Offe, 1980, p. 143):

1. Es ineficaz e ineficiente
2. Es represivo
3. Está basado en un entendimiento falso (ideológico) de la realidad social y política dentro de la clase obrera.

Para Pierre Rosanvallon (1995) son tres las etapas que ejemplifican el quiebre del Estado de Bienestar: las primeras dos fases son de naturaleza financiera e ideológica, hubo un aumento de los gastos sociales, especialmente de salud, comparada con los ingresos. Resultaba imposible responder a las demandas sociales con los escasos recursos. Se formó en la ciudadanía la representación de la ineficacia y la ineficiencia del Estado, se pensaba a una maquinaria estatal opaca, que cada vez se iba haciendo más burocrática. La tercera etapa es de índole filosófico y se diría también ideológico. Con la puesta en marcha del Estado de bienestar “todo el mundo reconoció el papel insoslayable del Estado providencia para mantener la cohesión social” (Farge, 2007). El reto, tras la crisis, fue sostener la representación hecha por la ciudadanía del Estado, a pesar del reconocimiento de su incapacidad.

Ante el reconocimiento de la insolvencia fiscal del Estado, surgen insurgencias sociales cuyos reclamos radican en la necesidad de la administración eficaz y eficiente de los recursos y la instalación y consolidación de controles democráticos. En palabras de Aguilar (1992):

La raíz de las decisiones equivocadas del gobierno y de su incapacidad para aprender de sus errores se hallaba en la misma estructura autoritaria del sistema político administrativo, imponente, incontestable, sin el contrapeso de las libertades económicas (redimensionamiento) y políticas (democracia) (p. 16).

Se advierte la necesidad imperante por redimensionar y democratizar las funciones del Estado. Con la mirada proteccionista se presentó un esquema de Estado intervencionista y desproporcionado en sus funciones y recursos. El Estado intentó responder a las demandas sociales sin considerar la escasez. Para Aguilar (1993) hemos de darnos cuenta de que estamos frente a un estado limitado y, por ende, a un gobierno limitado. Por redimensionamiento se entiende la delimitación de las facultades y del quehacer del Estado, frente a otras necesidades que están fuera de su alcance. En términos concretos se

apuntaló la suspensión o recorte del gasto público, la privatización y desincorporación de empresas públicas y a la innovación en la forma de asignar los recursos públicos, entre otras. Redimensionar no significó un Estado pequeño, sino la adopción de otras medidas y de otra forma de intervención estatal. En última instancia hubo un proceso de delegación y regulación directa e indirecta del Estado frente a problemáticas económicas y sociales.

La democratización viene aparejada por la presencia de un Estado no totalizador ni autoritario, cuyos habitantes y organizaciones deben encontrarse en la línea de la participación, la información y el libre ejercicio de sus derechos. Aparecen en la arena pública actores individuales o colectivos integrados por ciudadanos críticos que exigen voz y voto en la vida política de su país. Se hace necesario cambiar el estilo de gobernar con planes nacionales y políticas gubernamentales verticales y abrir paso a la consolidación de los problemas sociales como políticos y públicos.

Con ello se da una redefinición de lo público. Lo público en primera instancia posee un carácter normativo y otro utópico. En su esfera normativa, lo público está relacionado con intereses, necesidades y proyectos de alcance general, cuestiona la vieja visión de poner dichos proyectos en una entidad colectiva global desvinculada del quehacer social. El carácter metaindividual de lo público no implica la desaparición de los individuos en alguna entelequia colectivista. Se ha entendido por lo público aquello que realizan los privados a través de sus propios canales de opinión, acción, comunicación, etc. En segundo lugar, lo público refiere al principio de libre acceso y transparencia y finalmente lo público está enlazado con el uso de los recursos públicos y recaudaciones fiscales, entre otros. Se está frente a un nuevo orden de gobierno en el que:

El nuevo patrón de policy making modifica reglas (escritas o no), procedimientos (formales o no), expectativas (legales o no), concepciones (meduradas o desmeduradas) de la relación entre sociedad y gobierno. En esencia, se redefinen los linderos del ámbito político y del ámbito privado; cuáles asuntos alcanzan el rango de interés público y de agenda de gobierno, y cuáles asuntos son de naturaleza privada a desahogar dentro del perímetro de las interacciones libres particulares (p.19).

II. Crisis de la democracia y ciudadanía en América Latina

El paso o transición hacia la democracia en América Latina se da posterior al derrocamiento de las dictaduras, producto de los golpes de Estado. En la década de los sesenta y setenta América Latina fue el escenario de procesos de militarización sistemáticos y estratégicos, generando estragos en la población (Victoriano, 2010). Al ser considerados como democracias postdictatoriales y totalitarias, para Acosta (2009) esta “nueva democracia” sigue presentando visos de autoritarismo, la omnipresencia de tales formas autoritarias impone alcances y límites en torno a la identidad, movilización social y ciudadanía. Estamos frente a una democracia que ha llegado tarde a América Latina, una democracia débil y en ciernes cuya consolidación no ha sido del todo posible (Paz, 1984).

La democracia, nos advierte Sartori (1993), no puede reducirse a su definición etimológica “poder (*kratos*) del pueblo (*demos*)” (p.3). Si la intención al analizar la democracia es mostrar aquello que se busca, o el ideal, estaríamos negando las realidades democráticas, un análisis profundo hace necesarias dos definiciones: definición descriptiva y definición prescriptiva. En el primer caso, el objetivo es mostrar lo que ocurre en realidad con la democracia, cuáles han sido sus dificultades para su consolidación, en el segundo, no perder de vista aquello que se pretende alcanzar. Bobbio (1985) opta por una definición simple de democracia, la ve como un conjunto de reglas, establecidas en colectivo, con el fin de determinar quién estará autorizado para tomar decisiones y cuáles procedimientos serán utilizados para tomarlas.

Existe cierto consenso al admitir que estamos frente a una democracia en crisis, para Labastida (2012) esta se debe a dos principales causas, el déficit social, mostrado en la crisis del Estado de Bienestar que imperó en el siglo XIX y la debilidad del Estado de derecho, es decir, la ausencia de una legalidad real y efectiva. Prácticas como el discrecionalismo en el uso y ejercicio de los recursos, la corrupción y los límites borrosos entre lo legal y lo ilegal, han minado la democracia. Para Rodríguez (1997) las tensiones o dificultades por las que atraviesa la democracia se deben más a factores internos que a externos, como:

“la autonomización de ciertos aparatos del Estado (opacidad, burocratismo, restricciones del garantismo), por la formalización de las instituciones representativas que pierden poder decisonal real y capacidad de control y por el distanciamiento entre el poder y la sociedad” (p. 2).

La ausencia de legitimidad en el Estado, en el caso mexicano, se observa claramente en lo relacionado con la violencia o violencias, la impunidad, victimización, percepción de delito, cifra negra, corrupción, son fenómenos relacionados. Históricamente, el Estado ha asumido el legítimo uso de la fuerza, este es “...un instituto político de actividad continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantenga con éxito la pretensión al monopolio legítimo de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente” (Weber, 1969, p.43-44).

En épocas recientes hemos visto tambalear esta facultad estatal, cifras arrojadas por la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, nos muestran que desde el 2010 al 2017 la cifra negra, es decir, aquellos delitos no denunciados se encuentran entre el 92% y 93%. Existen dos razones atribuidas a la autoridad por la que no se denuncia, se considera una pérdida de tiempo y existe una desconfianza en la autoridad.

La presencia de agentes del Estado en actividades criminales podría ser una de las explicaciones que justifiquen la desconfianza. Cruz (2010) identifica tres escenarios posibles sobre agentes del Estado y la violencia. En el primer caso, se habla de una violencia legal, se han implementado programas de limpieza social o de tolerancia cero, que cuentan con el aval del Estado. Hay ejemplos de ejercicios llevados a cabo en el marco extralegal, violaciones extrajudiciales llevados a cabo por agentes del Estado. Finalmente, se ha encontrado una participación abiertamente criminal, los agentes fungen como mediadores o líderes de carteles del crimen organizado.

III. Reflexiones sobre los nuevos movimientos sociales

Los movimientos sociales pueden analizarse desde dos perspectivas, principalmente, se puede pensar como una estrategia, reflexionar en

torno al cómo actúa el movimiento social o concebir el movimiento social como una identidad, ahondando en el porqué de la movilización (Blanco, 1996). En una sistematización más detallada De la Garza (2011), propone cuatro enfoques para pensar los movimientos sociales: los enfoques clásicos, el de la movilización de los recursos, los nuevos movimientos sociales y el de los enfoques actuales.

Dentro de los enfoques clásicos, encontramos las aportaciones hechas desde el marxismo y el estructural-funcionalismo. El movimiento obrero fue denominado por Marx como el agente social, motor del cambio. Sin embargo, estas reflexiones adolecen de profundidad al no explorar los mecanismos internos y de reproducción de los movimientos sociales. Por su parte, dentro del enfoque funcionalista, emerge Max Weber al enunciar sus tipos ideales de dominación e identificar a la dominación carismática como el elemento que otorgaría dinamismo a los movimientos. Pertenecen a esta categoría Le Bon, Tarde, Freud, incluso Ortega y Gasset.

Las definiciones sobre los movimientos sociales son vastas, para Dalton y Kuechler (1990) estos son “un sector significativo de la población que desarrolla y define intereses incompatibles con el orden político y social existente y que los prosigue por vías no institucionalizadas, invocando el uso de la fuerza física o de la coerción” (1990, p.227). Para Touraine (2006) un movimiento social “...es la conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta” (p. 255). Íñiguez (2003) considera que los movimientos sociales emergen en situaciones sociales y temporales concretas, comparten normas, ideas y objetivos, encaminados a la transformación social.

Teniendo como base el análisis de la vida social, se sabe que existe un orden social y el llamado orden metasocial, esta relación o diferenciación ha generado conflicto. Para Touraine (2006) el concepto de conflicto debe preferirse frente al de movimiento social. La finalidad de los movimientos sociales ha sido objeto de debate, desde la visión de movimiento social desde Touraine (2006), estos buscan nuevas alternativas de organización, antes que avanzar en un nuevo estadio social, sumarse a esta última visión implicaría estar de lado del evolucionismo social, tan cuestionado en las ciencias sociales.

Los movimientos sociales se analizan en la relación de tres elementos, un principio de identidad, un principio de oposición y un principio de totalidad. Los MS representan más allá de una afirmación, un proceso bidireccional, hay un adversario y un *enjeu*, al no haber traducción de esta palabra francesa al español, se ha optado por definirla como aquello que está en lucha, aquello que está en juego, es decir, lo que se apuesta (Touraine, 2006).

Para Molinares-Guerrero (2009) cada uno de los enfoques que analizan los movimientos sociales, ha hecho referencia o tomado como base la teoría de las conductas colectivas de Neil Smelser. Los estudios de la teoría de las conductas colectivas se dividen en dos enfoques:

1. La tradición estructural-funcionalista, cuyos principales representantes son Smelser, Parsons y Einsensstadt.
2. La tradición del interaccionismo simbólico, que corre a cargo de Robert Park y en general la Escuela de Chicago.

De acuerdo con Smelser (1995) las conductas colectivas, están vinculadas con una teoría que él mismo denominó “Teoría de la tensión”. Las conductas colectivas surgen de situaciones de tensión, son comportamientos no institucionalizados, lo son, ya que los medios para resolverla son inadecuados. En este escenario, el control social, emanado quizá desde agentes del Estado u otras figuras de autoridad, bloquean estas acciones con el fin de eliminar la tensión, si resulta efectivo, se presenta un comportamiento más modesto o adecuado a las normas.

Smelser (1995) considera necesarios seis elementos para que surja un comportamiento colectivo:

1. Condiciones estructurales de conectividad social. Debe existir una interacción íntima o proximidad espacial entre las personas, esto permite un flujo de la información logrando así el vínculo y la unión de intereses. En los movimientos recientes, las redes sociales funcionan como este elemento aglutinador y de flujo informativo.
2. Una tensión estructural
3. Una creencia generalizada
4. Factores precipitantes

5. Movilización para la acción, es necesaria aquí una participación que implique un cierto grado de organización
6. Un fallo en el control social por parte de las autoridades.

Antecedentes conceptuales y teóricos de la movilización social se encuentran en el concepto de masa, ¿Los movimientos sociales son posibles de ser analizados desde la masa? El teórico asociado por excelencia al concepto de masa es Gustave Le Bon, no obstante, Blanco (1988), asegura que existe una tradición anterior en el desarrollo conceptual, esa es la tradición italiana, representada por Pasquale Rossi, Carlo Cattaneo y Scipio Sighele, entre otros. La masa adquiere un renombre casi mundial en manos de Gustave Le Bon, en un claro posicionamiento antimarxista este responsabiliza a la clase obrera por la decadencia de la sociedad europea de la década.

Le Bon (2016) considera a la masa como un asunto de interés, innegable en el siglo XIX, de acuerdo con sus análisis, esta surge por la por la destrucción de creencias y tradiciones fundantes de la sociedad europea y por la instauración de nuevos esquemas sociales basados en los avances de la ciencia y la industria. La masa, es posible analizarla desde su dimensión física y su dimensión psicológica, esta última es la que genera más interés y un desarrollo más profundo. Desde la dimensión física, en el uso corriente de muchedumbre, es un conjunto de personas, de diversa clase, nacionalidad, edad, con independencia de los objetivos que los reúnen. Por otro lado, la psicología de la masa está regida por lo que el autor denomina “Ley de la unidad mental de las masas”. Al estar en colectivo, esta masa concilia sus intereses para lograr objetivos, la vinculación es relativa y espontánea, la masa se dispersa en poco tiempo. Estando en masa, el sujeto adquiere un comportamiento totalmente distinto al que presenta en la individualidad.

La masa posee ciertas características que serán decisivas para entender el tono negativo con el que se ha tratado. La irracionalidad es, quizá, el rasgo central, en palabras de Le Bon (2016, p. 30) “...las masas no acumulan la inteligencia, sino la mediocridad”. La impulsividad, ausencia de juicio, el espíritu y la exageración de los sentimientos, son otras características especiales de la masa. Para Blanco (1988, p. 59):

- a. en la multitud, las buenas cualidades de los individuos en lugar de unirse desaparecen por una especie de necesidad aritmética;
- b. ...la masa se encuentra más predispuesta para el mal que para el bien;
- c. ... en la masa se produce una especie de fermentación psicológica de las más bajas pasiones.

Tres son las causas del surgimiento de las masas (Le Bon, 2016), existe en ellas un sentimiento de poder invencible para poder lograr lo que se proponen, es posible, que dicho sentimiento se vea alentado por el espíritu producto de la muchedumbre. Para el surgimiento de la masa es necesaria la presencia de excitantes, percibidos desde esta como injustos, los fenómenos de violencia son ejemplo de ello. Una segunda causa es el contagio, pese a estar probada la existencia de este mecanismo, aún no se descubre su mecanismo interno. El paso hacia los intereses colectivos en detrimento de los personales ocurre fácilmente. Por último, otro proceso explicativo, está en la sugestibilidad. Aunque las aportaciones de Le Bon deben ser entendidas en el marco de una época histórica resultan la base para la comprensión de futuras conceptualizaciones hechas a los comportamientos colectivos.

Dentro del caudal de aportaciones hechas a la masa, tiene un lugar central, las realizadas por José Ortega y Gasset, en un texto titulado *La rebelión de las masas* publicado en 1929, el autor dilucida en torno a este concepto, con un enfoque distinto al clásico leboniano. Para el autor la masa tiene poco que ver con la cantidad –no es lo multitudinario–, sino con las cualidades. La masa posee elementos centrales: la inercia, la imposibilidad de temporalidad y la ausencia de reconocimiento hacia el esfuerzo de otros hombres al disfrutar de los bienes presentes. Con esta caracterización se marca una distancia con el concepto tradicional de masa popularizado por Le Bon. No obstante, el carácter irreflexivo de la masa está presente en ambos autores. El concepto de masa tiene una connotación peyorativa, siempre ha sido asociado con sectores empobrecidos, para Ortega y Gasset la clase social no indicaría tu condición de hombre-masa, quizá sí, el tiempo inmediato de tu existencia.

El arribo del hombre-masa en Ortega y Gasset (1929) tiene como escenario de surgimiento la democracia liberal, la experimentación científica y la industrialización. La ausencia de reconocimiento por

los hechos y logros pasados ponen al hombre-masa como un sujeto irreverente que solo busca satisfacer sus propios deseos. Es posible que algunas reflexiones sobre los primeros visos de la globalización y el consumismo alienten y consoliden la configuración del hombre-masa.

¿Cuáles son las condiciones históricas, sociales y económicas que dan origen al hombre-masa? Esta pregunta se debe responder ubicando al autor en un contexto específico y los siglos XIX y XX son conocidos como el inicio de la era moderna, en esos años se producen los primeros resultados de la industrialización. Porcentajes elevados de grupos humanos emigran hacia las urbes con el objetivo de mejorar su bienestar, se encuentra así con situaciones de ventaja y desventaja. Los más afortunados logran acceder a un nivel de vida que les permite ocupar los sitios que antaño estaban destinados para la aristocracia o para las clases altas. Ortega y Gasset es concebido como un autor conservador, sus reflexiones del hombre-masa propugnan la defensa de la estratificación social y su mantenimiento. Por otro lado, el triunfo de diversos movimientos sociales posibilita el reconocimiento de derechos humanos del hombre y del ciudadano, por tanto, se inicia una era de igualdad. Las reflexiones sobre la masa no se agotan con estos autores, Freud y otros tantos han aportado lo suyo desde sus formaciones disciplinares. Sin embargo, el espacio destinado aquí excede hacer un análisis profundo.

Para De Sousa Santos (2001) un análisis de los movimientos sociales está estrechamente relacionado con la hegemonía del mercado y sus consecuencias, en este escenario capitalista han emergido nuevas y sorprendentes formas de opresión, que no solo impactan a aquellos pertenecientes a clases sociales específicas, sino aquellos grupos transclases, la desigualdad y marginación social ha roto las fronteras de clase, es posible, afirmar que los efectos aplican para el grueso de la sociedad. Históricamente, se había asumido que eran los obreros, congregados en sindicatos, los actores del cambio social; sin embargo, estos, al ser asilados política y socialmente, emergen nuevos sujetos sociales con nuevas formas de movilización. Touraine (2006) asegura que el sujeto popular de la época de la industrialización presente en los movimientos obreros era el representante de las contradicciones sociales o bien el portador de fuerzas naturales, no significa que fuera un actor social. Los nuevos movimientos sociales, de acuerdo con De la Garza, (2011) surgen enmarcadas dentro de las siguientes circunstancias:

"el aumento de ideologías participativas, la utilización creciente de formas no institucionales de participación política y la politización de temas tradicionalmente considerados como temas morales o económicos" (p. 113)

La base de los nuevos movimientos sociales ya no son los obreros, sino personas de clase media, sectores desmercantilizados, como las amas de casa, los jóvenes, entre otros, así como integrantes de los viejos movimientos sociales, proponen nuevas formas de organización social (De la Garza (2011)).

Dentro de los nuevos movimientos sociales se encuentran los feministas, ecológicos, antirraciales, consumidores y de autoayuda, la realidad de América Latina contrasta con el resto del mundo ya que se puede hablar de nuevos movimientos populares, compuestos por grupos eclesiales, los nuevos sindicalismos, aunados los feministas, ecologistas teniendo como base su rasgo rural (De Sousa Santos, 2001). La novedad y diferencia de los nuevos movimientos sociales "reside en que constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la emancipación social socialista tal como fue definida por el marxismo" (De Sousa Santos, 2001, p. 178)

En los nuevos movimientos sociales, se debate la relación entre subjetividad y ciudadanía, la emancipación buscada no es únicamente política, sino que alcanza lo personal, social y cultural (De Sousa Santos, 2001). Las consignas apuntan hacia formas organizativas (dentro de la democracia participativa) diferenciadas por las luchas de la ciudadanía, en el ámbito de las democracias representativas. Estas luchas surgen en el marco de la sociedad civil y no así del Estado. El reconocimiento de los derechos y la eliminación de la opresión y la exclusión, no se logra por su mera concesión, por tanto, se exige:

"...una reconversión global de los procesos de socialización y de inculcación cultural y de los modelos de desarrollo, o exigen transformaciones concretas, inmediatas y locales" (De Sousa Santos, 2001, p. 180).

Los nuevos movimientos sociales, por un lado, estarían poniendo la subjetividad por encima de la ciudadanía, las críticas apuntan a que,

aunque lleven el mote de nuevos, siguen siendo los viejos movimientos sociales vistos en los 50 y 60, aunque disfrazados. Los alcances son políticos y, por tanto, significarían una ampliación de la ciudadanía.

En el estudio de la ciudadanía se reconocen tres enfoques: los liberalistas, los comunitaristas y los republicanos. Para los liberalistas, la ciudadanía es considerada como un *estatus* jurídico que se alcanza cuando se reconocen los derechos y obligaciones del individuo, este reconocimiento corre a cargo del Estado (Bárcena, 1997). Los comunitaristas, por su parte, ponen el acento en la comunidad, las expresiones ciudadanas lograrán un efecto más profundo si está presente un sentido identitario y de pertenencia comunitaria. Por tanto, aseguran, la ciudadanía expresada en lo local tiene más sentido. Finalmente, un tercer enfoque de la ciudadanía es el de los republicanos. Para ellos, si la ciudadanía es considerada como un *estatus* estamos hablando de un condición espontánea y poco crítica, la ciudadanía debe formarse porque en este proceso formativo debe promoverse una participación activa y una actitud crítica.

La ciudadanía, desde su enfoque formativo, para el caso latinoamericano, ha sido defendido en aportaciones hechas como las de Paulo Freire. Reconociendo las fallas de una educación bancaria en la que los individuos son vistos como vasijas o recipientes, Freire propone una educación problematizadora (Freire, 2005). La educación es en esencia un acto político, encaminado a la formación de ciudadanos críticos. La piedra angular de esta educación liberadora es el diálogo.

Para Guerrero (2004), los movimientos sociales se caracterizan por ser rupturistas y generadores de oposiciones al ser transgresores del orden establecido. En el movimiento social, a diferencia de la conceptualización de masa, ocurren mecanismos que permiten desnaturalizar la realidad, en dicho proceso surgen nuevos sujetos sociales. El origen del sujeto social siempre ha causado enigmas...

Los sujetos sociales se gestan en procesos larvarios; pero emergen regularmente con la irrupción en los espacios públicos... Los sujetos sociales al emerger ya cuentan con elementos mínimos identitarios, que les diferencian mínimamente y les dan los primeros alientos de su existir (Guerrero, 2004, p. 15).

Un análisis de los sujetos sociales debe incorporar dos elementos centrales, el individuo y la sociedad, considerados como los polos de un continuo (Zemelman, 2006). Se ha mencionado ya que la masa fue un concepto aludido para ejemplificar los cambios en la sociedad; sin embargo, la marca funcional y clasista de dicho concepto no contribuyó en su totalidad a explicar este dinamismo. Los movimientos sociales recientes han traspasado la clase social e impactan a todos. Los valores defendidos o puestos en el debate público en estos nuevos movimientos sociales son distintos a los anteriores, los movimientos feministas, por problematizar el género, son ejemplo de ello.

IV. La experiencia mexicana: condiciones actuales del feminismo

Durante el mes de agosto del 2019 se presentaron dos sucesos de suma relevancia en México, el primero de ellos ocurrido el pasado 3 de agosto, una joven de 17 años presentó una denuncia en contra de cuatro presuntos elementos de la policía capitalina, por abuso sexual en la alcaldía de Azcapotzalco en la Ciudad de México (Animal político, 2019). El segundo suceso ocurrió el 9 de agosto, cuando una joven de 16 años fue violada en el lugar en el que realizaba su servicio social por un elemento de la PBI (Policía Bancaria e Industrial), dentro del Museo Archivo de la Fotografía, mismo que era el responsable de la seguridad y vigilancia del lugar (Milenio, 2019).

A propósito de los dos sucesos anteriores, el incremento de la violencia de género y el alza de feminicidios en todo el país, diversos grupos y colectivos feministas sumaron esfuerzos y convocaron a marchas para exigir justicia para las víctimas, así como condiciones de seguridad. El feminicidio es considerado por Marcela Lagarde (2008) como un crimen de Estado al no castigar a los asesinos. La participación del Estado en este crimen se da por omisión o negligencia. No se ofrecen garantías para asegurar la vida de las mujeres, derivado de esto, las mujeres organizadas en grupos feministas piden por la garantía de sus derechos y seguridad.

A través de redes sociales se convocó a la primera marcha para el día 12 de agosto, con el hashtag #NoMeCuidanMeViolan, la marcha tuvo como punto de reunión El Angel de la Independencia ubicado

en la Ciudad de México (CDMX), para movilizarse a la Secretaría de Seguridad Pública (SSP), la marcha fue denominada “Brillantada”, (Navarrete,2019). Esta marcha convocó alrededor de 1,000 personas y un grupo de manifestantes protestó con pinturas en el monumento del “Ángel de la Independencia”. Una vez posicionada la manifestación en las oficinas de la Secretaría de Seguridad Pública (SSP), las manifestantes lanzaron brillantina color morado a Jesús Orta titular de la misma como protesta por el aumento de casos de policías acusados de violación contra mujeres en la capital (Forbes, 2019).

El jueves 19 de septiembre se convocó a otra marcha mediante el hashtag #TerremotoFeminista, el rumbo que siguió fue desde el Monumento a la Revolución al Ángel de la Independencia exigiendo la Alerta de Violencia de Género en la Ciudad de México y la resolución de los casos de violaciones y feminicidios que continúan impunes en la capital y en los diferentes estados de la república (Aquino,2019).

Cada uno de los hechos ocurridos por sí solos parecen situaciones aisladas y simplistas; sin embargo, estos hechos previos serían el caldo de cultivo para lo que sucedería el 25 de noviembre, día en el que se conmemora el “Día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer”, cuyo objetivo es denunciar la violencia machista que se ejerce sobre las mujeres en todo el mundo y reclamar políticas públicas para su erradicación (Amsafe, 2018). En varias partes del mundo se sumaron acciones para tomar partido en las manifestaciones. En México, las protagonizaron los grupos feministas de varios estados del país, alrededor de 3 mil mujeres (Medina, 2019).

Mientras tanto en Chile , por las condiciones políticas que están surgiendo en esta nación, por la precariedad económica y la actitud de Sebastián Piñera, presidente de Chile, ante las manifestaciones de la sociedad civil, al reaccionar con violencia y reprimiendo los movimientos, el grupo teatral multidisciplinar “Las tesis” hizo un performance que se ha convertido en un himno feminista que le ha dado la vuelta al mundo: “Un violador en tu camino” se ha replicado en diversos países en los que las condiciones de vida para las mujeres son violentas y precarias con marcada desigualdad social, económica y laboral.

Sirva lo anterior como una breve introducción para hablar de las circunstancias actuales de las mujeres y cómo se han organizado para darle voz a un movimiento que va en crecimiento, ante un posicionamiento político que busca visibilizar, denunciar y exigir condiciones dignas, estas manifestaciones llevan inherentemente el posicionamiento del feminismo o, mejor dicho, “feminismos”, ya que no es una corriente de pensamiento unificada porque a lo largo de los años se ha diversificado con el origen de nuevas vertientes y discrepancias.

Es menester mencionar el fenómeno de la “Marea verde”, nombrada de esta forma por el uso de un pañuelo verde por parte de las simpatizantes que hace alusión a la despenalización y legalización del aborto. Este movimiento busca el derecho de las mujeres biológicas a decidir sobre sus cuerpos. El tema es controversial por la presencia de grupos antagónicos y las consideraciones moralistas que giran en su torno. En diversos países es un tema que está sobre la mesa en los escenarios políticos; en México no es la excepción porque en algunos estados se ha entrado a los recintos para la toma de decisiones, tales como la Cámara de diputados, senadores, Cabildos municipales, etc.

El 28 de septiembre se celebra el “Día de acción global para el acceso al aborto seguro y legal” establecido por la ONU y considera que el acceso a servicios de salud reproductiva disminuye las brechas y desigualdades sociales para las mujeres. Debido a que la penalización del aborto es una discriminación y violencia de género, se mina la garantía de los derechos humanos de las mujeres sobre la decisión de sus cuerpos y sus vidas (CINU,2016).

V. Antecedentes históricos del feminismo

En el periodo de la Ilustración, durante la Revolución francesa, surge la “Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano”, como el primer paso político hacia la igualdad social en la que se excluye a las mujeres, se sostenía que ellas pertenecían a la esfera personal y no a la pública; para la Revolución francesa no se puede ser mujer y ciudadano, lo uno excluye lo otro. Hasta este punto los varones son quienes conforman el Estado, quienes tienen responsabilidades y derechos. A partir de este momento histórico surge la primera ola del feminismo

(Valcárcel,2001). Olympe de Gouges replica el texto anterior y lo nombra la “Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana”, que establece todos los derechos civiles y la igualdad legal para las mujeres. Así como también Mary Wollstonecraft, en 1792, con su escrito “Vindicación de los derechos de la mujer”, establece que la diferencia de los géneros no es algo natural sino cultural, diferencia que se establece a través de la educación. Por lo tanto, propone una educación igualitaria y pide que las leyes del Estado terminen con esa subordinación femenina, en tanto es el Estado el encargado de garantizar un sistema nacional de enseñanza primaria gratuita universal para ambos sexos y que las mujeres no deberían ser excluidas de la vida política. Es menester mencionar que hasta este momento la educación estaba destinada solo a los varones y las mujeres eran relegadas al hogar y debían obediencia a sus maridos o padres sin derechos civiles.

En la segunda ola del feminismo conocido como “Sufragismo”, que, a diferencia de la primera ola, solo tuvo un carácter intelectual, se logró formular en clave política sus demandas, con dos vertientes: la primera, con el concepto de ciudadanía y nueva definición de la feminidad, mientras que el Sufragismo se volvió un movimiento social que materializó en acciones para las demandas del feminismo (Valcárcel,2001).

En Estados Unidos de América el movimiento feminista surge a partir del movimiento antiesclavista, que se vuelve un elemento importante para la concientización de las mujeres y su emancipación, así como la vindicación de sus derechos como ciudadanas de una nación. Es importante mencionar que muchas personas que eran simpatizantes del movimiento antiesclavista no lo eran del feminismo. En 1848 en “Seneca falls” exponen la “Declaración de sentimientos” en la que se propone retomar todos los derechos civiles como el derecho al voto y la educación para las mujeres. El derecho al voto lo consigue en 1920, con la condición de ser solo para mujeres “blancas” (Castaño, 2016). En Inglaterra el movimiento feminista se vio matizado por otras formas de protestas, como huelgas de hambre, encadenamiento en espacios públicos, bombas e incendios. Después de la Primera Guerra Mundial en diferentes países de Europa se consigue el derecho al voto en Inglaterra en 1918 pero solo para mujeres mayores de 30 años (Miyares,2007). El feminismo inglés se funde con otros movimientos por las condiciones políticas y sociales del mundo (Gahete, 2016).

Por su parte, Alejandra Kollontai, en 1907, consideraba que en la subordinación de la mujer se escondían factores económicos específicos y dejaba en segundo plano las características naturales. Hasta este momento se busca la igualdad en el marco de la sociedad de clases existente y no atacan la base de esta sociedad y el lugar que las mujeres ocupan dentro de ella.

Simone de Beauvoir, en 1949, lanza su libro *El segundo sexo*, mismo que marcaría un hito para el feminismo, con él se puede considerar que marca el inicio de la tercera ola del feminismo puesto que plantea que el destino de las mujeres no está marcado por su sexo sino por las condiciones sociales que se asignan a él. La mujer se determina y se diferencia en relación con el hombre y no al contrario. Beauvoir (1949) menciona la contradicción entre la desigualdad numérica que confiere privilegios, en la que la mayoría impone su ley y la minoría la persigue u obedece. Además, considera que esta premisa no tiene cabida para las mujeres ya que, siendo mayoría las mujeres, siguen sometidas al varón.

A partir de los años 90, se diversifica el movimiento feminista derivado de las condiciones sociales, económicas y políticas, surgen autoras como Kate Millett (2017), quien escribe *Política sexual* que establece las relaciones de dominio y subordinación. Como la esencia de la política radica en el poder, el impacto de este privilegio considera el poder en un Gobierno patriarcal como una institución en virtud de la cual una mitad de la población (las mujeres) se encuentra bajo el control de la otra mitad (los hombres). Así como también la institución del patriarcado como una constante socialmente arraigada que se manifiesta en todas las formas políticas, sociales y económicas y las mujeres son sujetos y objetos, a partir de las relaciones de poder, las cuales se subordinan o las subordinan a través de condiciones que la institución del patriarcado va creando y manteniendo, lo cual relega a las mujeres a segundo plano sin posibilidad de participar como ciudadanas plenas.

A partir de este momento histórico se diversifican el feminismo, se da paso a nuevas ramas como el feminismo cultural, el feminismo radical, las ecofeminismos, el feminismo liberal, el feminismo de la diferencia, el feminismo marxista, el feminismo separatista, el feminismo filosófico y el feminismo cristiano entre otros (Inmujeres, 2007). Cada uno de los feminismos enmarca necesidades y características relevantes,

uno de ellos, el feminismo radical, en el que el patriarcado es concebido como la estructura de relaciones de poder y la mujer está subordinada, el género es un sistema de organización social basado en el control y dominación sobre las mujeres, es decir, el feminismo radical considera la sexualidad como una construcción política (Puleo,2007).

VI. Reflexiones en torno al feminismo en México

Es importante reconocer el trayecto y el avance del feminismo en el mundo. Para América Latina la evolución de este movimiento social tuvo sus propios matices. Para México, el derecho al voto para las mujeres sería reconocido en 1953, ejerciendo este derecho en 1955 por primera vez. Siendo uno de los movimientos sociales en nuestro país, el cual vislumbraba y reconoce a la mujer mexicana en la construcción de ciudadanía considerando la conjunción de tres elementos: posesión de derechos, pertenencia a una nación y participación social. Para el ejercicio de los derechos históricamente logrados genera recursos para la participación, propuesta y construcción de nuevos derechos. Surgen también propuestas de intervención, la creación de leyes y políticas públicas para el beneficio de la comunidad como punto de partida de las mujeres.

Marcela Lagarde (1997) plantea claves feministas de la política del feminismo, establece dos herramientas: la primera, el poderío y la segunda la autonomía de las mujeres. La autonomía trata de la lucha de un conjunto de derechos para los hombres y mujeres, pero también un conjunto de derechos para las mujeres. La autonomía es un problema central de la política feminista y en la cultura democrática debido a que se ha hablado de la opresión de las mujeres, pero el siguiente paso es plantear estrategias para hacer frente a esta problemática, así como también la construcción de derechos específicos de las mujeres, mismo que ha consistido históricamente en un aporte para la construcción de ciudadanía.

Como ejercicio de ciudadanía es importante reconocer la democracia desde la construcción de la perspectiva de género, para la edificación de una democracia genérica, se busca la igualdad no inferiorizante entre hombres y mujeres. En esta visión, la política se presenta de una forma no tradicionalista, sino que apuesta por una política hacia un espacio

participativo. La democracia genérica implica un pacto social para la construcción de modos de vida, fuera de las relaciones de opresión. La ciudadanía para las mujeres se ve enmarcada en el ejercicio de sus derechos, la ciudadanía en las mujeres hasta el momento es incompleta porque aun contando con derechos faltan herramientas para hacerlos valer y ejercerlos, habilidades sociales para vivir desde una identidad ciudadana. Es preciso que las mujeres accedan a las estructuras de poder y recursos democráticos para que puedan participar en el orden público sin mediadores, para tener poderes privados y públicos en pro del progreso personal y colectivo, logrando así democratizar sus vidas (Lagarde, 2018).

Un tema central que es punto medular para el feminismo en la actualidad es la despenalización y legalización del aborto, Marta Lamas (2014) tiene como fundamento un carácter democrático al vincular los cuerpos de las mujeres con sus voluntades y con las prácticas institucionales cuando un momento de salud, un tema que abona a la maternidad voluntaria y a los derechos de salud sexual y reproductiva.

Conclusiones

- a. Un detonante de la protesta feminista ha sido la debilidad del Estado de derecho. La implicación de representantes del Estado en conductas abiertamente criminales ha minado la legitimidad otorgada a este. Sin embargo, lo mencionado anteriormente solo es una expresión,
- b. Un análisis de los movimientos feministas a través de la historia debe asumirse como un proceso gestacional, si han ocurrido eventos espontáneos aglutinando los intereses en uno colectivo, esto no implica una desvinculación.
- c. Los nuevos feminismos le están apostando a la formación ciudadana, problematizando el género, dotando de herramientas jurídicas y políticas a las mujeres para el ejercicio pleno y la construcción de su ciudadanía.
- d. La ciudadanía que impera en la actualidad considera que para ser ciudadano hay que formarse y educarse en ello, que no solo es intelectual, sino que también en condiciones de diálogo y conciliación de nuestras diferencias. Considerando valores universales como la empatía, el respeto y la ética.

- e. La libre expresión, las manifestaciones y propuestas feministas contribuyen a la creación de democracia. Es a través del diálogo que se establecen opiniones, demandas y aportes, los cuales abonan a las relaciones horizontales entre Estado y sociedad civil.
- f. Los movimientos feministas hacen público lo privado, para visibilizar, problematizar y politizar las condiciones de desigualdad de la mujer, así como también brindar propuestas en el ejercicio de su ciudadanía
- g. La ciudadanía no es un concepto homogéneo, así como existen feminismos, también hay ciudadanías matizadas o delimitadas por condiciones sociales, políticas, históricas y económicas.
- h. En este capítulo se han relacionado, democracia, ciudadanía, movimientos sociales y feminismo; sin embargo, esta relación no es totalizante sino un ejercicio reflexivo. Se asume que el carácter complejo de estos fenómenos requiere la incorporación de otras variables y procesos.

Referencias

- Acosta, Y. (2009). Transición a la democracia desde la postransición. En F. Lizcano, L. Ripa, E. Salum (Eds.). *Democracia y derechos humanos. Desafíos para la emancipación*. Universidad Autónoma del Estado de México/ Universidad Nacional de Quilmes/ El Colegio Mexiquense.
- Aguilar, L. (1993). Problemas públicos y agenda de gobierno. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Amorós, C., De Miguel Ana. (2007). Teoría Feminista: de la ilustración a la globalización (H. Puleo, Trad.). (Volúmen II). Capítulo 2 "Lo personal es político: El surgimiento del feminismo radical".
- Amsafe Obligado. (2018). ¡Ni Una menos! 25N "Día Internacional de la No Violencia contra las Mujeres". 08/12/2019, de amsafeobligado. Disponible en: http://amsafeobligado.org/ni-una-menos-25n-dia-internacional-de-la-no-violencia-contramujeres/?fbclid=IwAR2u-YX4gmTYvKwkRa5WTwVGZ29WDODnWgo_QQoGt36Hxqzjagx83G_O3BB8
- Animal Político. (6 de agosto, 2019). Joven de 17 años denuncia a cuatro policías de CDMX por violación. 7/12/2019, de Animal Político. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2019/08/joven-denuncia-policias-cdmx-violacion/>

- Aquino, E. (2019). 'Ni una asesinada más': Mujeres marchan para exigir se declare alerta de género en CDMX. 06/12/2019, de Animal Político Sitio web: <https://www.animalpolitico.com/2019/09/marcha-mujeres-cd-mx-violencia-alerta-genero/>
- Bárcena, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. Barcelona: Paidós.
- Blanco, A. (1988). Cinco tradiciones en la psicología social. España: Morata.
- Blanco, R. (1996). El concepto de movilización social; acción, identidad y sentido. *Última Década*, 5, 1-18.
- Bobbio, N. (1985). *El futuro de la democracia*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social*. Buenos Aires: Paidós
- Castaño, D. (2016). El feminismo sufragista: entre la persuasión y la disrupción. Universidad de Granada, Granada, España. *Revista Latinoamericana*, 15 (43), 229-250
- CINU. (2016). Expertos solicitan abolir las leyes restrictivas y medidas punitivas en relación con el aborto. 19/12/2019, de CINU. Disponible en: <http://www.cinu.mx/noticias/la/expertos-solicitan-abolir-las/>
- Cruz, J. M. (2010). Estado y violencia criminal en América Latina. Reflexiones a partir del golpe en Honduras. *Revista Nueva Sociedad*, 226, 67-84.
- Dalton, R. y Kuechler, M. (1990). *Challenging the Political Order: New Social and Political Movements in Western Democracies* (Oxford: Polity Press).
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. España: Editorial Siglo Veintiuno.
- De la Garza, R. (2011). La teoría de los movimientos sociales y el enfoque multidimensional. *Estudios Políticos*, 22, 107-138.
- De Sousa Santos, B. (2001). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Universidades de los Andes: Ediciones Uniandes.
- Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana (redactada en 1789 por Olympe de Gouges para ser decretada por la Asamblea nacional francesa).
- ENVIPE (2011). Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultado en: www.inegi.org.mx.
- ENVIPE (2012). Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultado en: www.inegi.org.mx
- ENVIPE (2013). Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultado en: www.inegi.org.mx

- ENVIPE (2014). Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultado en: www.inegi.org.mx
- ENVIPE (2015). Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultado en: www.inegi.org.mx
- ENVIPE (2016). Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultado en: www.inegi.org.mx
- ENVIPE (2017). Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultado en: www.inegi.org.mx
- ENVIPE (2018). Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública. *Principales Resultados*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultado en: www.inegi.org.mx
- Farge, C. (2007). El Estado de Bienestar. Enfoques, XIX (1-2), 45-54.
- Forbes Staff. (2019). Activistas ‘pintan’ de morado a Jesús Orta en manifestación contra policías violadores. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/activistas-pintan-de-morado-a-jesus-orta-en-manifestacion-contra-policias-violadores/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gahete, S. (2016). La historia del sufragio femenino en Inglaterra. Nota bibliográfica Votes for Women. ARENAL. Universidad Complutense de Madrid, 23 (1), 215-222
- Glosario de Género (2007). Completo documento elaborado por el Instituto Nacional de la Mujeres (INMUJERES) de México, con el objetivo de ampliar el vocabulario en torno a estos conceptos.
- Íñiguez, L. (2003). Movimientos sociales: conflicto, acción colectiva y cambio social. En F.
- Kollontai, A. (2011). Extractos de los fundamentos sociales de la cuestión femenina. En T. Ruiz (ed.) *Los fundamentos sociales de la cuestión femenina y otros escritos*, T(ed.). España: En Lucha. Disponible en <https://www.marxists.org/espanol/kollontai/1907/001.htm>
- Labastida, J. (2012). América Latina: la democracia en tensión. En M.A. López, F. Castaños y J. Labastida (Coord.). *La democracia en México y América Latina: claves de lectura*. México: UNAM. Págs. 25-46.
- Lagarde, M. (1997). Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres. Nicaragua: Punto de encuentro.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismos*. México: Siglo veintiuno.

- Lamas, M. (2014). *Cuerpo, sexo y política*. México: Océano de México.
- Le Bon, G. (2016). *Psicología de las masas*. España: Morata.
- Medina, S. (2019). Calladitas no nos vemos más bonitas: Crónica de la marcha contra la violencia de género. 09/12/2019, de Milenio Disponible en: <https://www.milenio.com/politica/marcha-feminista-cdmx-calladitas-vemos-bonitas>
- Milenio digital. (2019). Cae policía por presunta violación a menor en Museo Archivo de la Fotografía. 07/12/2019, de Milenio Sitio web: <https://www.milenio.com/policia/museo-archivo-fotografia-policia-violo-menor-detienen>
- Millett, K. (2017). *Política Sexual*. España: Edición cátedra Universitat de Valencia.
- Murano, L. (1991). *El orden simbólico de la madre*. España: Editorial horas.
- Offe, C. (1980). *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. España: Alianza Universidad.
- Ortega y Gasset, J. (1929). *La rebelión de las masas*. México: Porrúa.
- Paz, O. (1984). La democracia en América Latina. En E. Krauze (coomp.) *En América Latina: desventuras de la democracia*. México: Joaquín Mortiz/Planet
- Rodríguez, C. (1997). Norberto Bobbio y el futuro de la democracia. Working Paper n.125. *Universitat de Barcelona*, 1-19.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Manantial.
- Salazar, F. (2006). Teoría económica y Estado de Bienestar. *Una aproximación*. *Cuadernos de Administración*, (35), 128-143.
- Sánchez, A. (2006). El Feminismo en la construcción de la ciudadanía de las mujeres en México. *Revista Itinerario de la Miradas*, 63, 1-19.
- Sartori, G. (1993). *¿Qué es la democracia?* México: Alianza. Capítulo I. Definir la democracia.
- Shelma, N. (2019). *Mujeres protestan contra la violencia de género; grupo causa destrozos*. 07/12/2019, de expansión política. Disponible en: <https://politica.expansion.mx/cdmx/2019/08/16/marcha-feminista-cdmx-contra-agresion-sexual>.
- Smelser, J. (1995). *Teoría del comportamiento colectivo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Teoría Feminista: de la ilustración a la globalización (Volúmen I) (2007) Capítulo 5 "Las Sufragistas" por Alicia Miyares. Pertenece al texto de las feministas Celia Amorós y Ana de Miguel.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, 27, 255- 278.

- Tristán, F. (1844). “Por qué menciono a las mujeres”. Texto seleccionado y traducido por Madeleine Pérusse disponible en <https://ideasfem.wordpress.com/textos/c/c05/>).
- Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. Santiago de Chile: Unidad Mujer y Desarrollo de la CEPAL.
- Vázquez (Coord.). *Psicología de la acción colectiva*. Barcelona: EDIUOC.
- Victoriano, F. (2010). Estado, golpes de Estado y militarización en América Latina: una reflexión histórico-política. *Nueva época*, 23(64), 175-193.
- Weber, M. (1969). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wollstonecraft, M. (1792). Vindicación de los derechos de la mujer. Selección de fragmentos claves del texto fundamental (C. Martínez, traduc.). Edición de Isabel Burdiel.
- Zemelman, H. (2006). Pensar la sociedad y los sujetos sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 14-33. ◦

CAPÍTULO 9

La visibilización de las tecnologías del género en el derecho y la psicología: Caminos para la construcción de paz desde la orientación comunitaria

Mario Fausto Gómez Lamont*

“El feminismo jurídico es el conocimiento que ve el derecho críticamente y desde el exterior, tanto desde un punto de vista filosófico como sociológico, y lo interroga sobre cuestiones cruciales como su pretensión de neutralidad e igualdad, y su actitud de construir artificialmente a los sujetos y determinar la relación que hay entre ellos, y de producir y apoyar el sentido común”.

Lucía Núñez

Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM

* Licenciatura en Psicología por la UNAM FES Iztacala, Especialidad y Maestría en Medicina Social por la UAM Xochimilco, Maestría en Psicoterapia Familiar Sistémica por la UVM, profesor Definitivo en UNAM FES Iztacala, responsable del Colectivo de Estudios de Género UNAM. Estudiante de doctorado Universidad Iberoamericana. fausto.lamont@iztacala.unam.mx

Introducción

Las sociedades modernas han tejido, alrededor de las ciudades, redes de control y vigilancia (Foucault, 1975) hacia mujeres y hombres y, en definitiva, como lo refieren González, Adib, Leal, Hernández y Sala (2019), la disciplina psicológica ha sido partícipe de esta legitimación porque contribuye en la construcción de esa realidad, la sociedad moderna. Haciendo un especial énfasis en los procesos penitenciarios y en los centros de readaptación. Para ellos, la psicología ha tenido diversas intervenciones con quienes han sido privados de la libertad, dado que la psicología cuenta con corrientes de intervención clínica, social y comunitaria útiles para el proceso penitenciario de internos y víctimas. Para dar comienzo a esta exposición, será fundamental cumplir con cuatro objetivos principales: **conocer**¹ el tratamiento en prisiones, *planear* una tecnología social desde los estudios críticos de género, **conocer** las organizaciones sociales y **planificar** un procedimiento para la intervención comunitaria en casos de violencia de género y se hace énfasis en que toda la argumentación procurará tener una crítica hacia la ilusión punitiva.

Evolución del tratamiento jurídico en prisiones en México y la CDMX

Para llevar a cabo el primer objetivo que comprende de *conocer* los conceptos y problemas relacionados con la intervención psicológica en prisiones es menester comprender el contexto penal mexicano. Recordaré el marco penal a través de la historia de México², eso significa entender y destacar los avances en materia penitenciaria en el país con el ánimo de dar cuenta de los elementos que comprenden la legislación correspondiente a la época, así como a los elementos que perduraron a través de la historia. En ese tenor, es indispensable destacar la importancia de los métodos usados y existentes en el tema de reinserción

1 Mi interés esencial en esta exposición es dejar claro una ruta de las competencias cognitivas a desarrollar en este ensayo.

2 Para Michel Foucault hacer genealogía es esencial para conocer el orden y la materialidad de los discursos.

social, pues, en la historia de México, no siempre se utilizaron métodos como la reinserción social, como podrán ver en la Tabla 1 que resume esos elementos, y si los utilizaron, cada uno se distingue del otro, ya sea por buscar acentuar un castigo o una pena, o de buscar prevenir o reinsertar en la sociedad a quienes han delinquido.

Tabla 1. Sistema clasificatorio del trabajo en prisión^{3,4,5}

Época histórica	Custodia preventiva	Reinserción social	Consideraciones
Prehispánico: Aztecas, tlaxcaltecas, mayas y zapotecas	SÍ	NO	Durante la época prehispánica en México la privación de la libertad no llegó a ser considerada como pena, sólo como custodia preventiva.
Colonial	NO	NO	Durante la época Colonial predominó el castigo y la venganza por parte de la autoridad en contra de quienes habrían infringido la ley.
Independencia de México	NO	NO	Durante la gesta por la independencia de México, se liberaron varios presos, con tal de confirmar la negación de obedecer a la autoridad contra la que se incitan.
La República La primera penitenciaría del país fue establecida en Guadalajara en 1840	SÍ	NO	La visión más liberal en el poder público, se buscaba que a los internos se les permitiera aprender oficios y recibir educación.

- 3 Antonio Sánchez Galindo, como parte de su trabajo en el Instituto Nacional de Ciencias Penales, ha contribuido en la genealogía presentada en este trabajo.
- 4 Otra obra esencial para comprender la construcción del trabajo carcelario ha sido Sergio García Ramírez, quien, con su análisis del Sistema Penitenciario del siglo XIX al XX, ha contribuido en el entendimiento del uso de la custodia preventiva y la reinserción social en México.
- 5 Cabe destacar que en el periodo presidencial de Luis Echeverría (1970-1976), se expidió la ley que establece las normas mínimas sobre la readaptación social de los sentenciados, documento que dio la entrada a la psicología clínica y después social, para la intervención con sentenciados.

Época histórica	Custodia preventiva	Reinserción social	Consideraciones
Estatuto Orgánico Provisional de la República Mexicana 1856	SÍ	NO	La visión era que las leyes fijaran los trabajos útiles a los presos
Constitución de 1857	SÍ	NO	La Constitución de 1857, mediante los artículos 18, 21 y 23, sirvió como reformas en las prisiones para incentivar la rehabilitación de los presos condenados.
Constitución de 1917	SÍ	SÍ	El presidente Venustiano Carranza estableció que "Sólo por delito que merezca pena corporal, habrá lugar a prisión preventiva... el sistema penal sobre la base del trabajo como medio de regeneración".
Constitución de 1920	SÍ	SÍ	El presidente sustituto de la república Mexicana Adolfo de la Huerta, en su informe presidencial hizo alusión a la prisión preventiva al mencionar que: "Para hacer prácticamente aplicable el régimen penitenciario se proyecta el establecimiento de una cárcel preventiva a fin de que los procesados tengan lugar distinto de reclusión de los reos, así como para dejar mayor amplitud en los establecimientos de corrección, con objeto de que las penas sean aplicadas rigurosamente".
Presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)	SÍ	SÍ	El presidente Plutarco planteó que las penitenciarías fueran centros de regeneración. En 1928 se expidió la ley sobre la Prevención Social de la Delincuencia Infantil en el Distrito Federal.
Presidente Emilio Portes Gil (1928-1930)	SÍ	SÍ	Se aprobó durante su presidencia el Código Penal en el que quedó establecido el tratamiento en prisión que hiciera posible la regeneración del interno.
Presidente Pascual Ortiz Rubio (1930-1932)	SÍ	SÍ	Se promulgó el nuevo Código Penal para el DF, en el que se considera la aplicación de un sistema de clasificación particularizada para el tratamiento de los internos.

Época histórica	Custodia preventiva	Reinserción social	Consideraciones
Presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940)	SÍ	SÍ	Se reconoce que el Departamento de Prevención Social tenía por objetivo atender el incremento de la delincuencia infantil y juvenil, de igual forma buscó no sólo regenerar al delincuente sino también a las instituciones para saber atender.
Presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946)	SÍ	SÍ	Se buscó la reorganización y mejoramiento de las instalaciones penitenciarias, tratamiento educativo, higiénico y médico.
Presidente Miguel Alemán Valdés (1946-1952)	SÍ	SÍ	Se llevó a cabo el Congreso Nacional Penitenciario con tal de llevar a cabo un diagnóstico de peligrosidad, pronóstico de regeneración y aplicación de un tratamiento técnico y humano.
Presidente Adolfo Ruiz Cortínez (1952-1958)	SÍ	SÍ	Se confió en obtener una máxima y auténtica reincorporación social de los delincuentes y reducir al mínimo el costo de su sostenimiento al desarrollarse el programa de producción.
Presidente Adolfo López Mateos (1958-1964)	SÍ	SÍ	Destaca la iniciativa para reformar el artículo 18 constitucional, sustituyendo el concepto de regeneración por el de readaptación social.
Presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970)	SÍ	SÍ	Se hace la separación para el trabajo con menores infractores, hombres y mujeres, así como de tratamientos diferenciados por sexo y grupos de edad.
Presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976)	SÍ	SÍ	Expidió la ley que establece las Normas Mínimas sobre Readaptación Social de Sentenciados. Entre 1971 y 1976 se construyeron diversos Centros de Readaptación Social, así como los Reclusorios Preventivos Norte y Oriente en el Distrito Federal.
Presidente José López Portillo (1976-1982)	SÍ	SÍ	Las leyes mexicanas se alinearon con los principios de la Organización de las Naciones Unidas, con las que se buscó la readaptación social y la libre disposición por parte del recluso.
Presidente Miguel de la Madrid (1982-1988)	SÍ	SÍ	Se creó el programa para desarrollar Centros Federales de Readaptación Social.

Época histórica	Custodia preventiva	Reinserción social	Consideraciones
Presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)	SÍ	SÍ	La Dirección General de Servicios Coordinados de Prevención y Readaptación Social, cambió su nombre a Dirección General de Prevención y Readaptación Social asignando funciones cuyo propósito sea mejorar la ejecución de sentencias, prevención y readaptación y estadística penitenciaria.
Presidente Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000)	SÍ	SÍ	En el Plan Nacional de Desarrollo se establecieron puntos más eficientes para los procedimientos de readaptación social para permitir su reincorporación. Buscando prevención, readaptación y reincorporación social.
Presidente Vicente Fox Quezada (2000-2006)	SÍ	SÍ	Se creó un órgano administrativo desconectado para la prevención y readaptación social.
Presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012)	SÍ	SÍ	El 17 de junio de 2011 se publica en la Gaceta Oficial del Distrito Federal, la Ley de Ejecución de Sanciones Penales y Reinserción Social.

Este marco jurídico⁶ nos brinda la información necesaria e indispensable para comprender el sistema penitenciario mexicano⁷, sus cambios legislativos así como el entendimiento de que no siempre se buscó la reinserción social sino la “*regeneración*”, concepto que no necesariamente reconocía los derechos humanos ni la incorporación de los principios acordados por la ONU.

6 Cabe destacar que Felipe Tena Ramírez (2005) y Carmen Castañeda (1979) realizaron una revisión genealógica indispensable para entender los procesos por los cuales surge el sistema carcelario y penitenciario en México, hay que reconocer que en materia de leyes penales en México de 1808-2005 se rescata un panorama jurídico y político importante en la instauración del trabajo en las cárceles, así como la prevención y readaptación social en México.

7 Consultando a Ramos, los principales cambios en la ley penal en México se llevaron a cabo de 1810 a 1910; sin embargo, las décadas que le siguieron, mostraron cambios importantes en temas de inclusión y reinserción social.

Tabla 2. Marco Constitucional⁸

Artículo Constitucional Mexicana	Descripción
Artículo 18	Sólo por delito que merezca pena privativa de la libertad habrá lugar a prisión preventiva. El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad. Las mujeres cumplirán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto.

Tabla 3. Marco Legal⁹

Artículo Reglamento Interior de la Administración Pública del DF.	Descripción
Artículo 40	Establece las facultades de la Dirección General de Prevención y Readaptación Social, entre las que se encuentran organizar la operación y administración de los Reclusorios y Centros de Readaptación Social para arrestados y procesados.
Artículo 42	Faculta a la Asamblea Legislativa para dictar las normas en materia de prevención y readaptación social. En el que el artículo 67 menciona las facultades y obligaciones del Jefe de Gobierno del DF, así como las condiciones de readaptación social.

8 Para el análisis de estos apartados, fue fundamental consultar el Código Penal publicado en el Diario Oficial de la Federación de Secretaría de Gobernación.

9 Los planteamientos, así como los artículos señalados a continuación, tienen que ver con un análisis minucioso rescatado de la obra de Elena Azaloe que marca la construcción de la institución correccional en México y muestra los elementos "extraviados" en materia legislativa.

Tabla 4. Código Penal de la CDMX

Competencias	Procedimientos
Planteamiento 1	"Establece la diferencia entre penas y las medidas de seguridad, ratifica la disposición federal del comportamiento de penas de manera sucesiva y simultánea"
Planteamiento 2	A manera de beneficio, se establece el trabajo en favor de la comunidad, pero también se reconoce el trabajo en pro de la víctima, actividades que también pueden fungir como sustitutivo total o parcial de la multa, ya sea como pena o como beneficio.
Planteamiento 3	Se reconoce la existencia de un fondo para la reparación del daño a las víctimas del delito; además se destina el importe de multas y sanciones económicas al pago preferente de la reparación del daño.
Planteamiento 4	En el caso de la "alternativa" el juez puede imponer la pena de prisión sólo cuando sea ineludible para los fines de justicia, prevención general y especial.

Para llevar a cabo alguna intervención de readaptación, es fundamental conocer los elementos que componen las competencias y los procedimientos del código penal, dado que más adelante podremos visibilizar las críticas hacia las insatisfacciones generadas por los códigos de readaptación así como de la protección.

Tabla 5. Código de Procedimientos Penales para la CDMX¹⁰

Procedimientos	Competencias de la Dirección General de Prevención y Readaptación
Dirigir y ordenar la prevención social de la delincuencia en la CDMX, proponiendo a las autoridades competentes las medidas que juzgue necesarias.	Sí
Orientar técnicamente la prevención de la delincuencia y el tratamiento de adultos delincuentes, alienados que hayan incurrido en conductas antisociales y así como crear y manejar instituciones para el internamiento de estos sujetos.	Sí

10 En la Ley de Ejecución de Sanciones Penales y Reinserción Social para la CDMX publicada en la Gaceta Oficial se busca que el Sistema Penitenciario ejecute las medidas necesarias para procurar que el imputado no vuelva a delinquir. Medida que incluye intervenir en los procesos psico sociales ambientales para que se logre dicho objetivo.

Procedimientos	Competencias de la Dirección General de Prevención y Readaptación
Investigar las situaciones en que queden los familiares y dependientes económicamente de quienes fueron sometidos a proceso o cumplieren sentencias y en su caso gestionar las medidas preventivas y asistenciales que procedieran.	Sí
Celebrar convenios con instituciones de asistencia pública o de asistencia privada, para coadyuvar a la protección de familiares y dependientes económicamente de quienes hayan sido segregados de la sociedad como procesados o sentenciados, o como sujetos de medidas de seguridad.	Sí
Vigilar la ejecución de las sanciones impuestas por las autoridades judiciales y determinar, previa clasificación de los sentenciados, el lugar en que deben ser recibidos.	Sí
Crear y organizar y manejar el sistema de selección y formación del personal que preste sus servicios en las instituciones de readaptación social.	Sí
Crear y organizar una o más sociedades que funjan como patronatos para liberados, o agencias de las mismas o procurarles corresponsales, sea por diversos partidos judiciales, sea por delegaciones o sea por municipios, así como una federación de dichas sociedades.	Sí

Como lo muestra el Código Penal de la Ciudad de México, existen competencias que ha asumido la Dirección General de Prevención y Readaptación. Parte de los procedimientos que justifican y argumentan el tratamiento en prisiones como un esfuerzo para generar una tecnología social son, por un lado, los convenios con instituciones de asistencia pública o de asistencia privada, para coadyuvar a la protección de familiares y dependientes económicamente de quienes hayan sido segregados de la sociedad. Esto quiere decir que un estudiante de la Universidad Nacional puede contribuir, de diversas formas, para tanto los familiares u otras personas afectadas en esta situación con el delito.

Por otro lado, otra competencia clave de la Dirección General de Prevención y Readaptación en su proceder realiza la selección y formación del personal que prestará sus servicios en las instituciones de readaptación social, por lo que un estudiante de psicología deberá comprender que para que funcione la readaptación psico social, es fundamental reconocer que todo delito es el producto de condiciones personales y sociales y que el ambiente social proporciona así como da forma al

delito. Finalmente, la Dirección General de Prevención y Readaptación es responsable de crear y organizar una o más sociedades que funjan como patronatos para liberados, eso significa que, en el proceder de la reinserción, esta Dirección debe contar con organizaciones sociales integrados principalmente por ciudadanos, así como representantes gubernamentales, con tal de apoyar a las personas que han estado reclusas en algún Centro de reinserción social para reincorporarse a la sociedad. Para el profesional de la psicología, esto se convierte en un punto central para la gestión de las organizaciones sociales y la intervención comunitaria.

Crítica a la Ley Penal: posibilidades y retos para nuevas tecnologías sociales

Para **planear** propuestas de nuevas tecnologías sociales que busquen la intervención comunitaria, será fundamental contar con un posicionamiento crítico que nos ayude a mirar los vacíos existentes dentro de la ley penal mexicana, en ese sentido la tesis *El género en la Ley Penal: crítica feminista de la ilusión punitiva*, de Lucía Núñez (2019) para construir caminos alternos, críticos y eficientes para guiar de manera justa las tecnologías e intervenciones en psicología desde una teoría crítica de género.

Lucía Núñez identifica un problema sustancial en el sistema penal y, por ende, en el trabajo en las prisiones: *la falta de acceso a la justicia de las mujeres y todos aquellos subalternos alejados del ideal del hombre moderno*. Entonces Núñez (2018) se pregunta: *¿Cuál es el papel de la ley penal en la producción y reproducción de la desigualdad, la opresión y la subordinación de las mujeres?* Para responderla, ella hace las siguientes definiciones que serán clave para la crítica hacia el mismo sistema penal. Ella identifica, en un primer lugar, que la *criminología crítica* se centra en los procesos de criminalización sus fallas y ausencias porque permite cuestionar desde la ley penal misma (criminalización primaria) su supuesto discurso igualitario, abstracto y objetivo, conceptos rebatidos desde el feminismo. Luego, retoma la categoría analítica de “género” desde Teresa de Lauretis (2000) y afirma que existe aquello que se identifica como “tecnologías del género”.

Teresa de Lauretis (2000) desarrolló el concepto “*tecnologías de género*” para dar cuenta del problema de la representación. El campo de aplicación del concepto es la crítica cinematográfica, el cual es un ejemplo exponencial para Lauretis de una “*tecnología social*”. Para ella el cine es un vehículo en la producción y reproducción de representaciones de género. Y para argumentar la categoría de “*tecnología*”, su referente teórico fue Michel Foucault, del cual toma la idea de que las prohibiciones y las reglas producen relaciones sociales (de Lauretis, 2000: 47). Este argumento posiciona a la “*tecnología*” como parte fundamental de una “*sociedad disciplinaria*” en las cuales se constituye el “*sujeto-sujetado*”. En otras palabras, las técnicas de poder para guiar de forma continua y permanente a los individuos (Foucault, 1990).

Foucault diferencia cuatro tipos de tecnologías, aunque señala que “*casi nunca funcionan de modo separado*”: i) tecnologías de producción, ii) tecnologías de sistemas de signos, iii) tecnologías de poder y iv) tecnologías del yo. Pero serán las tecnologías de la dominación las que definirán su propuesta de las genealogías como las anti ciencias.

Este recuento histórico es la descripción de una serie de técnicas y procedimientos del poder cuyo objetivo siempre ha sido incidir en la formación de cierto tipo de sujetos. Para Núñez: *la ley penal es una tecnología de género o parte de una gran tecnología de género que habilita un conjunto de aparatos e instituciones, mecanismos y dispositivos en torno al tema de la delincuencia. Por tanto, no se encuentra desconectada de un orden social más amplio que no sólo tiene que ver con la desigualdad de género, sino con un sistema de desigualdades diversas y estructurales* (Núñez, 2018 p.13). Lo que lleva a considerar que no se debe utilizar irreflexivamente el sistema punitivo, el cual se desarrolló dentro de una estructura desigual, excluyente, injusta y patriarcal como es el capitalismo.

Hay que entender que la construcción genealógica de los sujetos generizados en el discurso de la legislación penal es una expresión de un determinado orden social, de ahí prima la importancia de que en un primer momento exploremos los hechos históricos que fundaron el sistema clasificatorio del trabajo en prisión (ver Tabla 1), en el que se exploran los usos de la custodia preventiva y la reinserción social, que curiosamente no es hasta el sexenio del presidente Gustavo Díaz Ordaz (de 1964 a 1970 es decir que hasta mediados del siglo XX) que se hace

una diferenciación por sexo y grupos de edad en los procedimientos penales. Eso quiere decir que el discurso punitivo se ha utilizado para producir y reproducir el orden social y, ocasionalmente, para promover su cambio.

Núñez (2018) comienza por señalar tres etapas en el desarrollo de la idea de que el derecho crea género:

1. El derecho es sexista

- › Por diferenciar hombres y mujeres, el derecho penal pone a las mujeres en desventaja.
- › Las juzga con estándares distintos o inapropiados.
- › Incluye un lenguaje neutral de género en el derecho.
- › El sexismo es algo inherente a la cultura y a la política.
- › Al eliminar las diferencias se produce la discriminación: cultura andrógina.
- › Asimilación u homologación de las mujeres y los hombres: es una abstracción y anulación de las diferencias

Un punto adicional que introduce Núñez (2018) es que el derecho se opone a mirar la sexualización de los dualismos que utiliza en sus argumentos, estos se componen de pares opuestos que están sexualizados y jerarquizados:

- › Racional/irracional
- › Cultura/naturaleza
- › Objetivo/subjetivo
- › Abstracto/concreto
- › Universal/particular

El término identificado como masculino es superior y el otro es considerado femenino e inferior o negativo. Esto pone un reto para la igualdad jurídica formal/ sustantiva.

2. El derecho es masculino

Para Núñez (2018) quienes han construido, interpretado, ejercido y aplicado el derecho son, en su mayoría, hombres, lo cual deriva en que los valores y las prácticas masculinas se incorporan al derecho. Los ideales de objetividad y neutralidad de los que se jacta el derecho, son valores masculinos tomados como universales. Por lo que ser tratada de manera igualitaria se traduce a ser tratada siempre con referencia de valores masculinos. A continuación, una serie

de argumentos que se oponen a que el derecho siga construido desde lo masculino.

- › Lo racional, objetivo y universal es patriarcal por enunciar un poder de mando natural para los hombres
- › La igualdad de derechos no es tan importante como la igualdad social, la cual se genera en los ámbitos político y económico. Limitaciones liberales de la igualdad ante la ley. La igualdad económica es la base de toda emancipación.
- › Los valores de la cultura masculina no son socialmente positivos ni superiores. Son necesarios nuevos valores basados en la cultura de las mujeres.
- › El sujeto de conocimiento no es un ser neutro y universal, sino sexuado o masculino. El patriarcado ha construido para las mujeres lo que se conoce como lo femenino, que no es lo que las mujeres son ni han sido.
- › Trato especializado para las mujeres: igualdad tomando en cuenta las diferencias.

Sin embargo, estas posturas buscan insertar a las mujeres y a las comunidades marginadas en un sistema legal existente con base en un modelo de imitación de privilegios y responsabilidades masculinas, situación que surge más de procesos asimilacionistas que de una discusión crítica sobre el proceso penal en México. Éstas no ayudan a explicar el derecho como productor y reproductor de un orden social basado en desigualdades de género, etnia y clase, sino que se le considera un discurso autónomo que sistemáticamente ha discriminado a las mujeres.

3. El derecho crea género

- › Los sujetos no están predeterminados: el derecho produce identidades.
- › Sistemas jurídicos crean y perpetúan las significaciones de la diferenciación de género.
- › El derecho como una tecnología de género.
- › ¿Cómo funciona el género dentro del derecho y cómo funciona el derecho para crear género?
- › El derecho es un discurso que produce las diferencias de género y, también, formas específicas de diferencias polarizadas.
- › Construcción discursiva de las categorías Mujer y Hombre, ambas en contraposición, a partir de las cuales se sustraen los tipos criminales.

Las organizaciones sociales y la intervención comunitaria

Habiendo analizando el derecho y el derecho penal desde la concepción de que ambas son tecnologías de género (Núñez, 2019), ahora, es fundamental insertar esas críticas al quehacer profesional de la psicología, con el objetivo de **planear** una tecnología social desde los estudios críticos de género, y con ello **conocer** las organizaciones sociales y **planificar** un procedimiento para la intervención comunitaria en casos de violencia de género.

Una propuesta relevante para abordar una tecnología de género útil para la sociedad es el estudio realizado por Laura Fátima Asensi Pérez (2016), quien analiza los errores más frecuentes en las evaluaciones psicológicas de violencia de género en el contexto penal. Encontró tres grandes errores que dan pasos a seguir para **planear** una tecnología desde los estudios críticos de género:

Figura 1.



Teniendo en cuenta esta tecnología de género, será fundamental **co-nocer** los modelos y las instancias en México que se han apropiado de estas reflexiones críticas y han aportado a la práctica psicológica en el campo de la violencia de género.

Tabla 6.

Institución	Población	Modelo de trabajo
GENDES	Varones que han cometido violencia contra sus parejas implementando sesiones grupales de 2.5 horas, cuatro veces a la semana.	Dichas sesiones son lideradas por dos psicólogos que trabajan con ellos con el propósito de cuestionar su concepción de la masculinidad y ayudarlos a redefinirla. Su objetivo es identificar los factores desencadenantes de la violencia para brindarles herramientas eficientes y con ello erradicar sus tendencias agresivas y a su vez tener un mejor manejo de sus emociones.
Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES)	Manifiesta a nombre del gobierno federal y como su representante en materia de la defensoría de los derechos humanos de las mujeres, su compromiso por desnaturalizar, prevenir, detectar, atender y sancionar estas dos formas de violencia que, a decir de la misma: dañan la autoestima, la salud, la dignidad, la integridad, la libertad y la seguridad de las personas que son víctimas de hostigamiento sexual y acoso sexual.	Su estrategia para combatir la violencia de género que se basa en: 1) un protocolo para la prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y el acoso sexual, 2) la Norma Mexicana NMX-R025-SCFI-2015 en Igualdad Laboral y No Discriminación 3) el curso en línea ¡Cero tolerancia al hostigamiento sexual y al acoso sexual! y 4) el micrositio Cero Tolerancia (http://cerotolerancia.inmujeres.gob.mx).
Unidades de Atención y Prevención de la Violencia Familiar (UAPVIF)	Son un esfuerzo proveniente del gobierno de la Ciudad de México para implementar acciones encaminadas a brindar atención a víctimas de violencia familiar y de género. Para lo cual se creó una red de centros a través de la DGDIS (Dirección General de Igualdad y Diversidad Social) del Distrito Federal que opera en coordinación con las 16 delegaciones que constituyen la CDMX, en pos de ejercer una política de igualdad que consiste en flexibilizar el acercamiento de las mujeres, los menores y el resto de la familia a la atención y prevención de la violencia mediante diversas acciones positivas en esta materia.	Dicho modelo se vio beneficiado a su vez, por la creación de la Ley General de Acceso a la Vida Libre de Violencia del D. F. con lo cual extendieron su misión al pasar de solo brindar atención a víctimas, a también desarrollar el aspecto preventivo. Con lo cual en la actualidad atienden a mujeres, hijas e hijos víctimas de violencia familiar y, aunque en menor medida, también a los hombres. Por medio de orientación, asesoría y acompañamiento de cada caso y bajo una perspectiva psicosocial.

Modelo de intervención comunitaria: *personas orientadoras*

Como parte de los múltiples esfuerzos surgidos para lograr la igualdad de género en la UNAM y en virtud de la necesidad de **planificar** un procedimiento para la intervención comunitaria en casos de violencia de género¹¹, surgieron los mecanismos e instancias competentes dentro de la universidad. Se creó la figura de las personas orientadoras (PO's) cuya función principal es socializar y difundir información sobre la violencia de género y simultáneamente acercar a la comunidad universitaria a las bases fundamentales del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM¹².

La figura de las PO's se encarga de implementar la política institucional con un propósito preventivo, de atención, sanción y erradicación de casos de violencia de género en la universidad, todo ello de acuerdo con lo establecido en el Acuerdo del Rector. Las personas orientadoras son parte de la comunidad universitaria y desempeñan una labor de carácter informativa con el objeto de proveer la debida información referente al tratamiento de los casos y las víctimas de violencia de género, en el ámbito institucional de la máxima casa de estudios. Por tal razón en dicho acuerdo también se establece que todas las entidades académicas o dependencias universitarias deberán impulsar la difusión de la figura orientadora (Cruz, Jiménez, Gómez-Lamont, 2019).

Ahora bien, ¿quiénes son las personas orientadoras? ¿Cuál es su función específica? ¿Qué las distingue de entre la comunidad universitaria? Pues bien, las personas orientadoras son integrantes de la comunidad

11 Como antecedentes a este servicio comunitario es la NOM 046 y el estudio realizado por Ana Buquet, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno, Intrusas en la universidad es un diagnóstico situación de la violencia de género en la UNAM y que influyó directamente en la creación del Protocolo de Atención a Víctimas de Violencia de Género.

12 La participación de la comunidad universitaria es esencial para erradicar este mal, por eso los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM invitan a realizar acciones preventivas, repartidas y de reinserción a la comunidad universitaria.

universitaria que colaboran con la estrategia en contra de la violencia de género a título voluntario y que reciben una capacitación y seguimiento periódico por parte de la Oficina de la Abogacía General en materia de igualdad de género, no discriminación, así como la legislación y procedimientos aplicables en la universidad por casos de violencia de género. De igual modo, estas son designadas por la OAG mediante un proceso de selección semestral cuyas bases y plazo establece la propia OAG. La función principal de las PO's es de orientación en contra de la violencia de género mediante el abordaje de los siguientes aspectos: a) Guiar e informar a todas las personas de la comunidad universitaria que lo requieran y brindar elementos para determinar qué es violencia de género y los tipos de violencia que existen con el fin de que quien reciba la orientación pueda identificar si se encuentra en una situación de violencia de género b) Proporcionar información sobre qué es el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM, qué procedimientos contempla, qué hacer, cómo y a dónde acudir en caso de querer levantar una queja por violencia de género (Cruz, Jiménez, Gómez-Lamont, 2019).

Cabe resaltar que las PO's no fungen como autoridades, solo brindan información. Su labor es de carácter informativo y sirven como vínculo inicial entre la comunidad universitaria y las diversas instancias institucionales competentes para la recepción de quejas y, en caso de ser requerida, brindar una contención psicológica. Las instancias encargadas de recibir y, en su caso, resolver las quejas son aquellas a cargo de la OAG: UNAD, Oficinas Jurídicas y Unidad de Apoyo Jurídico (Cruz, Jiménez, Gómez-Lamont, 2019).

Asimismo, para facilitar el acceso de la comunidad a esta figura, sus datos se encuentran disponibles con su consentimiento en el portal web de Igualdad de Género de la UNAM. De igual manera, el servicio que brinden estas personas se registra y reporta a la Oficina de la Abogacía General para ser considerada en las estadísticas sobre violencia de género de la Universidad. Dicho reporte se elabora mensualmente (Cruz, Jiménez, Gómez-Lamont, 2019).

Conclusiones

Se buscó en esta exposición cumplir con cuatro objetivos principales: **conocer**¹³ el tratamiento en prisiones, **planear** una tecnología social desde los estudios críticos de género, **conocer** las organizaciones sociales y **planificar** un procedimiento para la intervención comunitaria en casos de violencia de género, con énfasis en que toda la argumentación procurará tener una crítica hacia la ilusión punitiva. Haciendo un recuento, considero que se cumplieron en orden progresivo de una competencia cognitiva de lo básico a lo más complejo, de ahí que en su comienzo haya optado por un ejercicio histórico para después pasar a algo más argumentativo.

Referencias

- Brochar, P. J. E. (2015) Resultados de la Evaluación de operación 2014-2015 a las Unidades de Atención y Prevención a la Violencia Familiar (UAPVIF) de la Ciudad de México. Recuperado de: <http://ru.iiec.unam.mx/3393/1/007-Bochar%20final.pdf>
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo A. y Moreno H. (2013). Intrusas en la universidad Recuperado de: https://www.cieg.unam.mx/wp-content/themes/businesso-child/images/publicaciones/digitales/intrusas_en_la_universidad.pdf
- Castañeda, C. (1979). Prevención y Readaptación Social en México. México: Instituto Nacional de Ciencias Penales. Serie de Cuadernos.
- Cruz, S. Jiménez, L. Gómez-Lamont, M-F. (2019). La Figura de las Personas Orientadoras y su formación. En: El Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM: Hacia una política integral con un enfoque de género. (2019). México: UNAM/Oficina de la Abogacía General. <https://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2019/10/libro-protocolo-web-v2.pdf>

13 Mi interés esencial en esta exposición es dejar clara una ruta de las competencias cognitivas que no necesariamente deben centrarse única y exclusivamente en los presos, sino intervenir directamente con la comunidad universitaria que necesita acciones para evitar que la violencia de género se propague, de ahí el interés de conectar el trabajo carcelario directamente con el trabajo preventivo porque simple y sencillamente la violencia de género es un acto delictivo que se castiga con la cárcel.

- Chávez, C. J. C. (2105). Educación para Prevenir la Violencia de Género y Construir la Igualdad de Género en los Espacios Universitarios https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xiisemanadamulher11189/educacion-para-prevenir_julia-del-carmen.pdf
- Código Penal para el Distrito y Territorios Federales en materia de Fuero Común, y para toda la República, en materia de Fuero Federal. México: Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Gobernación, Tomo LXVII, Núm. 39, Sección Tercera.
- Decreto que expide la Ley que establece las Normas Mínimas sobre Readaptación Social de Sentenciados (1971). Diario Oficial de la Federación. México: Secretaría de Gobernación, Tomo CCCVI. Núm. 14. pp. 2-4.
- Declaración Sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer// Asamblea General de la ONU (2013).
- Diario Federal de la Federación (2017). Recuperado de: <http://cerotolerancia.inmujeres.gob.mx/>
- De Lauretis, T. (1987): *Technologies of gender. Essays on theory, film, and fiction*. Bloomington e Indianápolis: Indiana University Press.
- De Lauretis, T. (2000): “La tecnología del género”, en *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*, pp. 33-69. Madrid: Horas y horas.
- El Universal (2012). Uno de cada tres alumnos sufre acoso en la FES Iztacala, indican. <https://www.pressreader.com/mexico/el-universal/20121124/282187943308554>
- Fátima, A. Díez, M. (2016). Evaluaciones Psico-Forenses en asuntos de Violencia de Género. Errores habituales y propuestas de mejora. *Información Psicológica: Páxis*. N. 111, pp. 103-119.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo Veintiuno.
- Galindo, A. (1991). *Penitenciarismo. La prisión y su manejo*. México: Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- González, L. Adib, R. Leal, A. Hernández, N. Sala, P. (2019). La psicología penitenciaria: modos de comprender la intervención psicológica por parte de los internos. *Sincronía*. N. 75.
- Informe Sobre la Implementación de la Figura de las Personas Orientadoras (2019). Recuperado de: <https://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/informe-pos-2019.pdf>
- Irizarri, S. (2019). Prevención de la violencia y el acoso en la FESI. *Gaceta UNAM*. Recuperado de: <https://fenix.iztacala.unam.mx/?p=20095>
- Kazdin, A. E. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica (3ª.ed.)*. México: Pearson Educación.

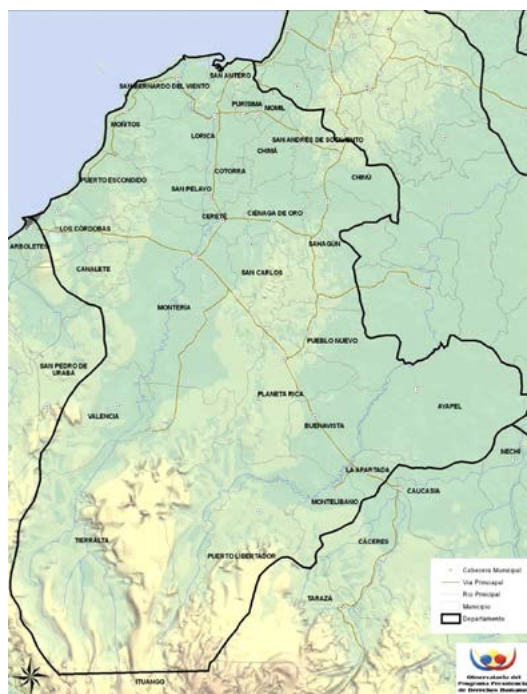
- Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México (2013). Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3991/5.pdf>
- Ley de Ejecución de Sanciones Penales y Reinserción Social para el Distrito Federal. (2011). México: Gaceta Oficial del Distrito Federal.
- Ramos, A. (1911). La Ley Penal en México de 1810 a 1910. Academia central Mexicana de Jurisprudencia y Legislación, México.
- Núñez, L. (2018). El Género en la ley penal: crítica feminista de la ilusión punitiva. México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM.
- Maldonado, L. M. A. Y. (2019). Trabajando con hombres para romper los patrones de violencia de género en México. Recuperado de: <https://www.alignplatform.org/resources/2019/09/working-men-break-patterns-gender-based-violence-mexico>
- Protocolo Para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM (2018). Recuperado de: <https://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2019/03/Protocolo-2019.pdf>
- Tec Review (2018). Tec de Monterrey publica protocolo contra violencia de género. Recuperado de: <https://tecreview.tec.mx/tec-monterrey-publica-protocolo-contra-violencia-genero/>
- Tena, F. (2005). Leyes Fundamentales de México: 1808- 2005, Vigésima Segunda Edición, México: Porrúa. ◦

CAPÍTULO 10

Violencia y paz en el departamento de Córdoba, Colombia

Flora del Pilar Fernández Ortega*

Córdoba, Colombia: municipios, relieves, ríos y vías



Procesado y georreferenciado por el Observatorio del Programa Presidencial de DH y DIH
Vicepresidencia de la República
Base cartográfica: IGAC

* Magíster en Comunicación, Docente Titular Universidad Pontificia Bolivariana, Montería, flora.fernandez@upb.edu.co. Grupo de Investigación: COEDU

El departamento de Córdoba está ubicado al noroeste de Colombia, limita con los departamentos de Antioquia, Sucre y Bolívar y el mar Caribe. Se divide en tres regiones principales: el Sinú, San Jorge y las sabanas. Fue creado mediante la ley 9 del 18 de diciembre de 1951, segregado de Bolívar. Los municipios de Tierralta, Puerto Libertador, Montelíbano y Valencia, al sur, junto con varias poblaciones antioqueñas tienen, dentro de su territorio, el Parque Natural Nudo de Paramillo, uno de los accidentes geográficos que ahí se encuentra es la Serranía de Abibe: “escenario fundamental para el desarrollo del conflicto armado de la región, puesto que es un importante corredor de movilidad de los actores armados ilegales. (Arias, 2010).

El Parque representa un área estratégica para los actores armados porque quien controle su territorio garantiza una retaguardia que le permite incursionar en Urabá, Chocó, la Costa Atlántica, Antioquia y consigue tránsito hacia el sur de Bolívar. El Parque contiene la estrella fluvial más importante de la región Caribe porque lo atraviesan los ríos Sinú y San Jorge y se originan en su ecosistema los ríos Verde, Esmeralda, Manso, Tigre, Sucio y San Pedro.

El Observatorio de democracia de la misión de observación electoral, en el texto denominado “Dinámica de la violencia en el departamento de Córdoba 1967-2008” señala que en Córdoba confluyeron diversos grupos armados ilegales, en diferentes momentos de su historia e, incluso, fue el espacio propicio para el surgimiento de los paramilitares como organización, hoy en día sitiado por bandas criminales y el narcotráfico.

Afirman, que, en esta región, se concentraron en los últimos sesenta años los actores armados irregulares. En los años cuarenta y cincuenta, fueron escenario de las guerrillas liberales y de la acción de agrupaciones armadas orientadas por conservadores y la violencia adquirió niveles muy elevados en la medida en que era al mismo tiempo un espacio en el que se ampliaba la frontera agrícola y adquirieron intensidad los conflictos por la tierra. La región fue un escenario en el que el Ejército Popular de Liberación, EPL, a partir de los años sesenta, y más adelante las Farc, en los ochenta, se implantaron y crearon sus retaguardias, y desde ahí incursionaban en zonas planas y ganaderas del entorno.

El documento establece que la región fue fundamental también para el narcotráfico por los cultivos, a partir de los años noventa, y por convertirse en centro de acopio y corredor hacia Urabá y la zona costera. Asimismo, por la importancia de las guerrillas en el sur de Córdoba, fue un espacio en el que las autodefensas incursionaron con especial fuerza; su propósito era controlar el Nudo de Paramillo y de esta manera frenar el acceso de las guerrillas hacia Urabá, el occidente, norte y Bajo Cauca antioqueños, así como hacia las zonas planas de Córdoba. Más recientemente, en esta región se concentra buena parte de las dinámicas de las bandas criminales, la mayor parte de los cultivos ilícitos y sobre ella se ha concentrado el accionar de las Fuerzas Militares contra las Farc. (Negrete et al, 2007).

La historia

La violencia política comenzó a manifestarse desde 1949, tres años antes de la creación del departamento de Córdoba y en ese momento el gobierno de Bolívar y el municipio de Montería eran gobernados por representantes del Partido Conservador. Los liberales acusaban a los dirigentes del partido contrario de desconocerles sus derechos ciudadanos, ordenar abusos a la Policía y aprobar todo tipo de agresiones contra sus militantes. Se pudo establecer que algunos dirigentes y miembros del Directorio Liberal de Montería fueron encarcelados o buscaron refugio en otras ciudades por un tiempo prudencial mientras se superaba el brote de violencia partidista; mientras que algunos personajes sobrellevaron la situación, gracias a los vínculos con la dirigencia conservadora local. (Negrete et al, 2007).

Según Arias (2008), algunos líderes liberales constituyeron guerrillas en el Alto San Jorge, el Alto Sinú, y Canalete; las guerrillas liberales también tuvieron injerencia en límites con Antioquia, por la serranía de Abibe.

Una vez pactado entre liberales y conservadores el denominado Frente Nacional (1958-1974), los grupos políticos de Córdoba acordaron alianzas o coaliciones, con el objeto de obtener mejores resultados en las elecciones para corporaciones públicas. Estos acuerdos terminaron borrando definitivamente las fronteras ideológicas entre los dos

partidos, convirtiendo la actividad política en asunto de negocio y enriquecimiento personal y familiar. Sin embargo, la violencia siguió su curso en la primera mitad de los años sesenta. (Negrete et al, 2007).

El Ejército Popular de Liberación, EPL, fue una organización marxista-leninista-maoísta que surgió del Congreso clandestino constitutivo del Partido Comunista colombiano marxista-leninista, en julio de 1965. El EPL se organizó entre 1966 y 1967 en medio de levantamientos campesinos en las regiones del Urabá y Bajo Cauca antioqueños y en los departamentos de Córdoba y Sucre, pero inició acciones armadas en 1968 (Rojas, 2009).

Este movimiento surgió por iniciativa de disidentes del Partido Comunista y, desde su primera proclama en Uré, zona montañosa del Alto Sinú, desplegó su accionar subversivo en todo el departamento y aplicó la medida tradicional del movimiento insurgente: el secuestro, la extorsión y el ataque a la fuerza pública. Una guerrilla que primero cobró forma con el liderazgo de Pedro Vásquez Rendón, Pedro León Arboleda y Francisco Garnica y después se multiplicó en varias regiones de Colombia. (El Espectador, 15 de enero 2011).

En aquella época se dieron varias situaciones que sentaron las bases para el nacimiento del EPL: “las cuales van desde las fracturas internacionales entre los partidos comunistas hasta la inspiración revolucionaria que significó en sectores obreros y académicos el triunfo de la Revolución Cubana” (Villarraga, 2014). El EPL desmovilizó un 80% de sus combatientes, más de dos mil, quienes conformaron el movimiento político Esperanza, Paz y Libertad, que participó con delegados en la Asamblea Nacional Constituyente de 1990 y que posteriormente fue diezmado por acciones tanto paramilitares como de las FARC que acusó a muchos de ellos de convertirse en agentes del Estado colombiano.

Según el análisis que hace el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos, desde la década del 70 hizo presencia el Ejército Popular de Liberación (EPL), que se ubicó en límites entre Antioquia y Córdoba, entró en relación con movimientos sindicales y estudiantiles, y alcanzó un gran dominio (predominante en la década de 1960 y parte de la de 1970) en el departamento producto del conflicto social generado por el despojo de tierras que sufrieron los campesinos de la

época. Su fin se gestó a partir de una coalición entre los ganaderos de la región y los militares de la Brigada 11 del Ejército que empezó a funcionar en Montería el 16 de octubre de 1987 con la denominada “Operación Rastrillo”.

Esta guerrilla continuó en el departamento hasta su desmovilización en la década de 1990. Con el ingreso de las Farc a Córdoba, el dominio territorial que tenía el EPL disminuyó, pues las primeras, que ingresaron al departamento en la década de 70, se ubicaron en las zonas conocidas como Alto Sinú (municipios de Tierralta y Valencia) y Alto San Jorge (Montelíbano), en las que ya había estado asentado el EPL. Esta guerrilla se vio diezmada por las Farc. En la década de 1990 la consolidación de las Farc se llevó a cabo mediante los frentes 18, 36 y 58.

Afirma Arias, (2010):

“En los últimos años las Farc “actuaron a través del bloque Noroccidental y de cuatro frentes principalmente: el frente 5, 18, 36 y 58. Adicionalmente, estaba la presencia de la columna móvil Mario Vélez, actuando sobre las riberas de los ríos Sinú y Esmeralda al sur de Tierralta y la compañía Manuel Cepeda Vargas, en el sector del Achote, comunidad indígena de Pita y en el río Esmeralda, también en Tierralta. Esta guerrilla ha logrado retomar parte del Nudo de Paramillo, tras la desmovilización de las AUC y al parecer apoyados en algunos acuerdos de no agresión con las llamadas bandas emergentes, pues se han distribuido el territorio de tal manera que todos puedan obtener provecho de los cultivos ilícitos y, en general, del narcotráfico de la región”. (p3)

En lo que al ELN se refiere, hizo presencia con el frente Astolfo González, ubicándose hacia la zona del Alto Sinú. Esta guerrilla también contó con un alto apoyo de campesinos y estudiantes; sin embargo, no fue de las guerrillas más fuertes de Córdoba, puesto que en él confluyeron otros grupos armados ilegales de mayor poder. “Actualmente está totalmente extinguida”. (Arias, 2010).

Los grupos paramilitares surgieron en el departamento tomando inicialmente el término de autodefensas que, como explica Romero (2003) “se refiere a las agrupaciones organizadas para defenderse de

un agresor y mantener el control de un territorio, sin pretensiones de expansión del grupo”. Como la economía más fuerte era la ganadería, la gran cantidad de hacendados y ganaderos del departamento sintieron que las guerrillas eran una amenaza de la cual debían defenderse. Sus inicios se remontan a la década de 1980, cuando Fidel Castaño se hizo conocer entre la población por su grupo armado “Los Tangueros”. Progresivamente se consolidaron en autodefensas campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) y fueron tomando un carácter más paramilitar con “operaciones de limpieza política y consolidación militar” (Romero, 2003). Es así como “las ACCU fueron inicialmente financiadas por Fidel Castaño, pero recibieron apoyo político y contribuciones de los ganaderos de Córdoba” (Reyes, 2009)

Los hermanos Castaño Gil fueron los encargados de dar comienzo al desarrollo político y militar de los grupos de autodefensa,

“Los temidos jefes paramilitares Fidel, Carlos y Vicente Castaño Gil, llegaron al Alto Sinú a mediados de la década de 1980, donde fundaron las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá que empezaron a ocupar o comprar numerosas y extensas fincas, que luego servirían para el desarrollo de sus operaciones militares y ejercer control territorial en el departamento. Además, comenzaron a ejecutar múltiples masacres; al tiempo que se enfrentaron a la guerrilla. En Córdoba han coincidido dos fenómenos de signo opuesto. De un lado, uno de los peores problemas de distribución de tierra en el país. De otro, una rápida concentración de la propiedad en manos de narcotraficantes. Ambos fenómenos llevaron a la región a fines de los ochenta a una guerra de aparatos -guerrillas y paramilitares- en la cual la mayoría de las víctimas fueron campesinos ajenos al conflicto.” (Reyes, 2007).

Las ACCU se consolidan en 1994 con el liderazgo de Carlos Castaño, que pasó a tomar el mando después de la muerte de su hermano Fidel Castaño. Al mismo tiempo se desarrollaron las Cooperativas de Seguridad Convivir y se dio la asignación del general Rito Alejo del Río a la Brigada XVII. (Reyes, 2007).

Las Convivir se constituyeron en la primera organización formal y de corte político que antecedió a las AUC, contaron, además, con el apoyo de la élite regional. Su historia puede verse como:

“La expansión de los grupos paramilitares de Córdoba y el norte de Urabá hacia el eje bananero y la creación de las ACCU como el inicio de un proyecto contrainsurgente con pretensiones nacionales. Con un fuerte apoyo de inversionistas, propietarios, finqueros y comerciantes del área, además de sectores del mismo Estado, el reto del proyecto era crear orden y seguridad para dar paso a la estabilidad económica necesaria para la recuperación de la agroindustria bananera. (Reyes, 2007).

Este bloque se ubicó también en la parte norte de los departamentos de Chocó y Antioquia.

Sin embargo, los Castaño no fueron los únicos dirigentes del paramilitarismo en Córdoba y el país, pues tuvieron como aliado a Salvatore Mancuso quien se encargó del corredor geográfico desde el Nudo de Paramillo hasta el Catatumbo, en Norte de Santander, pasando por el sur de Bolívar. Mancuso pasó a ser uno de los comandantes paramilitares más reconocidos nacionalmente hasta el momento de su extradición, en 2008. Su carrera dentro del paramilitarismo se forjó en el marco de las Convivir como sucedió con varios comandantes paramilitares de la época (...).” (Cepeda et al, 2008)

Las Autodefensas Unidas de Colombia, AUC, consolidaron nacionalmente el proyecto paramilitar e integraron a las autodefensas campesinas de Córdoba y Urabá ACCU, las autodefensas de los Llanos Orientales, las autodefensas de Ramón Isaza y las autodefensas de Puerto Boyacá. Aunque para ese momento ya existían algunos frentes de las ACCU distribuidos entre Antioquia y Córdoba, es con la firma de constitución de AUC, que empezaron a reconocerse formalmente los frentes y bloques de cada una de las zonas del país.

Córdoba albergó tres bloques: el bloque Élder Cárdenas comandado por Fredy Rendón Herrera, alias el Alemán, con asiento en los municipios de San Bernardo del Viento, Moñitos, Lórica, San Pelayo, Cereté, Los Córdoba y Puerto Escondido; el bloque Héroes de Tolová cuyo comandante fue Diego Fernando Murillo, alias Don Berna, que se ubicó en los municipios de Valencia, Tierralta, Canalete y parte de Montería; y, finalmente, el bloque Córdoba comandado por el propio Mancuso, con el frente Sinú-San Jorge que tuvo presencia en los

municipios de Montelíbano, Puerto Libertador, Buenavista, Tierralta y Valencia. (Negrete et al, 1994)

Las labores militares de cada uno de estos bloques situados en Córdoba determinaron el incremento de violencia contra la población civil, puesto que perpetraron varias masacres entre ellas las de 1999, en 2000, 2001, 2003, en Tierralta. Se documentan varias masacres en el departamento de Córdoba así:

1. En El Tomate, el 30 de agosto de 1988 por parte de Los Tangueros (AUC). Murieron 16 campesinos y quemadas varias casas, durante un ataque perpetrado por paramilitares. Al igual que otras masacres no tuvo una razón específica, aunque la hipótesis más aceptada fue por la supuesta ayuda de los campesinos a las guerrillas del ELN y EPL y la presencia de las FARC en la zona.
2. En el corregimiento de Mejor Esquina, municipio de Buenavista, conocida como “El fandango de la muerte”, el 3 de abril de 1988, domingo de Resurrección por parte del grupo Los Magníficos, un grupo paramilitar llamado así por la famosa serie homónima de los años 80. La razón del ataque nunca se esclareció, aunque la hipótesis más sonada fue la de una represalia por ofrecer supuesta ayuda a guerrilleros del EPL. Dejó 36 personas muertas oficialmente, entre ellos algunos menores. Se considera que fue una orgía de sangre que duró cerca de media hora. Las víctimas presentaban disparos a la cabeza, al corazón, o simplemente con violentas ráfagas que por poco partían a las personas a la mitad. Al salir del lugar los intrusos dijeron una frase que los sobrevivientes nunca pudieron olvidar: "Suerte para los que quedaron vivos; que lloren mucho a sus muertos".
3. En la Vereda El Diamante, en el municipio de Tierralta, el 28 de diciembre de 1998 se realizó un asalto al campamento madre de las AUC con saldo de 33 personas muertas. La guerrilla incursionó a los caseríos El Diamante y Venado y mató cerca de 14 civiles, mientras que las otras 19 murieron en enfrentamientos entre paramilitares y subversivos del frente 18 de las Farc.
4. En Tierradentro, municipio de Montelíbano, el 16 de octubre de 2006, se dio la toma de la población por parte de las FARC, en la que murieron 17 militares, 2 civiles y dos subversivos. Cuando sucedió el hecho se informó que se trataba de una “toma anunciada”.

5. En Tierradentro, municipio de Montelíbano, el 15 de septiembre de 2014, el frente 38 de las FARC, en alianza con la Clan Úsuga, atentaron contra una caravana de policías, en la que se transportaban 14 miembros del Escuadrón Móvil de Carabineros que regresaban de apoyar la base de Tierradentro, con saldo de 7 muertos y 7 heridos.

Estas masacres serían justificadas por los paramilitares como parte de sus acciones contra la guerrilla. Con el argumento de la contrainsurgencia, las violaciones a derechos humanos se repitieron constantemente hasta la desmovilización de cada uno de los bloques de las AUC. En el presente este argumento lo esgrimen las denominadas bandas emergentes, producto de los grupos rearmados del paramilitarismo.

El proceso de desmovilización de los grupos paramilitares de Córdoba culminó con la firma del Acuerdo de Santa Fe de Ralito, el 15 de julio de 2003. Pese a este acuerdo, en el que los paramilitares se comprometían al desmonte de sus estructuras y que aceptaban un cese de hostilidades, los jefes paramilitares y sus hombres continuaron con la ola de violencia, cometiendo asesinatos en los años posteriores a la firma del acuerdo.

La primera desmovilización del departamento fue la del bloque Córdoba, en 2005, en Tierralta y entregaron armas 925 combatientes; la siguiente desmovilización fue en junio de 2005 por parte del bloque Héroes de Tolová que entregó armas, 464 desmovilizados en el municipio de Valencia y, por último, el bloque Élder Cárdenas, en 2006, 793 desmovilizados.

Con las desmovilizaciones se dio un aparente fin a la ola de paramilitarismo en Córdoba; sin embargo, tras éstas surgieron bandas emergentes que se instalaron en los mismos territorios que dejaron los jefes paramilitares; algunas de éstas son las Águilas Negras, Los Paisas y las Autodefensas Gaitanistas de Colombia, lideradas por alias Don Mario, Daniel Rendón Herrera, hermano de alias El Alemán, que fue capturado a comienzos de 2009; sin embargo, la banda emergente que lideraba aún persiste en la zona.

La desmovilización de gran parte de las AUC en Córdoba (2005–2006) produjo una nueva fase del conflicto con las bandas emergentes que permanecen activas. Los líderes comunitarios han venido alertando a las autoridades porque ha aumentado el número de sus integrantes que han establecido un control social en las poblaciones rurales de varios municipios cordobeses:

Los reductos no desmovilizados se reagruparon rápidamente y mediante acuerdos, amenazas, negociaciones y reclutamientos conformaron dos grandes grupos antagónicos (Los Paisas-Los Rastrojos y Águilas Negras-Autodefensas Gaitanistas) ya con áreas controladas y en disputa. En la mayoría de los municipios del departamento hay presencia permanente de estos grupos. (CERAC, 2009)

Según la Policía, en Colombia existen seis bandas criminales producto del crecimiento, reestructuración, fusión y reclutamiento de las 16 que emergieron después de la desmovilización. Son conocidas con los nombres de Los Urabeños, Los Paisas, Los Machos, Renacer, Ejército Revolucionario Popular Anticomunista Erpac y Los Rastrojos con 3.700 hombres que manejan 1.170 redes pequeñas dedicadas a cometer diversos delitos con presencia en 159 municipios de 18 departamentos.

De acuerdo con investigaciones de la organización no gubernamental Corporación Nuevo Arco Iris (2010), los nuevos grupos armados ilegales o neoparamilitares se encuentran en 300 municipios con 11.000 efectivos aproximadamente. Por su parte, la Fundación Ideas para la Paz, (2011), que también hizo una investigación sobre estas organizaciones, advierte que por acción de estos grupos el país “no está exento de la emergencia y consolidación de una tercera generación de paramilitares”. Considera que subvalorarlos sería peligroso porque “tienen potencial para dar el salto hacia la búsqueda del reconocimiento político”. Human Rights Watch en su reciente estudio “Herederos de los paramilitares: la nueva cara de la violencia en Colombia”, 2010, asegura que el surgimiento de estas estructuras, con más de 4.000 miembros en 24 de los 32 departamentos, citando fuentes oficiales, “coincidió con el incremento del desplazamiento, los despojos de tierras, las amenazas contra sindicalistas y otros hechos violentos en el país” y el Gobierno “no ha tomado medidas efectivas para identificar, investigar y sancionar a los funcionarios del Estado que tolerarían a los grupos sucesores”.

Pero también a todo este panorama se suma el hecho de que, durante los últimos 20 años, la violencia recrudeció como consecuencia del narcotráfico, principalmente porque muchas de las rutas de transporte de estupefacientes que atraviesan Córdoba han sido controladas históricamente por grupos paramilitares.

Los medios de comunicación, entre ellos la W, El Espectador, han denunciado en las últimas semanas una ola de amenazas y asesinatos de líderes en Córdoba; afirman que estos asesinatos estarían relacionados con la supuesta presencia de seis grupos armados ilegales en el sur del departamento según lo denunció el líder de Derechos Humanos, Andrés Chica.

Se habla incluso de seis grupos diferentes, tres reconocidos como neoparamilitares y tres en el Nudo del Paramillo del sur de Córdoba, provenientes de lo que se conoce como disidencias las Farc, “uno al mando de Carnitas, otro a cargo de Dumar quien también tiene alianza con los paramilitares o Clan del Golfo y otro está al frente de Nicolás, a quien ahora se le conoce en el territorio como Cristián. El sur de Córdoba está en manos de seis grupos coercitivos de la libertad y obviamente una amenaza a la vida y el liderazgo en el territorio”. (El Espectador, octubre de 2019).

La publicación establece que estos grupos se estarían disputando el control de la minería ilegal, extorsión y narcotráfico en el sur del departamento de Córdoba. “Los autodenominados Clan del Golfo o Autodefensas Gaitanistas se están disputando el territorio con los Caparrapos que es una disidencia dentro del Clan del Golfo, pero también a eso hay que sumarle que hay tres núcleos armados militares de las Farc, del frente 18 que están en el sur de Córdoba. Estos grupos se disputan el territorio y control de la minería ilegal, de la extorsión y el narcotráfico, el narcomenudeo. Aquí hay una problemática y es el ataque a la organización social y a la movilización social y esto lo encabezan líderes y lideresas”. (El Espectador, octubre de 2019).

La colonización

Un aspecto central para considerar en el análisis de la violencia en Córdoba es entender que la colonización de su territorio es reciente y que su desarrollo es básicamente ganadero. En lo esencial, la colo-

nización y la ocupación territorial se produjeron desde el norte del departamento hacia el sur. Entre finales del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, la colonización se produjo en parte del norte y del centro del departamento y, a partir de los años cuarenta y cincuenta, fue especialmente agudo en el centro y empezó a insinuarse en el sur.

Es por ello que, en parte de los municipios de Canalete, Montería, Tierralta, Valencia y Montelíbano, durante parte del siglo XX, se dio una dinámica en la que los colonos tumbaban el monte, adecuaban la tierra y, posteriormente comerciantes, ganaderos y empresarios, se apropiaban de la misma, bien sea comprándola, muchas veces a precios irrisorios, y en otros casos por medio de la violencia; los colonos volvían a abrir nuevas tierras y, de nuevo, éstas quedaban en poder de ganaderos, empresarios y comerciantes, repitiéndose el mencionado ciclo. (Restrepo et al, 2009).

En lo que tiene que ver con la colonización uno de los protagonistas fue Antonio de la Torre y Miranda, un militar español que recibió la orden de congregar las familias dispersas en los montes de la Provincia, al sur de Cartagena. En cumplimiento de ello, congregó 43 poblaciones, entre nuevas y refundadas, 13 de ellas en lo que hoy es el departamento de Córdoba, entre 1774 y 1779.

Según la historiadora Pilar Moreno de Ángel

“el capitán Antonio de la Torre tuvo que soportar durante su acción regeneradora en el Sinú una fuerte oposición por parte de los grupos sociales de la elite regional que habían disfrutado anteriormente de plena autonomía. Era costumbre de aquellos privilegiados no pagar impuestos formales al Estado ni cumplir con las obligaciones que España imponía. Dichos “magnates”, como los denominó el oficial español, “casi todos de la misma familia o enlazados entre sí” ocupaban los más altos cargos en el gobierno, la milicia y el clero. Por otro lado, hay que señalar que, si bien Montería empezó a conformarse como poblado a mediados del siglo XVIII, sólo fue elevada al estatus de villa en 1807 y hasta 1923 adquirió el estatus de municipio. Para citar otro ejemplo, Tierralta fue fundada en 1909, aunque el sitio era frecuentado desde 100 años antes, pero en esos años tenían importancia Tukurá y Río Nuevo. (Negrete et al, 2006)

Antes de la Independencia, la economía se basaba en el trabajo de indígenas, esclavos y campesinos en formación y la esclavitud se prolongó a lo largo del siglo XIX. La ganadería extensiva reemplazó la agricultura tradicional que provocó el incremento de mano de obra desocupada que, para sobrevivir, debió hacer uso del arrendamiento de tierras, la aparcería, la medianería, el terraje, el jornal, el trabajo a destajo y la colonización que se extendió hasta el Darién, Golfo de Urabá; las riberas de los ríos Atrato, Alto Sinú y San Jorge y la zona minera del Bajo Cauca, con la esperanza del oro y la tierra.

En la década de los 40 el Gobierno nacional, a través del Ministerio de Agricultura, realizó una campaña de titulación de baldíos, sólo con la declaración de posesión, lo que estimuló a los campesinos sin tierra y minifundistas a desplazarse de la zona rural a la urbana, desplazamientos que persisten en diferentes zonas del departamento de Córdoba.

La situación, en términos de desarrollo agropecuario, fue cambiando a comienzos del siglo XX y sobre éste empresarios antioqueños incidieron de manera significativa. En 1912, un grupo de antioqueños compuesto por seis casas comerciales y un comerciante que participó a título personal, compraron la Sociedad Cacaotales de Marta Magdalena (Montería) que fue creada en 1882 para la producción de cacao en 5.540 hectáreas por inversionistas franceses, proyecto que fracasó porque el terreno era inadecuado y fue transformado posteriormente para la extracción de madera y secundariamente para la ganadería. (Negrete et al, 2006).

El objetivo central de los antioqueños consistía en la adquisición y levante de ganado en las sabanas de Bolívar y del Sinú, para trasladarlo a la feria de Medellín, donde era vendido a ganaderos de diferentes lugares. Entre 1915 y 1928, más de 5.000 hectáreas de monte fueron transformadas en potreros y se complementó con la dotación de una infraestructura básica, línea telefónica entre los campamentos y la casa mayor, bombas y depósito para almacenamiento, canales de riego e introducción de razas extranjeras. Los antioqueños aplicaron en el Sinú sus principios relacionados con el trabajo, la riqueza y la dirección de empresas. La existencia de la hacienda fue de 44 años y en 1956 se produjo su desmembramiento territorial.

Después del desmembramiento de Marta Magdalena, la ganadería pasó a manos de empresarios sinuanos, grandes y medianos, que, ante la incertidumbre, disminuyeron su interés por continuar con el mejoramiento de pastos y ganado. En consecuencia, la ganadería extensiva se fue ampliando. Con el tiempo, sobrevino la repartición y venta de los bienes y muchas ganaderías tradicionales sinuanas dejaron de existir o pasaron a otras manos. (Negrete et al, 2006)

El desarrollo de la ganadería implicó muy variados conflictos agrarios entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX. Un primer conjunto de conflictos agrarios está relacionado con ocupaciones de baldíos, que se originaron a finales del siglo XIX, en zonas en las que la colonización comenzaba; lo anterior se presentó en Canalete, hoy un municipio de la región costanera; en Callejas, actualmente un corregimiento del municipio de Tierralta en la región del Alto Sinú, y en Lomagrande, un corregimiento rural de la capital del departamento, Montería.

En la década de 1950, en el marco de la violencia política, estos conflictos, que habían permanecido latentes, revivieron, pues la mayoría de estas tierras fueron arrebatadas por medio de la violencia y la intimidación por descendientes de los hacendados o nuevos interesados. La ausencia de solución a esta problemática, después de las desmovilizaciones de los años cincuenta, sirvió a su turno como precedente para el surgimiento del Partido Comunista marxista leninista, PCML y del Ejército Popular de Liberación, EPL, que aprovecharon esta circunstancia para implementarse en la región, y también estuvo en el trasfondo del desarrollo de las luchas campesinas en las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX. (Rojas, 1996)

La ganadería volvió a tomar impulso a inicios de la segunda mitad del siglo XX, después de la violencia política. En este sentido, el Fondo Ganadero de Córdoba fue creado en 1956, con el propósito de “fomentar la cría, levante, engorde, mejoramiento y selección de la ganadería; introducción y adquisición para el sacrificio y suministro de carne y fundación y desarrollo de entidades de acuerdo con sus fines”.

El Fondo creció rápidamente y, a finales de 1970, contaba con 68.149 cabezas de ganado en poder de 687 depositarios. En 1976, alcanzó la

cifra de 100.344 cabezas de ganado y, en 1980, el número de depositarios era de 1.094. Fueron los años de auge.

En este marco, cientos de campesinos y colonos, a quienes se les brindó la oportunidad, la aprovecharon y se convirtieron en ganaderos, y mejoraron sus condiciones de vida. El Fondo contribuyó de manera significativa a formar una nueva mentalidad en el campesino cordobés, puesto que durante muchos años fue la única institución que fomentó la ganadería. Al aporte del Fondo, se tiene que sumar los que han hecho en el transcurso del tiempo la Federación de Ganaderos, las instituciones oficiales y la iniciativa particular. (Negrete et al, 2006).

La apropiación de tierras por la vía de la violencia y la ampliación de las explotaciones ganaderas dejaron muchos conflictos sin resolver. Por un lado, explica en parte el surgimiento del EPL a mediados de los años sesenta, el auge de las movilizaciones campesinas que, dirigidas por la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, ANUC, impulsaron tomas de tierras a principios de los setenta para presionar compras por parte del Instituto Colombiano para la Reforma Agraria, Incora, creado en la administración de Carlos Lleras (1966 – 1970)³⁸. No obstante, la reforma agraria sufrió un duro revés en 1973, cuando se firmó el pacto en Chicoral, Tolima, y la lucha campesina perdió fuerza. (Rojas, 2009).

Posteriormente, el narcotráfico fue en contravía de la distribución de la tierra, pues adquirió muchos predios; es así que, a principios de los noventa, el narcotráfico contaba con grandes extensiones de tierra en Ayapel, Buenavista, Pueblo Nuevo, Montería, Valencia, Canalete, Montelíbano, Chinú y San Antero.

La tierra dedicada a la actividad agropecuaria pasó de 60.691 predios con 1.621.783 hectáreas en 1960 a 88.061 predios con 2.284.041 hectáreas en 1994. Este aumento se debió al colonato, titulaciones de baldíos, secamiento de humedales, ocupaciones de playones o fraccionamiento de propiedades. Estas cifras muestran que la ocupación territorial y la apertura de la frontera agrícola fueron dinámicas en las décadas de los sesenta, los setenta y los ochenta. (Negrete et al, 2006).

La ampliación de la frontera agrícola favoreció en últimas el avance de la ganadería, lo que confirma el Plan de Desarrollo del departamento

de 2008, en el cual se muestra que de las 2.502.060 hectáreas que tiene Córdoba, el uso de suelo se distribuye así: 209.400 (8.36%) son agrícolas, 1.580.600 (63.17%) pecuarias, 600.000 (23.98%) forestales y 112.060 (4.47%) tienen otros usos: ciénagas, humedales y ríos. Adicionalmente, las cifras señalan que el potencial agropecuario sobrepasa el 75% del área departamental.

El desempleo, el subempleo y el comercio informal son significativos en Córdoba, con la consecuente ocupación del espacio público. La economía informal también se ha manifestado a través de los fenómenos de los mototaxis y las rapimotos que circulan en las principales cabeceras del departamento, y cuyos promotores han tenido enfrentamientos con las empresas prestadoras del servicio de transporte público, lo que ha derivado en paros, bloqueos y atentados.

La proliferación de estos medios de transporte es expresión no sólo del desempleo, sino de la deficiente prestación del servicio y ocasiona, además, gran inseguridad, por cuanto la moto es el vehículo más utilizado para cometer homicidios. A lo anterior, se tiene que agregar la presencia de muchos cultivadores y raspachines de coca, principalmente en los Altos Sinú y San Jorge. (Negrete, 2001).

En su documento para la reflexión, el historiador Víctor Negrete (2007) afirma que existe una distancia muy grande entre las otrora autodefensas y las bandas criminales al servicio del narcotráfico que tienen vigencia en la actualidad.

No obstante que en ambos casos el narcotráfico ha sido un componente para las primeras fue apenas una de sus facetas, una de sus bases financieras, mientras que para las segundas constituye su característica central. Las autodefensas indudablemente se transformaron en agrupaciones con un perfil político, lograron el respaldo de sectores de la población, construyeron enlaces sólidos con la política local y regional y jugaron un papel central en la lucha antsubversiva, no sólo en el departamento, sino también en la Costa Caribe y en otras regiones del país. Por el contrario, las bandas en la actualidad existen en función del narcotráfico, y si bien cuentan con redes en la sociedad, pues disponen de núcleos de informantes, así como mantienen alguna influencia en los poderes locales, no tienen el alcance que tuvieron las

autodefensas, no están articuladas a un proyecto regional y tampoco se perfilan como una organización de carácter político. En la actualidad, las bandas no solamente no tienen un carácter antsubversivo, sino por el contrario, más que enfrentarse a las guerrillas, sostienen alianzas tácticas con éstas en torno al narcotráfico.

La historia del departamento enseña que las desmovilizaciones no necesariamente han desembocado en un ambiente de paz y de progreso. Es así como después de la desmovilización de las guerrillas liberales en los años cincuenta, volvieron nuevos ciclos de violencia que a su turno repercutieron en el nacimiento del EPL y después de las Farc. A su turno, después de la desmovilización del EPL, las Farc llenaron parte de los espacios que la otra agrupación guerrillera dejó. La desmovilización de las autodefensas fue seguida de la conformación de bandas criminales al servicio del narcotráfico.

Se destaca:

Acuerdos de paz en Córdoba

Así como el departamento de Córdoba ha sido escenario de grandes luchas, también es cierto que en varias de sus poblaciones se han desarrollado y firmado Acuerdos de Paz con grupos al margen de la ley.

1. El primero se registró en el corregimiento de Juan José, municipio de Puerto Libertador.
2. 7 de junio de 1990 firma del Acuerdo de Paz con el EPL en las estribaciones del Río San Jorge, municipio de Puerto Libertador que se desmovilizó en 1991.
3. Hacienda Las Tangas, municipio de Valencia se desmovilizaron las Autodefensas de Fidel Castaño.
4. En julio de 1996 se entregaron 60 subversivos del Frente Pedro León Arboleda del EPL en las montañas de Urabá y que fueron ubicados en el corregimiento de El Tomate municipio de Canalete, proceso avalado por el Gobierno Nacional a través de la Oficina de reinserción de la Presidencia de la República.
5. Octubre de 1996. Hacienda Cedro Cocido de propiedad de los hermanos Fidel y Carlos Castaño, corregimiento de Leticia, mu-

nicipio de Montería desmovilización de los frentes Oscar William Calvo, Bernardo Franco y Manuel Elkin González del EPL y frentes 5, 18 y 57 de las Farc quienes se entregaron a las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá, Accu en el municipio de San Pedro de Urabá.

6. El 19 de octubre de 1996 142 subversivos del Frente Bernardo Franco del EPL se entregaron a las tropas del Batallón Junín, adscrito a la Brigada 11 del Ejército y la Oficina de reinserción de la Presidencia de la República en el Puerto Provisional de Chibogadó, vereda Frasuquillo, municipio de Tierralta.
7. El 15 de julio de 2003 se cumplió el proceso de paz con las Autodefensas de Colombia en Santafé de Ralito, municipio de Tierralta. Se aprueba la ley de Justicia y Paz.
8. 2016 en Gallo, municipio de Tierralta, zona de concentración de la Farc después de la firma del Acuerdo de Paz de La Habana entre el Gobierno Nacional y el grupo al margen de la ley.

Las víctimas

La ley 1448 de 2011 establece quiénes pueden ser consideradas víctimas en Colombia y a qué tienen derecho. Establece la norma que víctimas son aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos posteriores al primero de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves o manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (homicidios, secuestros, desplazamientos forzados, despojo de tierras, entre otros). Se benefician las víctimas tanto de la guerrilla como de los grupos paramilitares.

La ley señala que son víctimas directas el esposo (a), el compañero(a) permanente, parejas del mismo sexo, padres o hijos (incluidos los adoptivos) de la víctima directa. Si estos familiares no están, pueden reclamar indemnización los abuelos. La indemnización para quienes hayan sido víctimas después del 1 de enero de 1985 es económica, pero para los hechos ocurridos antes de 1985 la reparación es simbólica y para ello no deben inscribirse en el Registro Único de Víctimas, sino que deben reclamar a través de procesos judiciales ordinarios.

Las estadísticas de la Unidad para las Víctimas en Córdoba establecen que en el Registro Único de Víctimas en el departamento se registran 333 mil 922 víctimas, siendo los municipios de Montería (125.685), Tierralta (41.802), Montelíbano (35.158) y Puerto Libertador (33.253), los que presentan un mayor porcentaje de víctimas del conflicto armado.

Se destaca además en las estadísticas que maneja la Unidad que aproximadamente a 24 mil víctimas le mataron un familiar, 145 fueron secuestradas, mil dos despojadas y 82 mil sufrieron por tortura, entre otros delitos. También se estableció que 122 personas del total de víctimas declararon pertenecer a la comunidad Lgbti.

Otras estadísticas muestran que casi 100 mil declarantes en Córdoba han sido víctimas de la guerrilla, 119 mil de actores desconocidos.

Referencias

- Arias, Angélica (2008). Monografía “Política electoral en el departamento de Córdoba 1997 - 2007”. Observatorio del Conflicto Armado. Corporación Nuevo Arco Iris.
- Cepeda Iván y Rojas Jorge. (2008). “A las puertas del Ubérrimo. Debate” (página 56).
- CERAC. (2009). J. A. Restrepo, & D. Aponte, Guerra y violencias en Colombia. Herramientas e interpretaciones. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Corporación Medios para la Paz (2005). Cubrimiento periodístico responsable del desplazamiento forzado interno. Bogotá.
- Desplazamiento Forzado en Colombia. (s.f.). Recuperado el 30 de mayo de 2015 de http://www.dps.gov.co/documentos/CIDH_Desplazamiento_
- El Espectador, 2011. “Las Guerras de Córdoba”. 15 de enero 2011.
- Grupos políticos, iglesias y conflicto armado. Publicaciones Unisinú. Montería, febrero de 2007. El autor cita a: Pilar Moreno de Ángel. Antonio de La Torre y Miranda, viajero y poblador. Bogotá, Editorial Planeta, 1993. Academia de Historia de Córdoba. La Revista. Montería, 1998.
- Dinámica de la violencia en el departamento de Córdoba 1967 – 2008. (2009). Presidencia de la República. Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH.

- J. A. Restrepo, & D. Aponte, (2009)- Guerra y violencias en Colombia. Herramientas e interpretaciones CERAC. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Human Rights Watch, 2010. “Herederos de los paramilitares: la nueva cara de la violencia en Colombia”.
- Molano Rojas, A. Editor. (2015). El posconflicto en Colombia. Reflexiones y propuestas para recorrer la transición. Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga: Fundación Konrad Adenauer. Colombia.
- Negrete Víctor y Bechara Elías. (2006). La mentalidad del ganadero sinuano y el desarrollo. Montería, 29 de abril de 2006, p 54. En: Documentos para la reflexión 2:
- (2007). Documento para la reflexión. Los grupos políticos y el conflicto armado en Córdoba.
- Negrete, Víctor. Córdoba 2000-2001: (2002) ¿Estancamiento o retroceso?, pp. 7-8. En: Negrete, Víctor, director editorial. El desplazamiento por la violencia 1999-2001.
- (1994). Los desplazados de la violencia en Colombia. El caso de Córdoba. Editorial Antillana. Barranquilla (página 13).
- Nunssio, E. (2012). La vida después de la desmovilización. Percepción, emociones y estrategias de exparamilitares en Colombia. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. “Diagnóstico del departamento de Córdoba”. (2007). Página 3
- Reyes Posada Alejandro. (2009). Guerreros y campesinos. El despojo de la tierra en Colombia. Grupo Editorial Norma SA. Bogotá (página 150).
- Reyes Alejandro. (2007). Paramilitarismo en Colombia: contexto, aliados y consecuencias. En Sánchez Gonzalo y Peñaranda Ricardo (compiladores). Pasado y presente de la violencia en Colombia. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de IEPRI. La Carreta Editores (pp 194 – 205 – 257 – 258)
- Rojas Jorge. (1993). Desplazamiento, derechos humanos y conflicto armado. Fondo Editorial Codhes. Bogotá.
- Romero, Mauricio (2003). Paramilitarismo y Autodefensas 1982 – 2003. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI y Editorial Planeta, Colombia SA.
- Situación de conflicto y pobreza en el departamento de Córdoba y perspectivas de paz. Acción contra el hambre y otros. Montería, 2008.
- Unidad para las Víctimas en Córdoba. ◦

CAPÍTULO 11

Comunicación, ciudadanías y cultura de paz: “Festival de la Memoria, Universidad de Córdoba”

Melissa Isabel Quintana Fernández*

Olga Liliana Ochoa Latorre**

Julián David Vélez Carvajal***

Resumen

Este documento tiene como propósito dar cuenta de la manera en la que las comunicaciones que se dan en el Festival de la Memoria de la Universidad de Córdoba, contribuyen a la reparación simbólica del sujeto de reparación colectiva en el contexto de construcción de ciudadanías incluyentes. El proyecto se ubica en las teorías de la comunicación para el cambio social como perspectiva de análisis entre los procesos comunicativos, la reparación simbólica y la memoria histórica. Desde el punto de vista metodológico, se suscribe en el enfoque cualitativo. Como resultado principal de la investigación, se destaca que la trans-

* Comunicadora Social- Periodista. Mg en Derechos Humanos y Cultura de Paz. Docente asistente Universidad Pontificia Bolivariana. melissa.quintana@upb.edu.co. Cultura, comunicación y educación.

** Comunicadora social. Especialista en comunicación organizacional. Mg en DDHH y Cultura de Paz. Oochola@eafit.edu.co

*** Lic. en Etnoeducación y desarrollo comunitario. Mg en Comunicación educativa. Doctor en Ciencias de la Educación. Docente titular Universidad Pontificia Bolivariana. Julian.velez@upb.edu.co Cultura, comunicación y educación.

formación de las narrativas socio-culturales, políticas y económicas se constituyen en uno de los retos para avanzar en la construcción y consolidación de una cultura para la paz que incluya la diversidad de miradas sobre el conflicto social y político.

Introducción

El presente capítulo se enmarca en la reflexión sobre la articulación entre procesos de comunicación, reparación simbólica y memoria histórica, desde un enfoque de comunicación para el cambio social. En este sentido, se da cuenta de la relación de tres categorías que posibilitan analizar los procesos de comunicación desarrollados en la iniciativa Festival de la Memoria, que se realiza en la Universidad de Córdoba desde el año 2015, y su aporte a la reparación simbólica del sujeto de reparación colectiva. Todo lo cual, se estructura a partir de los siguientes objetivos específicos: a) Caracterizar los procesos de comunicación desarrollados en la iniciativa Festival de la Memoria de la Universidad de Córdoba; b) Determinar la relación entre los procesos de comunicación, desde la perspectiva de la comunicación para el cambio social, inmersos en la iniciativa Festival de la Memoria y su aporte a la reparación simbólica de la Universidad de Córdoba como sujeto de reparación colectiva; y c) Interpretar las perspectivas del sujeto de reparación colectiva – Universidad de Córdoba–, sobre la efectividad de la reparación simbólica en los ejercicios de memoria.

La perspectiva de la comunicación para el cambio social, funge como concepto articulador que permite revisar las características alrededor de la construcción de memoria histórica en el marco del Festival. Otras dos categorías complementarias para la investigación son la de reparación colectiva y memoria histórica, las cuales posibilitaron el estudio de caso de una organización, que, como colectivo, sufrió daños materiales, morales y simbólicos por causa del conflicto armado en Colombia.

La primera categoría, comunicación para el cambio social, fue abordada desde la perspectiva comunicativa de la Escuela Latinoamericana de Comunicación, la cual aportó, desde la comunicología, una propuesta sustentada en un posicionamiento ético y político tomando en cuenta la noción de transformación social a partir del diálogo y la participa-

ción ciudadana (Gumucio, 2011) (Rodríguez, 2009) (Beltrán, 2015) (Martín-Barbero, 1987).

La segunda categoría, reparación colectiva, se refiere a las medidas tendientes a reparar el daño ocasionado en el marco del conflicto armado colombiano, a víctimas colectivas tales como: grupos, organizaciones y comunidades. Se parte de la base de un proceso de reconstrucción comunitaria, dado que el resquebrajamiento de la cohesión social del colectivo afectó la noción de identidad colectiva y como la principal afectación de la violencia armada en el ámbito comunitario. Por lo tanto, un proceso de reparación colectiva es un conjunto de medidas interdependientes en el contexto de una comunidad en estado de recuperación, con las que se busca la reconstrucción de proyectos colectivos, el restablecimiento del tejido social, la recuperación de la memoria histórica, el fortalecimiento de capacidades sociales y políticas para lograr iniciativas de convivencia y reconciliación.

Para ello se toman referentes del derecho internacional (López, 2009) en tanto establecen desde allí los marcos normativos y las formas de implementación asimiladas en políticas públicas dentro de los contextos aplicables. En este sentido, se asume también la normatividad interna en Colombia, que delimita las formas de reparación colectiva de acuerdo con las definiciones establecidas sobre la misma como resultado de procesos sociales, políticos y jurídicos condensados en leyes, decretos y reglamentación generada a partir de la Ley 975 de 2005 hasta la Ley 1448 de 2011. Así mismo, se retoman referentes conceptuales sobre la reparación colectiva que han abordado la categoría a partir de evidencias empíricas en el marco de la justicia transicional en el mundo (Beristain, 2008), (Díaz, 2009).

La memoria histórica, como tercera categoría, refiere esos procesos de representación del pasado de la barbarie que establecen un sentido compartido, los cuales son producto de las múltiples interacciones encuadradas en marcos sociales, la participación de diversos actores en disputa y relaciones de poder (Jelin, 1998), (Pollak, 1989), (Ricoeur, 1999), (CNR- Grupo de Memoria Histórica, 2009) (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015). Es decir, lo colectivo y lo intersubjetivo de las memorias comprende un proceso de comunicación, foco de esta investigación.

Para adentrar al lector en un contexto más detallado, geográfico e histórico, es necesario señalar que la Universidad de Córdoba se encuentra ubicada en el municipio de Montería, ciudad capital del departamento de Córdoba, territorio que ha padecido la historia del conflicto con sus comunidades, teniendo en cuenta la ubicación espacial estratégica como corredor para negocios asociados con el narcotráfico y con la presencia de actores armados ilegales. Está subdividido en dos regiones principales, una compuesta por los municipios del norte y el centro (zona costanera y sabanas) y otra que reúne a los municipios de Tierralta, Puerto Libertador, Montelíbano, Ayapel y Valencia, al sur (en el Alto Sinú y Alto San Jorge). Esta parte de Córdoba, junto con varios municipios de Antioquia, ha sido denominada Nudo de Paramillo, uno de los accidentes geográficos en los que se encuentra la Serranía de Abibe, escenario fundamental para el conflicto armado en la región.

La Universidad de Córdoba,¹ única institución pública para el acceso a la Educación Superior de la sub región de Córdoba, el Urabá antioqueño, Sucre², el Bajo Cauca antioqueño y el Sur de Bolívar, no fue ajena a las persecuciones y afectaciones del conflicto armado, de manera particular por los grupos paramilitares. Esta se convirtió en objetivo militar por ser considerada como peligrosa, revolucionaria y aliada de guerrilleros. Como resultado de la cooptación paramilitar de la Universidad durante una década, se implementó la censura y las hostilidades contra la comunidad universitaria, lo cual sentaba precedentes sobre la violencia contra los centros de pensamiento en la región Caribe. Cabe precisar que la cooptación paramilitar de la Universidad coexistía paralelamente con una realidad política, económica y social en Córdoba, en la que cobraron sentido y legitimidad acciones por parte de este grupo armado ilegal a través del control de la autoridad política, la garantía de estructura económica y la generación de simbolismos.

En este contexto, una serie de normatividades comienzan a reconocer la noción de reparación colectiva y seguidamente al sujeto de reparación

1 La Universidad de Córdoba fue fundada en 1962 en Montería, Córdoba, Colombia, e inició actividades académicas en 1964.

2 La Universidad de Sucre es una universidad pública colombiana fundada en 1977 en Sincelejo, Sucre, Colombia. Empezó a prestar sus funciones en 1978.

colectiva, lo que posibilitó la creación del Plan de Reparación Colectiva de la Universidad de Córdoba, como un modelo único de pilotaje que recopiló insumos para la construcción de las recomendaciones que la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) debía entregar al Gobierno nacional para la implementación del Programa Institucional de Reparaciones Colectivas.

En el marco de la Ley 1448 de 2011 y su Decreto reglamentario 4800 del mismo año, se establecen, en el capítulo VII, los mecanismos, procesos y la articulación interinstitucional necesaria para poner en marcha la reparación colectiva, a partir de la siguiente conceptualización:

Entiéndase por reparación colectiva el conjunto de medidas a que tienen derecho los sujetos colectivos que hayan sufrido alguno de los eventos definidos en el artículo 151 de la Ley 1448 de 2011, las cuales comprenderán medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en los componentes político, material y simbólico (Decreto 4800, 2011).

Dicho Plan produjo una suerte de expectativa social entre la comunidad universitaria, por tanto, los estamentos (estudiantes, profesores, administrativos, sindicatos y pensionados), requerían del compromiso de la institucionalidad del Estado colombiano, en los contextos local, regional y nacional, para la materialización del Plan de Reparación que, para efectos de la reconstrucción de memoria histórica en la Universidad de Córdoba, se exigió:

- › La creación de una comisión multiestamentaria para la recuperación de la Memoria Histórica.
- › La construcción de un Monumento a la vida.
- › La conmemoración del Día Institucional de la Memoria Histórica.

El Festival de la Memoria, en clave de memoria, de reparación colectiva y de procesos de comunicación en perspectiva de comunicación para el cambio social, evidenciaron un fenómeno para investigar, en el que se traza un reto institucional, social y político para dar cumplimiento con el propósito de la inclusión ciudadana de los sujetos colectivos, para la reconstrucción de la confianza sociedad-Estado; y para la recupe-

ración de la institucionalidad capaz de garantizar el goce y disfrute de los derechos fundamentales de todas las personas sin exclusión alguna.

Por tanto, los procesos de comunicación presentes en el Festival de la Memoria, se configuran en la unidad de análisis para dicha investigación, ya que, sin ser explícito, las acciones dispuestas a lo largo de cada acción implementada en las cuatro versiones del Festival pretenden enunciar, de manera dialógica y simbólica, los hechos de violencia que tuvieron origen en el marco del conflicto armado del país, específicamente en la Universidad de Córdoba.

En este orden de ideas, en el presente capítulo se dará respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo aportan a la reparación simbólica del sujeto de reparación colectiva los procesos de comunicación del Festival de la Memoria, que se realiza en la Universidad de Córdoba?

Estado del arte

Las principales búsquedas de investigaciones antecedentes, referidas a la misma problemática o fenómeno de estudio posibilitó construir las siguientes categorías de búsqueda: procesos de comunicación, comunicación para el cambio social, memoria histórica en relación con temas de comunicación y el concepto de reparación colectiva; lo cual permitió identificar que a la fecha no se ha establecido ninguna relación que ponga en discusión las categorías de análisis dispuestas para la investigación, lo que representa una oportunidad para el abordaje de los ejercicios de memoria histórica en el sentido de reparar simbólicamente a un sujeto colectivo a través de procesos de comunicación en perspectiva de cambio social.

Procesos de comunicación y comunicación para el cambio social:

Con esta categoría de búsqueda se precisó que la comunicación ha promovido el cambio social en diferentes escenarios, especialmente, en las comunidades en las que se ha fortalecido su organización social

y se ha impulsado la participación en la toma de decisiones referidas a su propio desarrollo.

Barranquero (2011), postula que la comunicación para el cambio social no es la evolución de la conocida comunicación para el desarrollo, sino un reciclaje del término desarrollo, con tres errores en su creación. Primero, concibe a la comunicación como asistencialista; en segundo lugar, no integra todos los elementos que se requiere en un proceso de cambio social por lo que conserva ideológicamente la raíz de la comunicación para el desarrollo; y, por último, retomando los estudios culturales en el campo de la comunicación, hace una crítica al poder desmedido que se la da a las audiencias activas. Sin embargo, desde una concepción más ética, el autor sí cree en la perspectiva de la comunicación para el cambio social, pero ubicando a la comunicación en el centro, como eje transversal y se involucra el medio ambiente y al sujeto para entender lo que el autor llama comunicación para el cambio ecosocial.

La noción de comunicación para el cambio social encuentra una estrecha relación con el uso de medios de comunicación no tradicionales; (Mouffe, 1992, citada en Rodríguez, 2009), distingue tres tipos: medios ciudadanos, medios comunitarios y medios alternativos, y propone una descripción crítica desde las diferencias de estos y la delgada línea de concatenación en acciones que promuevan el cambio.

Dentro de la búsqueda de investigaciones asociadas con esta primera categoría, no se encontraron resultados académicos en los que existiera una relación directa entre comunicación para el cambio social y memoria, teniendo en cuenta el interés por encontrar cómo la mediación de un enfoque comunicativo permite la gestión y planeación de procesos de intervención social, como un eje articulador, desde las dimensiones socio-culturales y simbólicas inmersas en los procesos de transformación social y movilización ciudadana en ejercicios de memoria en el marco de reparaciones integrales.

Reparación colectiva

El concepto de reparación utilizado en el marco de las violaciones de derechos humanos es una noción reciente que data de principios de los años

90, y que aún es materia de discusión tanto en las ciencias sociales como en las jurídicas, en tanto no se puede hablar de un proceso de reparación como un mecanismo plano y lineal, como bien lo plantea Gómez Isa (2014), puesto que, por lo general, tiene un carácter de complejidad para los Estados, ya que debe coexistir al mismo tiempo con los procesos de justicia y verdad, adicional a las necesidades no satisfechas de las víctimas.

Por ello, las medidas simbólicas de reparación, muchas de ellas relacionadas con políticas de memoria, son tan importantes tanto para las víctimas individuales como para el conjunto de la sociedad puesto que la reparación no es un fenómeno exclusivamente económico o material, sino que necesita de todo un conjunto de medidas que tienden a modificar el imaginario político y social en el que se tienen que insertar las víctimas.

En este sentido, el autor señala que lo importante no son los objetos que pretenden la reparación de las víctimas, sino los procesos que tienen lugar alrededor de esos objetos, para lo cual toma relevancia abordar, en el marco de futuras investigaciones, las diferentes iniciativas de reparaciones realizadas por sujetos colectivos en Colombia con el impacto transformador al conjugarse con procesos de comunicación y se evidencie el uso del lenguaje y sus formas alternativas para la co-construcción de nuevos significados alrededor de un pasado marcado por hechos violentos.

Memoria histórica desde la perspectiva de la comunicación

Bayuelo et al. (2008), muestran la importancia de los procesos de comunicación en la construcción de la memoria histórica, en tanto contribuyen a la reconstrucción de la misma a partir de la visibilización de las percepciones, imaginarios y mentalidades, no sólo a unos cuantos medios sino democratizando el relato de los hechos de violencia desde medios alternativos.

La Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2010), plantea una relación entre comunicación y memoria a través de las categorías: narrativas, memoria, víctimas, testimonio y conflicto armado y valora

una estrategia para la construcción de memoria en un escenario específico del conflicto armado del país como lo es la ciudad de Medellín. Para ello, los autores fijaron dos preguntas puntuales: ¿Qué pasó y cómo escribir el relato de lo sucedido? Se propició un ejercicio netamente comunicativo y pedagógico que evocaba, recordaba, enunciaba y publicaba hechos del pasado desde narrativas co-construidas a partir de interacciones comunicativas entre las víctimas.

De esta forma, la investigación evidencia el poder reivindicativo de la palabra, por tanto, de la comunicación, para escenificar en la esfera pública, la construcción de memorias desde las voces de los sobrevivientes. Un elemento clave propuesto, y que aporta al desarrollo de nuestra investigación, es la comprensión de la transformación a la luz del discurso potenciador de la memoria a partir de los medios por la que se difunde.

Este bosquejo evidencia que no hay investigaciones similares que relacionen la comunicación, la memoria y la reparación en sujetos de reparación colectiva, específicamente en regiones permeadas por el fenómeno paramilitar. En este sentido, surte un efecto de pertinencia abordar una investigación que permita fortalecer la línea de investigación: Comunicación para la paz adscrita al Programa de Comunicación Social- Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana- Montería.

Marco conceptual

Dado el carácter emergente del objeto de estudio de este proyecto de investigación, epistemológicamente, nos ubicamos en un enfoque constructivista de la realidad que nos permite entender a esta última como una construcción colectiva que se define a partir de esquemas de referencia socio-cultural. Ubicarse en esta perspectiva, no sólo posibilita dimensionar la complejidad teórica de las categorías conceptuales que a continuación se referencian; también, posibilita distinguir implicaciones metodológicas para abordar un objeto de estudio que se encuentra constituido por la comunicación.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, la aproximación conceptual de la presente investigación está construida desde tres categorías:

procesos de comunicación, memoria histórica y reparación simbólica. Para lo cual, se propone un abordaje conceptual que permita encontrar puntos de convergencia con el propósito de identificar, en la iniciativa Festival de la memoria, cómo los procesos de comunicación contribuyen a la reparación simbólica de la Universidad de Córdoba, como sujeto de reparación colectiva.

En relación con lo anterior, el recorrido conceptual precisa una ruta en torno a los estudios de la comunicación que hagan evidente una transición de modelos transmisionistas a modelos más construccionistas y descartar entonces *“que la comunicación sea un proceso lineal de transmisión de información y, por el contrario, asumen que la significación es co-construida por el emisor y por el receptor en un proceso complejo de negociación y superposición de sentidos”* (Ángel Botero, 2012, p. 33).

Es así como la construcción de sentidos permite pensar la comunicación desde procesos democráticos, participativos y horizontales, tal como lo propone la Escuela Latinoamericana de Comunicación teniendo en cuenta sus diversos teóricos: Jesús Martín-Barbero, Alfonso Gumucio Dragon, Clemencia Rodríguez y Luis Ramiro Beltrán, quienes, desde una crítica a los modelos tradicionales y funcionalistas de la teoría de la comunicación, han propuesto nuevos enfoques teóricos, tales como: los estudios culturales, la comunicación participativa y la comunicación para el desarrollo y para el cambio social.

Siendo la comunicación para el cambio social la perspectiva teórica de interés para la presente investigación, dada su mediación en procesos transformación y movilización social, a partir del diálogo y la participación, para la incidencia en las agendas públicas desde los procesos locales, en un ejercicio de visibilización de voces que han estado ocultas, permitiendo así poner en común las capacidades de la comunidad, desde el reconocimiento de sus particularidades y dinámicas propias. Lo anterior basado en la ética, pues, como lo afirma Gumucio:

“La comunicación para el cambio social es una comunicación ética, es decir de la identidad y de la afirmación de valores; amplifica las voces ocultas o negadas, y busca potenciar su presencia en la esfera pública. Recupera el diálogo y la participación como ejes centrales de los procesos sociales (2002, p. 2)

En este sentido, los procesos de comunicación desde la perspectiva del cambio social buscan la transformación y movilización social, a partir del reconocimiento de las particularidades de cada comunidad y se destaca que el uso de las tecnologías digitales permite establecer un diálogo constante y horizontal con las personas para identificar y atender las verdaderas necesidades de dichas comunidades a partir de acciones que posibilitan que el cambio sea sostenible.

En relación con esta perspectiva de la comunicación, encontramos los procesos de construcción de la memoria histórica, los cuales precisan de una comunicación participativa, democrática y con audiencias activas, para la construcción de un sentido compartido, en el que cobran especial relevancia las narrativas orales.

Comunicar la memoria

Los Estados que se encuentran en transición de situaciones de violencia política o de guerra, ponen en marcha procesos de reconstrucción de la memoria histórica en relación con las violaciones de derechos humanos ocurridas, con el fin de que las vidas y testimonios invisibilizados por narrativas dominantes puedan ser traídas al presente desde las representaciones del pasado para posibilitar reparaciones basadas en la justicia y el reconocimiento de los hechos.

Las memorias están en un marco social, por lo tanto, el ser humano recuerda a partir de la ayuda de los recuerdos de otros, a través de los códigos culturales que se comparten y, en este sentido, es válido precisar que las memorias de carácter individual no surten ningún efecto si no están insertas en redes de interacción social (Maurice Halbwachs 1992).

Por lo tanto, poner en colectivo el entretendido de las memorias permite suturar heridas simbólicas que aparecen durante la recordación ya que los acontecimientos traumáticos conllevan grietas en la capacidad narrativa y vacíos en la memoria. De allí que Jelin (1998) distinga dos tipos de memorias: las habituales y las narrativas. Las narrativas centran el interés de esta investigación, puesto que permiten construir los sentidos del pasado. “Las repeticiones y dramatizaciones traumáticas son trágicamente solitarias, mientras que las memorias narrativas son construcciones sociales comunicables a otros” (pág. 29).

Por estas razones, pensar cómo narrar los recuerdos de hechos traumáticos por causa de la violencia, debe partir de acciones performativas que permitan contar los acontecimientos a través de las palabras y acudiendo a los demás sentidos, a través de prácticas de memoria puestas en escena en espacios de arte, escenarios culturales, comunicación sensorial, que se convierten, de acuerdo con Jelin (1998) en vehículos de la memoria que, desde diferentes narrativas, ponen en común ejercicios de visibilización y democratización de las voces de los sobrevivientes, de las víctimas. (Agamben, 2005) (Mate, 2006).

Estas voces y relatos que son puestos en común desde narrativas colectivas y públicas, difieren de narrativas dominantes y hegemónicas contadas en la construcción de la historia oficial, ya que si bien la historia y la memoria tienen como campo de estudio el pasado, esta última reconstruye los relatos del pasado frustrado de los vencidos, que posibilita procesos de justicia restaurativa en el presente, en tanto “los proyectos frustrados de los que quedaron aplastados por la historia están vivos en su fracaso como posibilidad o como exigencia de justicia” (pág. 21), así que para (Benjamin, 2005, citado en Mate, 2006, p. 26) la memoria y el recordar pueden “abrir expedientes que el derecho da por archivado”.

Sin embargo, rememorar debe pasar por un proceso de activación, en el que se define cómo y cuándo se recuerda y se olvida, esto para que el pasado olvidado se evoque en un presente en función de futuras expectativas. Esta activación termina siendo lo que Elizabeth Jelin denomina vehiculización de la memoria y, a través del uso de medios de comunicación alternativa, se estimula la puesta en escena de las memorias colectivas poder (Jelin, 1998).

El propósito es que dichas experiencias, como lo expresa Passerini (1992), no dependan únicamente del evento o del acontecimiento, sino que estén mediadas por el lenguaje y por un marco cultural del que emergen las diversas interpretaciones; en este mismo sentido, se encuentra Halbwachs (1992), quien señala que: “es el lenguaje y las convenciones sociales asociadas a él lo que nos permite reconstruir el pasado” (p. 173). De esta manera, las narrativas colectivas cobran valor, en tanto emergen de las construcciones de diversos rituales y conmemoraciones grupales que refuerzan la reconstrucción de la memoria y

que ponen en común los elementos que resignifican espacios, lugares, personajes e hitos.

Vehiculizar la memoria demanda procesos de comunicación pensados desde la perspectiva de cambio social, ya que la construcción de memoria histórica precisa de elementos característicos de este enfoque comunicativo para que se dé en clave de satisfacción y de reparación simbólica, tales como la participación ciudadana, las relaciones equilibradas, la democratización de las diferentes voces y la necesidad de audiencias activas, que permitan incidir en agendas las públicas, desde las demandas locales, donde se validen los relatos y dignifique la vida con el ánimo de aliviar los traumas causados por el conflicto armado.

Reparar, a través de la construcción de la memoria histórica, implica un reconocimiento social de la ciudadanía para lo cual, comunicativamente, se requiere de voluntad de escucha puesto que sin ese reconocimiento se reproduciría un escenario revictimizante, en el que cobra valor el temor por la incompreensión social de los hechos y ahondaría en los silencios, por ello, es clave sensibilizar a esos otros hacia la centralidad que tiene la escucha en procesos de reparación y justicia.

Comunicar la memoria para reparar

Para Beristain (2008), la reparación integral, enmarcada en procesos de justicia transicional, hace referencia a un conjunto de medidas que busca la restitución de los derechos vulnerados a las víctimas en ocasión del conflicto armado, a partir de acciones que promuevan reformas políticas que impidan que se repitan dichas violaciones.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos – CIDH, define la integralidad de una reparación desde la implementación de cinco medidas, que son ampliamente descritas y definidas por el teórico Carlos Beristain (2008), y que son recogidas por la jurisprudencia colombiana en la Ley 1448 de 2011, denominada Ley de Víctimas y Restitución de Tierras; estas son: restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en sus dimensiones individual, colectiva, material moral y simbólica.

Para la presente investigación, el énfasis de la reparación se trazará desde las medidas de satisfacción, ya que estas contemplan, desde diversas acciones simbólicas, brindar bienestar y contribuir a mitigar el dolor de las víctimas, a través del restablecimiento de la dignidad de la víctima y difusión de la verdad sobre lo sucedido. De acuerdo con Beristain (2008), estas medidas están dirigidas a reconocer la dignidad de las víctimas, a fomentar el recuerdo de hechos históricos relevantes, a expresar una crítica o sanción moral hacia los victimarios y sobre todo a señalar la relevancia en torno a la prevención. También está relacionada con los procesos de duelo y formas de recordación de las familias o de la sociedad.

El proceso de hacer memoria se enmarca dentro de las medidas de satisfacción, las cuales buscan, desde la evocación del pasado, que se genere un conocimiento de los hechos, especialmente, un reconocimiento a las propias víctimas a ser reparadas. En este orden de ideas, las memorias tratan sobre el sentido y están mediatizadas por diferentes significados, que permiten minimizar el impacto negativo de la violencia sobre la dignidad del ser humano. La importancia de esta reparación, de acuerdo con Beristain, parte de que “Las víctimas han sido así objeto de desprecio y las medidas simbólicas, para ser apropiadas, tendrían que rescatar tanto el valor de las personas como la injusticia de los hechos” (2008, p. 116).

Ahora bien, hablar de reparación simbólica en una institución educativa como lo es la Universidad de Córdoba supone pensar en el cómo reparar el daño ocasionado a un colectivo en el que cada uno de sus estamentos comparten una identidad colectiva que es construida desde perspectivas particulares y se manifiesta una dificultad en torno a la reparación colectiva que parte de la heterogeneidad que hay en el colectivo y que dificulta el consenso. (Beristain, 2008)

Desde la Unidad para las Víctimas, los sujetos de reparación colectiva son definidos como:

Un grupo de personas que dispone de una unidad de sentido conformada por cuatro características propias que la definen, esto es, tiene unas prácticas colectivas, unas formas de organización y relacionamiento, un proyecto colectivo, así como unas formas

de autoconocimiento y/o reconocimiento por terceros, las cuales existían y son constatables desde antes del escalonamiento del conflicto armado en determinado territorio del país (Unidad para las Víctimas y Banco Mundial, 2018, p. 23)

Sin embargo, esos atributos que finalmente tributan a la construcción de una identidad común, suponen la mediación de procesos de comunicación que pongan a dialogar a los diferentes actores, lo que le da relevancia al enfoque de la comunicación para el cambio social, en tanto posibilita la construcción de consensos en relación con la identificación y caracterización del daño colectivo que dejaron los hechos de violencia, y así pensar cómo reparar ese daño desde las cinco medidas de reparación plasmadas en un plan de reparación colectiva.

Los términos consensuados para la construcción de las memorias, que inciden en reparaciones simbólicas, permiten que las prácticas o vehículos de las memorias estén dotadas de sentido y significación, para que así las víctimas, tanto individuales como colectivas, directas e indirectas, se reconozcan y sean reconocidos.

Empero, sin un auditorio y un proceso de movilización ciudadana que reconozca, acepte, asuma e interiorice las huellas y traumas dejados por la guerra, la recordación y las memorias no surtirán ningún efecto reparador, en tanto se les está negando a las víctimas la posibilidad de justicia, entendiendo esta como la oportunidad de reparar el daño personal y político causado y, a su vez, se está limitando la generación de un trauma colectivo que se traduzca en la prevención de nuevos hechos de violencia.

En consecuencia, no deviene un proceso en términos de reparación de garantías de no repetición, para que los hechos no vuelvan a ocurrir. Alexander (2016) precisa que se debe generar en la sociedad un trauma cultural, en el que el colectivo “sienta que ha sido sometido a un acontecimiento horrendo que deja marcas indelebles sobre su conciencia colectiva, marcando sus memorias para siempre y cambiando su identidad futura de manera fundamental e irrevocable” (p. 191).

Sin esa generación de solidaridad y empatía hacia a las víctimas de las que habla Alexander (2016), nos desligamos del ser humano como ser social, lo que va en contravía de la humanización del otro que se

requiere en procesos de reconciliación. Por ejemplo, en Sudáfrica, el proceso de reconciliación fue pensado desde las víctimas, para lo que recurrieron a *el Ubuntu*, una práctica cultural propia, a través de la cual reconocen que “*mi humanidad está profundamente ligada a la vuestra o pertenecemos al mismo haz de vidas*”, con el principio de que “*el ser humano sólo existe en función de los demás*” (Mate, 2008, p. 51). Dicho reconocimiento conlleva a compartir el dolor y sufrimiento de las víctimas para dignificarlas desde su rol como ciudadanos y contribuye a la reconstrucción del tejido social y la generación de confianza del sujeto de reparación colectiva; de esta forma, se fortalecen las capacidades políticas, ciudadanas y de gestión de los sujetos de reparación colectiva y se contribuye a la reconciliación.

Relacionando los conceptos de comunicación y memoria, se puede lograr un proceso que contribuya a reparar a quienes se les ha ocasionado un daño, pero esto debe partir de una construcción simbólica colectiva que parta de un ‘nosotros’ para la adherencia a una identidad colectiva que comparta el trauma, para que así se articule una moralidad de responsabilidad y solidaridad, en la que, a partir de estos preceptos, se garantice que los patrones de violencia no se volverán a repetir.

“Para las víctimas la posibilidad de ser escuchadas con respeto, compartiendo su dolor, es vital por lo siguiente: ser víctima supone un rebajamiento objetivo de la condición humana que acaba siendo interiorizado por quien lo sufre. Como decía Antelme: «cómo puede uno recibir golpe y tener razón; estar sucio, comer desperdicios, y tener razón». Cuando la víctima capta la empatía del otro, se sacude del embrujo del verdugo” (Mate, 2008, p. 54)

Es así que los procesos de comunicación, desde la perspectiva para el cambio social, permiten que se dé un reconocimiento y diálogo multicultural que promueva la solidaridad y la empatía con las víctimas, a través de la puesta en marcha de procesos de comunicación condensados en prácticas de memoria o vehículos de la memoria, lo que a su vez da lugar a crear nuevos intereses desde la participación de todos los actores, con el fin de lograr la reparación y la cohesión social, donde, al crear ideales colectivos, se adviertan transformaciones sociales para la deconstrucción de prácticas normalizadas que son transgresoras de la otredad.

Materiales y métodos

Enfoque de la investigación

La investigación tiene un enfoque cualitativo, pues este se adapta a las características de la unidad de análisis relacionada con los procesos comunicativos asociados con las iniciativas de memoria histórica en el marco del Festival de la Memoria de la Universidad de Córdoba. Por tanto, nos ubicamos en una perspectiva constructivista de la realidad en la que se considera que los sujetos sociales constituyen su agencia en la construcción de lo simbólico a través del lenguaje.

Un enfoque de estas características requiere que el investigador incorpore, constantemente, la duda sobre su estado de opinión con el propósito de evitar que sus puntos de vista se proyecten sobre el objeto de estudio que está estudiando. Esto se hace posible al suscribir los tres principios de la phaneroscopia desarrollada por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce: a) Abordar el objeto de estudio, tal cual este se nos presenta sin que medie ningún tipo de interpretación; b) Observar el objeto de estudio en todas sus manifestaciones; y c) Hacer generalizaciones. (Peirce, 1903) Lo anteriormente planteado, implica abordar el objeto de estudio como un proceso emergente a partir de la distinción de relaciones entre los elementos que lo constituyen.

Tipo de investigación

Se hace uso de un estudio de caso, pues el propósito es realizar un estudio intensivo que permita reconocer la comunicación como un proceso emergente en el marco de las iniciativas de memoria histórica desarrolladas en el Festival de la Memoria de la Universidad de Córdoba.

Fuentes de recolección de la información

Las fuentes de recolección de la información son de carácter primario y se encuentran constituidas de la siguiente manera: informes sobre el plan de reparación colectiva de la Universidad de Córdoba, miembros del sujeto colectivo de la Universidad de Córdoba: comité de impulso, egresados, sindicalistas, pensionados y miembros de los colectivos estudiantiles.

Técnicas de recolección de la información

Teniendo en cuenta el marco epistemológico en el que se ubica la investigación, se entiende la observación como una construcción de realidad que opera según esquemas de referencia específicos (Luhmann, 2005). Por tanto, los instrumentos de recolección de la información, se asumen como elementos de filtro que, en el ejercicio investigativo, aportan rigurosidad a la construcción del objeto de estudio. Para el caso de esta investigación, se hizo uso del diario de campo, las entrevistas abiertas semiestructuradas y los grupos focales.

Diseño de instrumentos de recolección de la información

Para el diseño de los instrumentos de recolección de la información, se tomó como base la operacionalización de las siguientes categorías de análisis: a) procesos comunicativos en la perspectiva del cambio social, b) memoria histórica; y c) reparación simbólica. Mismas que fueron sometidas a un proceso de conceptualización que permitió identificar subcategorías en diferentes niveles que dieron lugar a las guías de observación y baterías de preguntas (Ver Tabla 1).

La categoría comunicación para el cambio social transversaliza los anteriores aspectos que aportan elementos para el ejercicio interpretativo que se desarrollará más adelante.

Proceso de análisis y síntesis de la información

Esta investigación tomó como base las estrategias de análisis y síntesis de la información sugeridas desde la teoría fundamentada, específicamente, los procesos de codificación abierta y axial.

Para el caso de la codificación abierta, los datos se constituyeron a través de corpus lingüísticos que fueron aislados, de tal manera que se pudiera realizar análisis por oración o por párrafos. Al ser de tipo analítico, este procedimiento posibilita un abordaje distributivo de dicho fenómeno.

Ahora bien, teniendo en cuenta el carácter distributivo del procedimiento anteriormente descrito, la codificación abierta permite la

Tabla 1.

Procesos comunicativos	<ul style="list-style-type: none">• Horizontalidad• Diálogo• Debate• Cambios sociales• Cultura• Contexto
Memoria histórica	<ul style="list-style-type: none">• Justicia transicional• Solución pacífica del conflicto armado• Mecanismos extrajudiciales• Justicia• Verdad• Reparación• No repetición
Reparación simbólica	<ul style="list-style-type: none">• Prácticas de memoria histórica• Aceptación de los hechos• Perdón colectivo• Reconocimiento de las víctimas• Dignidad• Sujetos de reparación colectiva

reagrupación de los datos que habían sido fragmentados. Y dicho relacionamiento de datos emergentes, condujo a la elaboración de esquemas categoriales, a partir de los cuales se realizó el ejercicio interpretativo.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir del proceso de análisis y síntesis de la información recolectada en el marco de la cuarta versión del Festival de la Memoria en el año 2017, buscaron dar respuesta a los objetivos de la investigación.

En este sentido, caracterizar los procesos de comunicación en las prácticas de memoria de dicho Festival, conllevó a la participación del conjunto de personas que integran al sujeto de reparación colectiva Universidad de Córdoba, teniendo presente las tres categorías de análisis: procesos de comunicación, memoria histórica y reparación simbólica.

Para el logro de ello, el proceso de observación permitió entender qué convoca y cómo se vinculan los participantes desde sus emociones, su comunicación no verbal, su interacción con el otro y con las actividades y se clasificaron los procesos comunicativos desde lugares de la memoria, asociados con lo privado y con lo público. El primero concebido desde el sujeto de reparación colectiva y con referencia a la Universidad; y un escenario público que involucra a la ciudad de Montería y que corresponde a las actividades desarrolladas por fuera del claustro universitario. Lo anterior, con base en que los actos comunicativos en torno a las prácticas de memoria se configuran de forma distinta, de acuerdo con los lugares y espacios en los que se llevan a cabo.

En este sentido, y dando continuidad con el cumplimiento del segundo objetivo específico, las perspectivas de la reparación simbólica abordadas desde el sujeto de reparación colectiva, posibilitaron interpretar la efectividad de la reparación simbólica en los ejercicios de memoria. A continuación, se relacionan dos de los elementos relevantes evidenciados por colectivos que representan e integran a la Universidad de Córdoba como sujeto de reparación.

› **Reconocimiento**

Da cuenta del proceso de transformación social de la Universidad de Córdoba desde la puesta en marcha del proceso de reparación integral, para hacer evidente el rol del rector durante los días del Festival de la Memoria porque su participación activa reconoce la historia de la cooptación paramilitar y plasma una perspectiva simbólica entre los diferentes estamentos, puesto que reivindica la palabra secuestrada y coaccionada e incide en deslegitimar la intimidación y la amenaza frente a la organización de movimientos estudiantiles. El rol del rector se configura como un lugar de la memoria en sí mismo puesto que brinda la entrada a discursos y narrativas que resignifican al sujeto y al lugar, es decir, la Universidad de Córdoba.

› **Reparación**

Entendiendo que la reparación colectiva busca el restablecimiento de los derechos eliminados durante la cooptación paramilitar, se evidencia entre los entrevistados un contraste en la noción puesto que para los colectivos de estudiantes es la posibilidad de la recons-

trucción del tejido social y la democratización de las diferentes voces de los estamentos universitarios. Para los docentes pensionados y sindicalistas, la idea de reparación como colectivo está construida alrededor del restablecimiento de derechos laborales (reconocimiento de primas y diferentes prebendas que fueron eliminados durante la época de violencia que vivió la Universidad). Sin embargo, tanto los primeros como los segundos, aceptan de manera unánime que la realización del Festival es la única actividad del plan de reparación colectiva que une esfuerzos para la reparación.

“Yo creo que el Festival es como la conclusión de los intentos de reparación simbólica que tuvo el Comité de Impulso, pero también es la conclusión del proceso de reparación en sí misma; teniendo en cuenta que el resto de medidas de satisfacción no se cumplieron y que digamos no hubo un arranque de reparación colectiva de ese proceso, sino que fue el arranque del Festival de la Memoria lo que hizo que se transformaran ciertos imaginarios, hizo que la gente que estaba en ese momento en la universidad, empezaran a tomar el tema como algo serio, que pudiéramos poner a la universidad como un sujeto que permitía que otros sujetos de reparación colectiva se encontraran porque el Festival también se convirtió luego en un espacio de intercambio de experiencias de reparación colectiva en la Universidad de Córdoba”. (Tatiana Galera- Estudiante de Veterinaria. Entrevista, 23 de febrero de 2018)

Las actividades realizadas a lo largo de cuatro años en el Festival de la Memoria, se suman a un repositorio de iniciativas significativas para el departamento de Córdoba, y en especial, para la comunidad de la Universidad de Córdoba, centradas en re-habitar el espacio de lo cotidiano y en la resignificación de los lugares devastados por la guerra (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2009)

Se evidencian iniciativas que inscriben nuevos imaginarios, escenifican o representan el dolor, el sufrimiento y el sentido de las víctimas a partir de nuevas formas de socialización en los espacios que representaron el terror de la guerra, en tanto son iniciativas de acción colectiva que recorren y recuperan espacios comunitarios.

El Festival de la Memoria permite establecer que la memoria histórica es un medio a través del cual se hacen exigencias que posibilita alcanzar dicha reparación. Sin embargo, se reconoce que esta se da de manera parcial, en tanto que toda reparación que se concentra solo en prácticas de memoria no logra ser efectiva en su totalidad, ni dar una satisfacción plena, ya que no hay un restablecimiento de los derechos.

Discusión de resultados

La reparación simbólica de un sujeto colectivo, desde una iniciativa como lo constituye el Festival de la Memoria de la Universidad de Córdoba, permite poner en discusión los resultados obtenidos en esta investigación, de acuerdo con la teoría referenciada en el marco conceptual, desde dos dimensiones, en primer lugar, cómo el Festival de la Memoria se encuadra en procesos de comunicación para el cambio social; y, en segundo lugar, cómo contribuyen a la reparación las prácticas o ejercicios de memoria.

El Festival de la Memoria, como iniciativa que busca, de manera intencionada, crear conciencia sobre el trauma que dejó la violencia, se enmarca en un modelo comunicacional de carácter dialógico, en el que, a través de una comunicación horizontal, equilibrada y participativa, busca la construcción de sentidos y significados, desde los que pretende ser visibilizador de la historia de violencia y transformador de la realidad dejada por el escenario de violencia por el conflicto armado interno (Obregón, 2011).

En este sentido, se evidencia que los diferentes estamentos del sujeto de reparación colectiva reflexionan sobre la manera en que el Festival, por mostrar y reflejar la situación vivida sobre la cooptación paramilitar dentro de la Universidad de Córdoba, ha logrado transformaciones sociales, en relación con el desmonte de la censura instalada y la recomposición del tejido social en el que el enfoque de la comunicación para el cambio social, como facilitador del diálogo social, ha permitido que las comunidades articulen sus valores y reconcilien sus diferentes intereses, a partir de la democratización de las diversas voces, como lo expresa la comunidad universitaria en las entrevistas:

Durante ese proceso de la administración paramilitar, se vieron aproximadamente unas 20 generaciones de egresados alienados, fueron formados dentro de esa figura que te acabo de mencionar, que la palabra está secuestrada; ya no se podía hablar de política ni de más nada y grupos de tres tenían que disolverse porque ahí había gente pendiente; no se podían hacer eventos culturales. (Serafín Velásquez, profesor pensionado. Entrevista, 1 de marzo de 2018)

“A pesar de las discrepancias que se puedan tener, ahora se puede dialogar, mencionar la palabra paramilitar, contar lo que se vivía en la Universidad, frente a un silencio impuesto durante la época de la toma paramilitar de la Universidad de Córdoba”. (Miguel Martín. Grupo focal, 9 de marzo de 2018).

Con las víctimas en el centro de la narraciones, el Festival de la Memoria, está pensado en contravía de lo que Reyes Mate (2006) denomina la historia oficial, la que deja de lado a los vencidos para que, desde los procesos de recordación y comunicación de esas voces olvidadas, el Festival constituya un escenario para la resignificación y reivindicación del sujeto de reparación colectiva, con el diseño de lugares de la memoria en el campus universitario con el objetivo de poner en la escena de lo público el dolor de la violencia y denunciar las injusticias y evidenciar las prácticas de resistencia, esto con el fin de recuperar la autoestima y la confianza. Una de las prácticas de memoria que se instauró como un lugar de la memoria, hace referencia al acto de conmemoración de tres robles que representaban tres estudiantes de agricultura desaparecidos en el Nudo del Paramillo. Así, además de representar el vínculo que estos jóvenes tenían con el alma mater, también se dio pie a un relacionamiento con las familias a través del mensaje de que no los olvidamos.

El Festival de la Memoria está pensado y es efectuado con unos principios de una comunicación democrática, en los que, como diría Gumucio (2011), articula los rasgos del colectivo para crear una interacción cultural en “un marco de equidad y respeto, por medio del diálogo crítico, el debate de ideas y la solidaridad” (p. 34). Por esto,

actividades como Palabra a la boca (mote de queso comunitario)³, en la que el objetivo era realizar ejercicios de memoria histórica a partir del discurso y del diálogo que se propicia alrededor de elementos culturales comunes como la gastronomía, logran su cometido, ya que están desprovistos de juicios y relaciones verticales, por lo que alrededor de un elemento integrador se propicia una conversación que permite narrar los hechos y, tanto víctimas como estudiantes y administrativos, se pueden escuchar con un único principio: conocer qué pasó en la Universidad para que no se repita.

Así se evidencia el aporte de la comunicación para el cambio social en el proceso de construcción de memoria y reparación, puesto que ha permitido que, a través de acciones colectivas y diálogos participativos, los colectivos de estudiantes organizadores del Festival se empoderen desde la autogestión y conocimiento de su historia y su realidad, para lograr transformaciones sociales que desmonten prácticas de invisibilización de las víctimas y sus relatos. Un esfuerzo colectivo por la construcción de esa verdad no oficial y extrajudicial y se permiten narraciones contrahegemónicas que han estado ocultas y se crea una suerte de efecto reparador al poner de manifiesto la injusticia de lo que ha sucedido.

Por consiguiente, cabe señalar que el Festival de la Memoria aporta a dos medidas de reparación: satisfacción, a partir del fomento del recuerdo de hechos históricos; y las garantías de no repetición, gracias a que busca la prevención de ocurrencia de nuevos actos de violencia y generar, a su vez, una sanción moral hacia los perpetradores. Lo anterior, en concordancia con las nociones de justicia de Mate (2008) y del trauma cultural de Alexander (2016).

3 El mote de queso es una sopa típica de la Costa Caribe colombiana, originario de los territorios zenúes, actuales departamentos de Córdoba y Sucre. Se prepara con ñame, preferiblemente espino o de espina (o, en su defecto ñame criollo), queso costeño duro (en cuadritos), ajo, cebolla y gotas de limón. En las sabanas de Sucre y Bolívar, y en algunas partes de Córdoba, se usan hojas de bleo de chupa, arbusto cuyas aromáticas hojas añaden sabor a la preparación. Se sirve acompañado con un sofrito de cebolla y ajo y un chorrito de suero atollabuey; opcionalmente se le puede agregar gotas de limón una vez esté listo para servir.

Es considerado una insignia culinaria de la Costa y un plato reconocido en toda Colombia.

Sin embargo, en los resultados se evidencia que un grupo de estudiantes y egresados tiene una lectura negativa acerca de cómo la Universidad reconoce los hechos, ya que manifiesta que no hay un compromiso real para la construcción de memoria, y sí un intento de negación de la historia que involucra relaciones de rectores con grupos paramilitares. Para dicho grupo el hecho de que las fotos de dos ex rectores no están exhibidas en el salón rectoral se advierte como un acto de invisibilización y no de censura social por la relación probada de estas personas con los grupos paramilitares.

“Mucha gente pretende que ese momento sea suprimido, es más, tú hoy subes a la Universidad de Córdoba, segundo piso, administración, y te encuentras cuadros de todos los rectores que ha habido en la Universidad de Córdoba y faltan dos cuadros de las personas que están siendo o fueron investigadas por el proceso del paramilitarismo, esos cuadros no se ven, esos cuadros los eliminaron, este rector de la Universidad que se llamó Claudio Sánchez Parra, ese no está y el de otro profesor que dicen que él no fue paramilitar, pero estuvo en un momento involucrado en el paramilitarismo y no aparece, o sea, hay una cierta intención de invisibilizar”. (Egresado en Lic. De Ciencias Sociales, actualmente estudiante de Posgrado en la Universidad de Córdoba y funcionario de la misma. Entrevista. 3 de marzo de 2018).

No obstante, todas las dificultades y falta de consenso sobre la efectividad de la reparación del sujeto de reparación colectiva, se advierte que el Festival de la Memoria es la única acción del Plan Integral de Reparación Colectiva -PIRC- que se mantiene vigente, que si bien no da satisfacción plena a todos los estamentos universitarios, tales como los docentes pensionados a quien durante la cooptación paramilitar sus garantías laborales fueron eliminadas por la administración y sus derechos no han sido restablecidos; estos reconocen que un porcentaje de la reparación sí está surtiendo efecto gracias a la realización del Festival y queda en evidencia que la efectividad plena de la reparación pasa por la integralidad de las cinco medidas. Para los docentes pensionados y estudiantes, el Festival de la Memoria:

Contribuyó a que una población de estudiantes conociera la historia, por ello debería seguirse haciendo, para prevenir que no se vuelva a

repetir, porque una de las medidas que se plantea es no repetición, es que no vuelva a caer la Universidad en una situación como la que se vivió ahí, de que grupos al margen de la ley querían manejar los recursos de administración, entonces, en ese sentido el Festival debe cumplir un papel protagónico de estar todos los años informando a los estudiantes que la Universidad atravesó por un periodo, una noche negra, que estuvo en manos de los Paramilitares, para que ellos sepan que no pueden permitir que eso vuelva a ocurrir, en ese sentido se cumple un objetivo. (Serafín Velásquez, profesor pensionado. Entrevista, 1 de marzo de 2018)

El hecho de construir tejido social, que juntáramos a jóvenes con ganas de hacer cosas y que teníamos también unos recursos que podíamos movilizar para que la gente hiciera cosas que se le ocurrieran, permitió que muchos jóvenes se encontraran en espacios creativos, artísticos y de pensarse el tema de memoria histórica (...) pues finalmente el daño que habían hecho en la Universidad era desarticularnos y nuestro gran objetivo era que la gente se articulara, claro, eso impulsó el movimiento estudiantil dentro de la U indirectamente. Mucha gente, quizás no quiera reconocerlo, yo siempre lo he dicho, yo soy un fiel convencido de que el Festival de la Memoria logró incidir en que los jóvenes trabajaran organizativamente en la Universidad" (Egresado, Ing. Mecánico. Entrevista, 23 de febrero de 2018).

El reto es lograr que estas narrativas se constituyan finalmente en vehículos de la memoria, que permitan la apropiación de lo sucedido para que el proceso de reparación del sujeto de reparación colectiva Universidad de Córdoba, en su dimensión simbólica, permita que, con el reconocimiento de los hechos, se produzcan sentimientos de empatía y solidaridad hacia las víctimas y, a su vez, se elabore un trauma cultural que contribuya como garantía de no repetición.

Conclusiones

Luego de haber culminado el proceso investigativo se lograron destacar los siguientes elementos a modo de conclusiones: a partir de las categorías de análisis estructuradas a lo largo de la investigación: procesos de comunicación, reparación simbólica y memoria histórica.

- › Ejecución fallida del Plan de Reparación Colectiva: la Universidad de Córdoba, por ser reconocida en el año 2013 como sujeto de reparación colectiva por la toma paramilitar en el campus, cuenta con un Plan de Reparación Colectiva, en el cual el Festival de la Memoria funge como una de las medidas de satisfacción propuestas por el Comité de Impulso. Sin embargo, a lo largo de la investigación, los resultados permiten evidenciar que las actividades del Plan no se implementaron como se formuló y que, además, este no cuenta con recursos públicos para su ejecución total, siendo el Festival la única iniciativa que, en la actualidad, se viene realizando gracias a la motivación de colectivos universitarios.
- › Comunicativamente el Plan de Reparación Colectiva no ha surtido efecto: el Plan de Reparación Colectiva de la Universidad fue construido a partir de unas mesas de trabajo desde el año 2013 por el Comité de Impulso; si bien este fue socializado en su momento ante la comunidad universitaria, no ha habido una apropiación interna e incluso externa de esta como sujeto de reparación, entendiéndose que no se ha logrado aún conectar que dicha Universidad fue víctima de la violencia en el departamento, es decir, comunicativamente no se ha surtido un efecto para que la información y la historia de lo sucedido trascienda a las generaciones siguientes, de esta manera los hechos de violencia, y daños no han incidido en las narrativas de la comunidad educativa y de la sociedad en general.
- › En la Universidad de Córdoba existe una satisfacción parcial a través de los ejercicios de memoria, dada la ausencia de reparaciones materiales que lo simbólico no suple: El Festival de la Memoria ha posibilitado que algunas de las actividades surtan un efecto de recordación en los espectadores frente a ejercicios simbólicos y sensoriales que inscriben una narrativa de transformación social para la no repetición de hechos de violencia; sin embargo, sigue existiendo un condicionante dado que en el departamento no se cuenta con una política pública de memoria histórica que conlleve a transformaciones institucionales, económicas e, incluso, sociales que posibiliten espacios para la incidencia.
- › La memoria en Córdoba tiene un condicionante contextual que impide transformaciones institucionales, políticas y sociales porque se asume que hacer memoria requiere de la recordación de unos hechos del pasado en el presente; sin embargo, en el departamento siguen existiendo condiciones similares al contexto de los hechos

de cooptación paramilitar pues las dinámicas sociales, políticas, institucionales y culturales, se han visto permeadas y han naturalizado prácticas de violencia que legitiman narrativas y discursos. Este es el principal reto de ejercicios de memoria, por ende, del Festival de la Memoria.

- › Los colectivos de estudiantes, consultados para fines de esta investigación apropian potencialidades de la comunicación para el cambio social en procesos de memoria: el trabajo desarrollado por el colectivo Poder Mestizo, logra dar cuenta de las potencialidades de los procesos de comunicación con perspectiva de cambio social, ya que la comunicación en procesos de reparación, va más allá de acciones o herramientas instrumentalizadas, pues de esta deviene la legitimidad o no de dispositivos discursivos, movilizadores y transformadores en una sociedad.
 - Muestra de ello es la concreción de que a la fecha Poder Mestizo incorpore herramientas pedagógicas y de transformación desde los mensajes, los diálogos reflexivos, las construcciones colectivas y las piezas audiovisuales que producen, de tal manera que para ellos la comunicación hoy debe pasar por tres procesos: (1) la transformación de imaginarios colectivos, (2) la identificación de consensos éticos y (3) la construcción del tejido social o la reconstrucción del tejido social.

Los diferentes movimientos estudiantiles organizadores, abogaban por procesos de comunicación sin prever con antelación que hacían uso de ella, puesto que el ejercicio comunicativo lo delimitaban a la promoción y divulgación por redes o medios de comunicación tradicionales, es decir, a la publicidad del evento. En el transcurso de la investigación, fue posible evidenciar el proceso de concienciación y de apropiación de la comunicación para el cambio social y del uso de medios alternativos desde el arte y la cultura, por parte de los miembros de los colectivos, ya que reafirmaron que sus procesos son construidos de manera participativa desde el diálogo horizontal y el poder movilizador de la palabra para la construcción de memoria histórica en el departamento, reconociendo que se asumen como promotores, gestores y creadores de contenidos para su reafirmación como sujetos de reparación colectiva, concepto que deviene de teóricos como Gumucio (2011) y la misma comunidad interviene en decisiones referidas a su propio contexto..

Es válido afirmar que cualquier componente que falle en términos de reparación, rompe con el engranaje, es decir, la verdad implica hacer memoria, pero esta no puede limitarse a actos simbólicos, efímeros y esporádicos, sino que debe aportar a la superación de traumas sociales que incidan en ejercicios de recordación con un fin y que las condiciones del pasado hayan sido transformadas desde el orden socioeconómico y sociopolítico, de tal manera que el para qué de la memoria se inserte en un entramado legitimado por las narrativas de la sociedad. Por ello, en la Universidad de Córdoba la memoria es parcial e, incluso, no reparativa porque no hay un pasado sobre el que se hace memoria en pro de reparar la injusticia acaecida, sino que se está frente a un presente en el que se siguen presentando dichos hechos y, por ende, la injusticia sigue presente.

Se recomienda a los integrantes de los colectivos organizadores reflexionar alrededor del sentido que tiene la memoria que construyen y el para qué de su funcionalidad en un contexto permeado por una estructura social y política que poco ha cambiado, es decir, el Festival de la Memoria debe seguir aunando esfuerzos para trasladar su potencial en la generación de empatía y solidaridad en la sociedad, convirtiéndose en una agenda que logre acompañamiento y financiación de la institucionalidad y que, además, surta un efecto de tradición que se incorpore en la cotidianidad de los individuos de la Universidad, de Montería y del departamento de Córdoba.

La memoria está fundada en unas identidades previas, por eso, poner en común la memoria debe fijar un análisis sobre las formas de comunicar y sobre el sentido, ya que estos son diversos, a pesar de hacer referencia a un mismo hecho y lugar, dichas narrativas se construyen desde unas identidades que luego son reproducidas o ratificadas.

En este sentido, en el marco del posconflicto, uno de los retos sobre la construcción de paz es la transformación en las narrativas sociales, políticas, económicas y culturales; el lenguaje se ve inmerso en el desafío de ser deconstruido desde las voces hegemónicas para la visibilización de actores territoriales y de las brechas que han acaecido en el marco del fenómeno de la violencia en el país y, por ello, cobra sentido la relación entre comunicación y paz a partir de una mirada crítica-constructiva. Dichas transformaciones y cambios deben, por tanto, incidir en la modificación de las formas profundas en las estructuras de la sociedad

que permean el pensar, el sentir y el actuar, desde las construcciones simbólicas colectivas que posibiliten la coexistencia de las diferencias y de las manifestaciones diversas de las identidades.

Con respecto a lo anterior, cabe precisar el interés investigativo frente a las implicaciones de la comunicación en las construcciones simbólicas, en la incidencia de los medios de comunicación en la construcción de imaginarios violentos, en la creación de contenidos para el consumo, pero también en las perspectivas de cambio social que intervienen para el empoderamiento de comunidades vulnerables o afectadas por el conflicto armado.

Por ello, este tipo de investigaciones en el marco de la línea de investigación de comunicación para la paz, puesto que pone a la comunicación como un bien común y, en clave de construcción de paz, manifiesta el ejercicio de poder popular que propicia la formación de saberes de manera colectiva, desde la apropiación y corresponsabilidad de ser sujetos políticos que participan de la consolidación de un proyecto de país incluyente.

En efecto, para el logro de ello, la democratización de los medios de comunicación juega un papel importante puesto que desmonopoliza la relación poder- medios- política y promueve el rescate y construcción de la memoria histórica, a partir de la resignificación de espacios que configuran sus sentidos alrededor de los hechos y expresiones colectivas que solo han sido narradas por voces de los vencedores. Este escenario permitiría la obtención de insumos fundamentales para la toma de decisiones coherentes y honestas que le apunten al buen vivir y a transitar a una nueva cultura política.

El aporte del **Festival de la Memoria: comunicación y memoria para la reparación simbólica de la Universidad de Córdoba**, desde la línea de investigación adscrita, da cuenta de todo el andamiaje para el análisis del poder narrativo del activismo para la paz desde la perspectiva del cambio social, en tanto insta a la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la transformación pacífica de las injusticias y desigualdades.

Finalmente, es importante destacar que la centralidad y transversalidad de la categoría comunicación, no es únicamente consecuencia

de la intencionalidad analítica e interpretativa que se suscribe en este proyecto de investigación porque también es el resultado de entender que la comunicación se constituye en uno de los ingenios humanos que fungen como garante del vínculo social, máxime si se aborda en escenarios de postconflicto en los que la memoria, el reconocimiento y la reparación de las víctimas, se constituyen en ejes articuladores de la transformación social.

Referencias

- Agamben, G. (2005). Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. En G. Agamben, (p. 13 - 40). Valencia España: Pre-textos.
- Alexander, J. C. (2016). Trauma cultural, moralidad y solidaridad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 191-210.
- Aponte G, A. F. (2014). Armar la Hacienda: territorio, poder conflicto en Córdoba, 1958-2012. En CINEP, *Territorio y conflicto en la costa Caribe*. (págs. 99 - 223). Bogotá: CINEP.
- Barranquero, A. (2011). El espejismo de la comunicación para el cambio social, radiografía de un concepto insostenible. *Hacia una comunicación de cambio ecosocial*. En *Comunicación, desarrollo y cambio social. Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios* (págs. 81-100). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Beltrán, L. R. (2015). Adiós a Aristóteles: La comunicación horizontal. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 136 - 158.
- Beristain, C. (2008). Diálogos sobre la reparación. Experiencias en el sistema interamericano de derechos humanos. Bogotá: Instituto Interamericano de Derechos Humanos - IIDH.
- Cadavid B., A. (2011). La comunicación para el desarrollo en Colombia, los últimos 20 años. En J. M.-A. (Editores), *Comunicación, desarrollo y cambio social* (págs. 57-79). Bogotá Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- CNRR- Grupo de Memoria Histórica. (2009). *Memorias en Tiempo de Guerra* Repertorio de iniciativas. Grupo Arte editores.
- Díaz Gómez, C. (2009). La reparación colectiva: problemas conceptuales en perspectiva comparada. En *Compilación, Reparar en Colombia: los dilemas en contextos de conflicto, pobreza y exclusión*. (págs. 145 - 192). Bogotá.

- Gumucio, A. (2003). *Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo*. Signo y Pensamiento.
- Jelin, E. (1998). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad*. México: Editorial Herder.
- Peirce, C. S. (1903). *Sobre la fenomenología (Conferencia II)*. (N. Houser. C. J. Kloesel, Trad.). México, Fondo de Cultura Económica.
- Mate, R. (2006). *Medianoche en la historia Comentarios a las tesis de Walter Benjamin <Sobre el concepto de historia>*. En R. Mate, *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin <Sobre el concepto de historia>* (págs. 11- 48). Madrid, España: Editorial Trotta.
- Mate, R. (2008). *Justicia de las víctimas: Terrorismo, memoria, reconciliación*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Unidad para las Víctimas y Banco Mundial. (2018). *Modelo de Reparación Colectiva*. Bogotá.
- Uribe, M. V. (2009). *Iniciativas no oficiales: un repertorio de memorias vivas*. En C. I. (ICTJ), *Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia* (págs. 43-62). Bogotá.
- Yerushalmi, Y. H. (1998). *Reflexiones sobre el olvido*. Obtenido de https://docs.google.com/file/d/0Bx1REd0_jJdielBiNIVEMldEVmM/edit

CAPÍTULO 12

Programa Conviviendo: estrategia socioeducativa mediada por la edukomunikación para la promoción de la sana convivencia en instituciones educativas de Montería, Colombia¹

Ana Lorena Malluk Marengo*

Flor Vicencia Delgado Sánchez**

1 El presente capítulo de libro es resultado del proyecto de investigación interdisciplinario Estrategia socioeducativa para la promoción de la sana convivencia mediada por la edukomunikación entre estudiantes de la básica primaria en una institución educativa de la ciudad de Montería. Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Montería (Radicado CIDI 237-07/18-G003-NC)

* Magíster en Comunicación; Universidad Pontificia Bolivariana Montería; ana.malluk@upb.edu.co; Grupo de investigación Cultura, Comunicación y Educación Coedu; Semillero GECCO.

** Magíster en Educación; Universidad Pontificia Bolivariana Montería; flor.delgado@upb.edu.co; Grupo de investigación Calidad de Vida Cavida. Semillero Eros Pathos..

Introducción

La violencia escolar es un fenómeno internacional que provoca secuelas en niños, niñas y adolescentes, que repercuten en el desarrollo de la personalidad y en el desenvolvimiento en las diferentes instituciones sociales (Rivas, 2015). Estudios recientes indican que es una problemática creciente, pese a la existencia de políticas de regulación y a los esfuerzos de las organizaciones por disminuir índices e impacto.

Organizaciones internacionales evidencian la situación de violencia en las escuelas latinoamericanas. Existe violencia física y psicológica entre niños, niñas y adolescentes que se manifiesta a través del aumento de la violencia entre pares; alta percepción de conflictividad en el contexto escolar con respecto a otros escenarios y dificultades en el relacionamiento entre los actores de la escuela -autoridades, estudiantes y padres-, especialmente de bajo nivel socioeconómico. Las situaciones de violencia resultan más alarmantes entre los ciudadanos cuando se presentan en las escuelas: el imaginario colectivo concibe la escuela como espacio de encuentro, contención y cuidado y no como un escenario que propicia las manifestaciones de violencia física, verbal o emocional (Unicef, 2011).

En Colombia, la violencia escolar se cataloga como una problemática actual y creciente que implica consecuencias de carácter físico, psicológico y emocional; un obstáculo a los procesos de aprendizaje (Cid, Díaz, Pérez, Torruella, & Valderrama, 2008) y una causa de abandono escolar. Las relaciones en la escuela están determinadas por factores asociados con la pobreza, desplazamiento forzado, violencia, conflicto, altos índices de desempleo, necesidades básicas insatisfechas, violencia intrafamiliar, pocas oportunidades, uso de medios y plataformas virtuales, que empeoran el panorama.

En el entorno educativo del país, los tipos de violencia más comunes son: agresión verbal (47.6%), agresión relacional (34.7%) y agresión física (27.5%). Para atender este flagelo social, el Estado crea lineamientos para orientar a las instituciones educativas, lo que da origen a la *Ley nacional de convivencia escolar* y al *Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar* (Ministerio

de Educación Nacional, 2014). Aunque existen normas que contribuyen a prevenir situaciones de violencia; proteger los derechos de niños, niñas y adolescentes; detectar de forma temprana situaciones de bullying; denunciar casos que atenten contra la convivencia escolar; y promover la educación en y para la paz en el aula de clase, los casos de violencia aumentan.

Montería no escapa a esta realidad. Existe presencia de comportamientos de violencia en las escuelas y las agresiones verbales/físicas, la intimidación y el acoso, son las más emergentes (Delgado & Henao, 2014). La realidad de la región Caribe colombiana, en lo que respecta a la calidad de la educación, muestra vasos comunicantes entre las situaciones de violencia, desplazamiento, pobreza y corrupción que viven los departamentos y el desequilibrado ambiente escolar, producto de la violencia escolar.

La violencia escolar es un obstáculo a la contribución que hace la educación en el mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas. Es preciso comprometer la academia en el análisis de la problemática de la violencia escolar para contribuir a la construcción de alternativas de solución y prevenir repercusiones sociales (Fundación Plan, 2008). En atención al fenómeno, las facultades de *Comunicación Social-Periodismo* (se denominará *Comunicación*) y *Psicología* de la Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Montería (se denominará UPB), aúnan esfuerzos para reflexionar en torno a la situación y plantear acciones de prevención de la violencia y promoción de la sana convivencia. El resultado, la creación de la *Estrategia Socioeducativa Programa Conviviendo* (se denominará *Estrategia*), iniciativa que favorece el diálogo y la complementariedad de saberes entre dos disciplinas -*Psicología* y *Comunicación*-, para el fortalecimiento de habilidades sociales, entrenamiento de emociones, sana convivencia, cultura de paz y formación de un ciudadano crítico que aporte democráticamente a los cambios sociales que la región demanda.

Desarrollo

Para la comprensión de la *Estrategia* se estructura el presente capítulo en los siguientes subtemas: presentación, enfoque teórico/metodológico, actores y resultados.

Presentación

El *Programa Conviviendo* es una estrategia socioeducativa mediada por la Educomunicación, que nace en el seno de las facultades de *Psicología* y *Comunicación* de la UPB, para la promoción de la sana convivencia en las instituciones educativas de Montería. Surge como respuesta a la carencia de herramientas para contrarrestar la violencia escolar en los centros educativos; a la responsabilidad de la academia en la formulación de acciones que mejoren la calidad de vida de la población; a la necesidad de tratar el fenómeno de forma propositiva, más allá de los mensajes publicitarios o indicadores y a la importancia de construir redes de comunicación y cooperación para promover la cultura de paz.

En el año 2014, surge la *Metodología Socioeducativa Educarte para la sana convivencia*², producto de la articulación *Psicología-Comunicación*, para el análisis y comprensión de la realidad que afrontan las instituciones educativas en materia de sana convivencia (Delgado & Malluk, 2015). Para entonces, es considerada una iniciativa de proyección social que fusiona la experiencia adquirida en las campañas de buen trato realizadas desde 2005 por *Psicología*, los resultados de los programas de intervención liderados por *Comunicación* a partir de 2008, las investigaciones en la línea *Convivencia escolar* y la implementación de la *Metodología Educarte*, creada en 2013 por *Comunicación* para el tratamiento de problemas sociales de la escuela que inciden en el contexto.

Más tarde, en 2017 se ratifica la modificación de nombre de *Educarte* a *Conviviendo* y su tránsito de metodología a programa³. Esta evolución se inserta en la propuesta curricular de ambas facultades y se articula con las funciones sustantivas de docencia y proyección social:

La academia aporta a la lectura de las necesidades del entorno; es su decisión intervenir como parte de la responsabilidad y proyección social, buscando generar cambios en una sociedad cada vez más

2 Acto Administrativo No. 001 del 12 de febrero de 2015. Escuela de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Montería.

3 Acto Administrativo No. 002 del 16 de agosto de 2017. Escuela de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Montería.

conflictiva, para contribuir a mejorar la calidad de vida de las comunidades, en especial las menos favorecida, a través de la vinculación de docentes y estudiantes (Delgado & Malluk, 2018)

En el mismo año, se formula el proyecto de investigación *Estrategia socioeducativa para la promoción de la sana convivencia mediada por la Educomunicación entre estudiantes de la básica primaria en instituciones educativas de la ciudad de Montería*, aprobado por el *Centro de Investigación, Desarrollo y Transferencia UPB*. El aval institucional fortalece el diálogo de saberes y la generación de nuevo conocimiento entre los grupos *Cavida* y *Coedu*, los Semilleros *Eros Pathos* y *GECO* y los cursos *Psicología* y *Comunicación para el desarrollo*; le otorga el sustento teórico y metodológico al *Programa Conviviendo*; posibilita el trabajo colaborativo en torno a la implementación de acciones psicosociales mediadas por la Educomunicación para la sana convivencia y propicia la integración de las funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social.

Desde el año 2014, *Conviviendo* se reconoce en la Región Caribe como una innovación social que revoluciona la manera de analizar y comprender la convivencia escolar, al proponer una mirada integral, planeada, sistemática, creativa, pacífica y propositiva del fenómeno, a partir de la relación *Psicología-Comunicación-Educación*.

Enfoque teórico

La *Estrategia* se fundamenta en las redefiniciones de la relación *Psicología-Comunicación-Educación*: se aleja de la visión instrumental (Hurgo & Fernández, 2000), la entiende de diversa forma y con diferente criterio (Kaplun, 1997). El propósito es la construcción conjunta de conocimiento en la escuela, a través de mediaciones que favorezcan el reconocimiento de sí y del otro; todo tipo de dinámicas de aprendizaje; la creatividad, experimentación (Barbas, 2012), bidireccionalidad (Acosta, 2008); y el surgimiento de nuevos actores e interacciones (Afacom, 2004). Lo anterior sustentado en las siguientes categorías conceptuales:

› **Emociones**

Son experiencias multidimensionales con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo:

En la función adaptativa, las emociones preparan al organismo para la ejecución eficaz de la conducta exigida por el ambiente; dotan la conducta de energía y dirección. En la función social, las emociones generan vínculos sociales, respuestas de evitación y confrontación; permiten predecir el comportamiento asociado con las mismas. En la función motivacional, la conducta se encuentra emocionalmente "cargada", por lo que se realizarán de manera más vigorosa (Chóliz, 2005).

Conocer, sentir y expresar las emociones implica atender la parte interna del individuo, teniendo en cuenta que estos aspectos deberán ser manejados adecuadamente para identificarlas, distinguir las y analizarlas, para controlarlas (Retana & Sánchez, 2010).

› **Estilos de comunicación**

Cada persona tiene una manera particular de comunicarse y relacionarse con el otro; esta forma individualizada corresponde a los estilos de comunicación que podrán dificultar, facilitar o promover las relaciones personales. Existen tres estilos de comunicación: *Agresivo*, caracterizado por la falta de atención a la opinión de otro, la imposición de deseos y el poco respeto por los derechos de los demás. *Pasivo*, caracterizado por aceptar lo que otros impongan, poco respeto de las opiniones y derechos, inseguridad, baja autoestima, miedo y vergüenza. *Asertivo*, caracterizado por expresar lo que quiere y desea de manera directa, honesta, clara y sin generar conflicto -Galindo, citado en (Higueros, 2014)-.

› **Habilidades sociales**

Son todas aquellas conductas -verbales y no verbales-, que permiten, en una situación dada, conseguir los objetivos con un coste emocional bajo; es decir, sintiéndose bien con nosotros/as mismos/as y manteniendo una buena relación con los y las demás (Roa, 2014). La etapa escolar es el momento idóneo para empezar a inculcar en el niño las habilidades sociales, fomentar sentimientos de empatía, capacidad de expresar las emociones y la asertividad (Dávila, 2019); mientras mayor sea la coherencia de los comportamientos con los pensamientos, sentimientos y valores, mejor será la evaluación y percepción externa que recibe en cuanto a la competencia social (Pereira & Almir, 2001).

› **Reconocimiento del otro**

Es la actitud que cualifica rasgos de la personalidad, que propicia un comportamiento de autoestima y de aceptación del otro en su diferencia con amor, amistad y cuidado, para establecer relaciones que permitan compartir y cooperar con los demás por el bien común (Montaño, 2015). Hacer referencia a este concepto, es comprenderlo desde las diferencias individuales, el respeto de la identidad y la diversidad; se reconoce al otro, en tanto se intenta comprender su contexto para aprender a vivir de manera sana con él.

› **Convivencia escolar**

Es la acción de vivir en comunidad; es el medio para mejorar la conflictividad y violencia escolar puesto que expresa la capacidad o acción de vivir comúnmente juntos (Ortega, 2007), a partir del conjunto de matices pro-sociales que atañen al contexto cultural (Ortega, 2006). Es una condición necesaria y en estrecha relación con la participación, democracia, ciudadanía y construcción de paz (Alcaldía Mayor De Bogotá, 2018). La escuela es un lugar en el que se aprende a vivir con los otros y a construir una identidad cívica que incluya el reconocimiento y dominio de los derechos y los deberes propios y compartidos (Ortega & Colb, 2004). La convivencia escolar significa ver a la educación como un puente entre el conflicto y el bienestar integral; es decir, asumir la tolerancia, respeto, diálogo y aquellos valores que tienen como fin último el buen vivir de los unos con los otros (Gómez, 2002).

› **Violencia escolar**

¡Es la antítesis de la sana convivencia. Condiciona a las personas al comportamiento violento y antisocial, lo que se traduce en dificultades significativas para establecer relaciones y el aumento de los problemas psicosociales en el futuro (Velasco, Seijo, & Vilariño, 2014). El fenómeno de la violencia escolar, así como el de convivencia escolar, se entiende inserto dentro de dinámicas relacionales de la escuela, que guardan relación con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia; así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional (López, 2014). La convivencia no debe ser entendida como la ausencia de conflictos, sino como el afrontamiento de estos sin el uso de la violencia, para asegurar el bienestar individual y colectivo de los miembros de la escuela.

› **Educomunicación**

Comprende las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas históricamente separadas: *Educación* y *Comunicación*. Su articulación, permite la transformación de individuos en ciudadanos capaces de identificar, analizar y proponer soluciones a las necesidades (Pineda, 1999) y estimula a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, mediadas por la cultura que contempla los significados y valores que emergen entre grupos sociales (Fahara, 1996). La comunicación hace posible la educación: no es un aspecto más de la práctica educativa, es el centro de la misma (Pérez, 2015); no es un instrumento mediático y tecnológico, es un componente pedagógico (Kaplun, 1998). Para los expertos, el reconocimiento y el consenso están relacionados con el plano educativo: se dan desde la comunicación y se potencializan en la educación (Acosta, 2008).

› **Afrontamiento prosocial**

Se centra en la interacción del sujeto con el medio y se refiere al esfuerzo para, mediante recursos de conducta manifiesta o encubierta, enfrentar o adaptarse a demandas internas y ambientales (así como a los conflictos entre ellas), que puedan exceder sus posibilidades personales de soporte (Lazarus & Folkman, 1984/1986). Funciona en los casos en que los intercambios individuo-entorno se desequilibran y cobran sentido dentro de una valoración que la persona hace de la situación en que está comprometida, a partir de sus vivencias, relaciones interpersonales, nivel de inteligencia emocional y grado de tolerancia al estrés (Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud, & Mesurado, 2012).

La conducta prosocial ante la violencia escolar se entiende como un comportamiento ante las situaciones de agresión y maltrato que no es indiferente (que ignora la situación), amoral (que justifica la situación) o culpable (que omite la acción por temor a represalias), sino que la enfrenta de manera activa, identifica a los acosadores y solicita la ayuda de compañeros y docentes (Quintana, Montgomery, & Malaver, 2009).

› **Cultura de paz**

Representa los valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, tratan de atacar las causas

para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación (Naciones Unidas, 1999). La ONU, identifica ámbitos de acción que se convierten en marco de referencia para promover la cultura de paz en los centros educativos a través de la promoción de la convivencia escolar:

Promover una cultura de paz por medio de la educación. Promover el desarrollo económico y social sostenible. Promover el respeto de todos los derechos humanos. Garantizar la igualdad entre mujeres y hombres. Promover la participación democrática. Promover la comprensión, tolerancia y solidaridad. Apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos. Promover la paz y la seguridad internacionales (Naciones Unidas, 1999).

Enfoque metodológico

La investigación es cualicuantitativa con enfoque no probabilístico. La población la constituyen la comunidad educativa de las instituciones educativas de carácter oficial, estratos 1, 2 o 3 de Montería y la muestra está conformada por docentes, niños y niñas de los grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria, con edades entre siete y doce años. El principal criterio de selección de la muestra está determinado por los estudios realizados por los colegios sobre convivencia escolar que reportan casos puntuales con patrones asociados con la violencia, víctimas y victimarios.

Las técnicas de recolección de la información son: el análisis documental, para el estudio de documentos institucionales; el grupo focal, para la caracterización de la convivencia escolar⁴ y la encuesta, para determinar las preferencias de los medios.

4 Para detectar los indicadores de violencia y el clima de convivencia en contextos educativos, se toma como referencia El CVICO (A-P).

Cuadro 1. Momentos del ejercicio investigativo

Momento	Producto
Socialización de la <i>Estrategia</i> a directivos de la institución educativa.	Carta de intención. Presentación oral. Entrega de consentimiento informado.
Caracterización de la convivencia escolar en la institución educativa.	Diagnóstico de la convivencia escolar.
Análisis de preferencias de medios.	Análisis de medios.
Formulación de acciones de intervención.	Módulos y sesiones <i>Programa Conviviendo</i> . Medios alternativos.
Creación de productos comunicativos.	Medio <i>Cartilla Convivir Sanamente</i> . Piezas informativas.
Entrenamiento.	Talleres de entrenamiento.
Desarrollo de acciones de intervención.	Implementación <i>Programa Conviviendo</i> .
Evaluación.	Retroalimentación de sesiones.
Finalización <i>Programa Conviviendo</i> .	Evento de socialización de resultados. Entrega de certificaciones y productos.

Fuente: Elaboración propia, 2019

Teniendo en cuenta que la *Estrategia* propone el uso de la comunicación como fundamento esencial para el aprendizaje, socialización y construcción del conocimiento (Barbas Á. , 2012) mediado por las técnicas de la psicología, surge desde los cursos *Campos I Psicología educativa y Comunicación para el desarrollo*, adscritos a las facultades de *Psicología y Comunicación* respectivamente, con el propósito de favorecer la interdisciplinariedad:

La Psicología educativa, desde sus propias teorías, métodos, problemas y técnicas de investigación se enfoca a la comprensión y el mejoramiento de la educación; estudia el aprendizaje y la enseñanza, y mejora la práctica educativa, a través del uso de las técnicas de la psicología para estudiar el salón de clase y la vida escolar -Clifford citado en (Henson & Eller, 2000)-. La Comunicación es dinámica central y constitutiva de las actividades humanas, dado que es un modo particular de interacción mediadora y mediada entre sujetos-agentes sociales (Piñuel, 1995) que los convierte en ciudadanos capaces de gestar sus propios procesos de diálogos, para definir quiénes son, cuáles son sus aspiraciones, qué es lo que necesitan y cómo pueden actuar colectivamente para alcanzar metas y mejorar sus vidas (CCCS, 2011).

Cuadro 2. Estructura Estrategia por módulo, sesión y propósito

Módulo	Sesión	Propósito
1. Habilidades sociales (interpersonales y grupales).	1. Lanzamiento <i>Programa Conviviendo</i> .	Socializar ante la comunidad educativa el <i>Programa Conviviendo</i> .
	2. Habilidades básicas de interacción.	Promover la comunicación asertiva para la solución de conflictos a través del conocimiento de los distintos estilos de comportamientos.
	3. Habilidades comunicativas/Estilos de comportamiento.	Reconocer la importancia que tiene aprender a responder a las críticas.
	4. Habilidades para relacionarse asertivamente.	Propiciar el uso de habilidades conversacionales entre los integrantes de la escuela para mediar las emociones de rabia, miedo y tristeza.
2. Entrenamiento de emociones.	5. Explorando el universo de las emociones.	Socializar qué son y cómo funcionan las emociones de rabia, miedo, tristeza y alegría.
	6. Venciendo a los grandes mentirosos.	Identificar las formas de vencer las emociones de rabia, miedo y tristeza.
3. Convivencia en la escuela.	7. Reconocimiento del otro.	Cultivar el autoconocimiento, reconocimiento del otro, trabajo en equipo, escucha y respeto, como valores que propician el crecimiento personal y las relaciones sociales sanas.
	8. Expresando acciones para la sana convivencia.	Reconocer las características del acoso escolar y la importancia de la sana convivencia.

Fuente: Elaboración propia, 2019

Actores

Los actores de la *Estrategia* son los beneficiados, líderes y gestores del *Programa Conviviendo*, en el marco de la formación en investigación que se adelanta desde los grupos de investigación *Cavida* y *Coedu*, y los Semilleros *Eros Pathos* y *GECO* (Ver cuadro 3).

Cuadro 3. Actores Estrategia

Año	Institución educativa	Beneficiados	Gestores	Líderes
2014	José María Córdoba Sede	200 estudiantes de 3ro, 4to, 5to (9 y 12 años de edad).	11 estudiantes.	
	Camilo Lamadrid.	4 docentes/1 directivo.	11 estudiantes.	
2015	Camilo Torres Sede Sinú.	60 estudiantes de 3ro, 4to, 5to (9 y 12 años de edad).	15 estudiantes.	
2016		2 docentes/1 directivo.	12 estudiantes.	1 docente Psicología.
2017	Gimnasio Arcoíris.	30 estudiantes de 3ro, 4to, 5to (8 y 11 años de edad).	1 estudiante.	
		3 docentes/1 directivo.	1 estudiante.	1 docente Comunicación.
2018	La Inmaculada.	50 estudiantes de 3ro, 4to, 5to (9 y 12 años de edad).	12 estudiantes.	
		3 docentes/2 directivos.	24 estudiantes.	
2019	José María Córdoba Sede	74 estudiantes de 4to, 5to (7 y 15 años de edad).	8 estudiantes.	
	Simón Bolívar.	2 docentes.	17 estudiantes.	

Fuente: Elaboración propia, 2019

Resultados

El presente capítulo recopila los principales hallazgos representados en: diagnóstico de la convivencia escolar, diagnóstico de comunicación, acciones psicosociales mediadas por la Educomunicación, reconocimientos y publicaciones.

Diagnóstico de la convivencia escolar

La caracterización de la convivencia escolar se estableció a partir del ejercicio reflexivo del grupo focal, que permitió establecer las dificultades existentes con respecto a las relaciones entre los estudiantes, influenciadas por las agresiones físicas y verbales.

En cuanto a las conductas, son recurrentes los golpes, amenazas, apodos, lenguaje obsceno e insultos a otros de manera directa o a través de las redes sociales. Los principales motivos están determinados por la apariencia física, condición social, debilidad física y rechazo a la diferencia. En lo que respecta a los lugares, las agresiones se dan en los baños, los espacios de recreo, la cancha de fútbol, la salida del colegio

y aquellos sitios libres de supervisión en los que los estudiantes tienen la oportunidad de agredir, ser agredidos o espectadores.

Las formas de afrontamiento a las situaciones de conflicto se evidencian a través de golpes y agresiones verbales; en menor proporción, a la mediación del docente o director de grupo. Los estudiantes temen ser víctimas de bullying, callan el acoso escolar, no informan las agresiones y evitan presentar quejas para no ser identificados, burlados o amenazados. Las dificultades entre pares se presentan principalmente entre los estudiantes de 3ro, 4to y 5to grado, con edades entre los diez y doce años, quienes manifiestan desconocimiento del contenido de las normas institucionales con respecto a sus derechos y deberes. Con preocupación, los docentes expresan que las conductas violentas entre los discentes trascienden al aula de clase, debido a que la escuela carece de mecanismos, estrategias o herramientas necesarias para intervenir estas situaciones y es percibida como un lugar inseguro, lo que hace caótico el acto pedagógico.

La información recopilada en la caracterización condujo a la elaboración del perfil de la población beneficiada:

- › Niñas y niños, estudiantes de grados 3ro, 4to y 5to de básica primaria, con edades entre los siete y doce años de edad.
- › Estudiantes que presentan dificultades en las relaciones interpersonales.
- › Estudiantes que evidencian, en el espacio escolar, comportamientos asociados con discusiones, peleas, malos tratos, insultos, golpes, entre otros.
- › Estudiantes que presentan reiterativos llamados de atención por problemas de disciplina.
- › Reporte de casos de violencia escolar en la Coordinación de Convivencia.
- › Docentes que coordinan los grados 3ro, 4to y 5to.
- › Directivo: Coordinador de convivencia y/o rector.

Diagnóstico de comunicación

La caracterización de los medios se estableció a partir de los resultados de dos encuestas dirigidas a estudiantes y docentes, para conocer los

medios masivos, alternativos y educativos de mayor preferencia. Se evidencia que ambos públicos tienden a informarse principalmente a través de formatos impresos y visuales, con lenguaje claro, sencillo y común.

Prefieren la televisión como canal masivo de información y actualización y los impresos como medios alternativos porque son asequibles, facilitan la lectura, relectura y ofrecen contenido detallado. Existe una tendencia hacia la lectura de las imágenes sobre textos; los encuestados manifestaron que los dibujos, figuras, ilustraciones y fotografías acompañadas de textos cortos y divertidos, son llamativos y entretenidos, lo que promueve la información y apropiación de los contenidos. Entre las principales temáticas se destacan: las relaciones interpersonales, las situaciones de conflicto que afectan la convivencia en la escuela y las habilidades sociales; para tal fin se crean siete personajes que recrean las emociones, viven las situaciones que ocurren en la escuela y son portadores de mensajes alusivos a las temáticas que se tratan. Ellos son:

- › Gran Gruñón: representa la emoción de la rabia.
- › Gran Asustador: representa la emoción del miedo.
- › Gran Tristón: representa la emoción de la tristeza.
- › Asertina: representa la emoción de la alegría.
- › Tortuga: representa un adulto que inspira confianza y madurez.
- › Tortuguita: representa un personaje tierno y delicado.
- › Amador: representa un niño popular, divertido, que experimenta emociones en la escuela.

En lo que respecta al medio educativo, la comunidad escogió la cartilla. Docentes y estudiantes consideran importante integrar mensajes alusivos a las relaciones interpersonales, situaciones de conflicto en la escuela y habilidades sociales, con actividades de esparcimiento (rompecabezas, sopa de letras, dibujos, une los puntos, laberintos, entre otros) que permitan complementar los conocimientos adquiridos en cada una de las sesiones del *Programa Conviviendo* con las actividades de la *Cartilla Convivir Sanamente* y que, además, sean divulgados por Gran Gruñón, Gran Asustador, Gran Tristón, Asertina, Tortuga, Tortuguita y Amador.

Cuadro 4. Estructura Estrategia por módulo, sesión y medio

Módulo	Sesión	Medio alternativo	Medio educativo/Actividad Cartilla
Habilidades sociales (interpersonales y grupales).	Lanzamiento <i>Conviviendo</i> .	Musical. Juego de rompecabezas.	Saludo ¡Descubre los personajes de Conviviendo!
	Habilidades básicas de interacción.	Dramatizado.	Las emociones I ¡Explorando el mundo de las emociones!
	Habilidades comunicativas/ Estilos de comportamiento.	Cuento dramatizado.	Las emociones II ¿Cómo vencer las emociones de rabia, miedo y tristeza!
	Habilidades para relacionarse asertivamente.	Juego de roles.	¡Expresando acciones para la sana convivencia!
Entrenamiento de emociones.	Explorando el universo de las emociones.	Show de títeres (parte I).	¡Yo quiero ser, Yo puedo ser!
	Venciendo a los grandes mentirosos.	Show de títeres (parte II).	¡Vamos a conversar!
Convivencia en la escuela.	Reconocimiento del otro.	Juego multicircuitos.	Aprendiendo a comunicarnos ¡El lenguaje de la convivencia!
	Expresando acciones para la sana convivencia.	Juego de rompecabezas.	La ruta de acción frente al bullying.

Fuente: Elaboración propia, 2019

Acciones

Las acciones de la *Estrategia* se estructuran en cinco fases:

- › Sensibilización: prepara sobre la importancia o valor de la sana convivencia en la escuela. Comprende: saludo de bienvenida, presentación de la sesión, explicación del propósito y acción comunicativa.
- › Información: amplía el tema y muestra sus implicaciones en el bienestar de los integrantes de la escuela. Comprende: acción psicológica.
- › Generación de capacidades: promueve conocimientos, actitudes y aptitudes para desarrollar prácticas sanas en el entorno escolar. Comprende: medio alternativo.

- › Apropriación/movilización: busca la comprensión de los mensajes, el empoderamiento en lo que respecta al propósito de la *Estrategia* y la divulgación de los conocimientos aprendidos. Comprende: medio educativo.
- › Movilización: pretende establecer un compromiso social para el mejoramiento de la problemática y la sostenibilidad de la *Estrategia*. Comprende: acto de compromiso.

Cuadro 5. Estructura Estrategia por módulo, sesión y acción

Módulo	Sesión	Acción
Habilidades sociales (interpersonales y grupales).	Lanzamiento Programa Conviviendo.	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Presentación de la sesión. • Explicación del propósito de la sesión. • Acción comunicativa: Musical <i>Conviviendo llegó a la escuela</i>. • Acción psicológica: Conversatorio <i>Presentación Conviviendo</i>. • Medio alternativo: rompecabezas. • Actividad de evaluación: <i>Cartilla Sesión I</i>. • Compromiso • Despedida.
	Habilidades básicas de interacción.	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Presentación de la sesión. • Explicación del propósito de la sesión. • Acción comunicativa/medio alternativo: Dramatizado <i>Aprendiendo a comunicarnos con Asertina</i>. • Acción psicológica: Conversatorio <i>Estilos comunicacionales Pasivo, agresivo, tímido. Técnica "Codazo va, codazo viene"</i>. • Actividad de evaluación: <i>Cartilla Sesión II</i>. • Compromiso • Despedida.
	Habilidades comunicativas / Estilos de comportamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Presentación de la sesión. • Explicación del propósito de la sesión. • Acción comunicativa/medio alternativo: Cuento <i>El país de gracias y por favor</i>. • Acción psicológica: Conversatorio <i>Habilidades de interacción básicas</i>. • Actividad de evaluación: <i>Cartilla Sesión III</i>. • Compromiso • Despedida.

Módulo	Sesión	Acción
Habilidades sociales (interpersonales y grupales).	Habilidades para relacionarse asertivamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Presentación de la sesión. • Explicación del propósito de la sesión. • Acción comunicativa/medio alternativo: Juego de roles <i>¿Qué quiere ser?</i> • Conversatorio <i>Componentes de las habilidades de interacción social y la comunicación.</i> • Actividad de evaluación: <i>Cartilla Sesión IV.</i> • Compromiso • Despedida.
	Explorando el universo de las emociones.	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Presentación de la sesión. • Explicación del propósito de la sesión. • Acción comunicativa/medio alternativo: Show de títeres parte I <i>Descubriendo las emociones.</i> • Acción psicológica: Conversatorio <i>Técnica de la tortuga para el control de las emociones.</i> • Actividad de evaluación: <i>Cartilla Sesión V.</i> • Compromiso • Despedida.
Entrenamiento de emociones.	Venciendo a los grandes mentirosos.	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Presentación de la sesión. • Explicación del propósito de la sesión. • Acción comunicativa/medio alternativo: Show de títeres parte II <i>La Tortuguita y los grandes mentirosos.</i> • Acción psicológica: Conversatorio <i>Técnica de relajación: Tortuga Cúbica.</i> • Actividad de evaluación: <i>Cartilla Sesión VI.</i> • Compromiso • Despedida.
	Reconocimiento del otro.	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Presentación de la sesión. • Explicación del propósito de la sesión. • Acción psicológica: Conversatorio <i>El otro como clave de mi crecimiento.</i> • Acción comunicativa/medio alternativo: Juego <i>Multicircuitos para la sana convivencia.</i> • Actividad de evaluación: <i>Cartilla Sesión VII.</i> • Compromiso. • Despedida.
Convivencia en la escuela.	Expresando acciones para la sana convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Presentación de la sesión. • Explicación del propósito de la sesión. • Acción comunicativa/medio alternativo: Juego <i>Rompecabezas El Semáforo.</i> • Acción psicológica: <i>Conversatorio Ruta de acción frente al bullying.</i> • Actividad de evaluación: <i>Cartilla Sesión VIII</i> • Compromiso • Despedida.

Fuente: Elaboración propia, 2019

Reconocimientos

La gestión de las Facultades de *Psicología* y *Comunicación*, en el marco de la implementación de la *Estrategia* ha sido exaltada por instituciones locales y nacionales por el aporte a la docencia, proyección social e investigación.

Cuadro 6. Reconocimientos Programa Conviviendo

Año	Función sustantiva	Reconocimiento	Organización
2015	Docencia. Proyección social.	Liderazgo en la atención a estudiantes mediante el Programa Conviviendo para una sana convivencia.	Institución educativa -IE- Camilo Torres Sede Sinú.
2017	Docencia. Proyección social.	Gestión del Programa Conviviendo.	IE Camilo Torres, Sede Sinú.
2017	Docencia. Proyección social.	Promover la cultura del buen trato y la sana convivencia a través del Programa Conviviendo.	IE Gimnasio Arcoíris.
2018	Docencia. Proyección social.	Aporte a la promoción y prevención de la convivencia escolar y al fortalecimiento de los ambientes de aula de las estudiantes de Básica Primaria.	IE La Inmaculada.
2018	Proyección social.	Ponente en el I Conservatorio Departamental en criminalidad, convivencia y seguridad ciudadana <i>La academia en la formulación de estrategias de convivencia: Programa Conviviendo.</i>	Policía Nacional.
2018	Investigación.	Promedio superior (92.5/100) del proyecto de investigación <i>La radio como mediación en el diseño de una estrategia de afrontamiento prosocial para la sana convivencia en instituciones educativas de la ciudad de Montería.</i>	Centro de Investigación UPB Montería.
2018	Investigación.	Promedio superior (90.5/100) del proyecto de investigación <i>Estrategia socioeducativa mediada por la comunicación para la promoción de la sana convivencia en una institución educativa de la ciudad de Montería.</i>	Centro de Investigación UPB Montería.
2019	Investigación.	Promover la cultura de la paz y la sana convivencia a través del Programa de Conviviendo	IE José María Córdoba, Sede Simón Bolívar.

Año	Función sustantiva	Reconocimiento	Organización
2019	Investigación.	Promedio superior (91.5/100) de la investigación <i>La cartilla como mediación para el desarrollo de una estrategia de afrontamiento prosocial que promueva la sana convivencia en instituciones educativas de Montería.</i>	UPB Colombia.
2019	Investigación.	Promedio superior (93.5/100) de la investigación <i>La cartilla como mediación para el desarrollo de una estrategia de afrontamiento prosocial que promueva la sana convivencia en instituciones educativas de Montería.</i>	Redcolsi Nodo Córdoba.
2019	Investigación.	Promedio superior (97/100) de la investigación <i>La cartilla como mediación para el desarrollo de una estrategia de afrontamiento prosocial que promueva la sana convivencia en instituciones educativas de Montería.</i>	Redcolsi Colombia.

Fuente: Elaboración propia, 2019

Publicaciones

En el desarrollo de la *Estrategia*, la divulgación de los resultados es pieza fundamental para el posicionamiento del *Programa Conviviendo*. En este sentido, las publicaciones son de tipo académico, investigativo e informativo.

Cuadro 7. Publicaciones con fines académicos-investigativos

Tipo de publicación	Año	Producto	Evento/Organización
Académica.	2015	Ponencia.	I Conferencia Internacional Anual de la Asociación Colombiana de Estudios del Caribe (Acolec).
Académica.	2017	Cartilla.	Cartilla Convivir Sanamente. UPB-Alcaldía de Montería.
Investigativa.	2018	Ponencia. Capítulo de libro resultado de investigación.	IV Conferencia Internacional Anual de la Asociación Colombiana de Estudios del Caribe (Acolec).
Investigativa.	2018	Ponencia.	I Encuentro de investigación en comunicación, culturas juveniles e infancia. ÁPIRA. Universidad Francisco de Paula Santander.
Académica.	2018	Ponencia	I Conservatorio Departamental en criminalidad, convivencia y seguridad ciudadana. Policía Nacional.
Investigativa.	2018	Ponencia.	I Encuentro Virtual de semilleros de investigación de Comunicación UPB Nacional. UPB Sede, Bucaramanga.

Tipo de publicación	Año	Producto	Evento/Organización
Investigativa.	2018	Ponencia. Artículo.	XII Jornada de Investigación y transferencia UPB Montería.
Investigativa.	2018	Ponencia. Artículo.	XII Jornada de Investigación y transferencia UPB Montería.
Investigativa.	2019	Ponencia.	II Encuentro virtual de Semilleros de investigación de Comunicación UPB Nacional. UPB Bucaramanga.
Investigativa.	2019	Ponencia. Artículo.	I Encuentro interno de Semilleros de investigación Multicampus UPB Colombia.
Investigativa.	2019	Ponencia.	Encuentro de Semilleros de investigación Redcolsi Nodo Córdoba 2019.
Investigativa.	2019	Ponencia.	Encuentro de Semilleros de investigación Redcolsi Colombia 2019.
Investigativa.	2019	Ponencia. Capítulo de libro resultado de investigación.	V Conferencia Internacional Anual de la Asociación Colombiana de Estudios del Caribe (Acolec).

Fuente: Elaboración propia, 2019

En lo que respecta a las publicaciones con fines informativos, se emplean los canales de comunicación de la Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Montería y de las instituciones educativas vinculadas para la divulgación de contenidos.

Cuadro 8. Publicaciones con fines informativos

Canal	Tipo de información
Página web	Programa Conviviendo https://conviviendosanamen.wixsite.com/upb-edu
Boletín De Interés UPB Portal UPB Instagram UPB	Notas informativas sobre actividades que se desarrollan en las instituciones, participación en eventos académico-investigativos y reconocimientos.
Canal YouTube UPB	Divulgación de videos y spots producidos por estudiantes.
Redes Sociales	Notas informativas que divulgan las instituciones educativas beneficiadas en sus plataformas digitales.

Fuente: Elaboración propia, 2019

Conclusiones

La Estrategia evidencia el estado actual del fenómeno de la convivencia escolar en el contexto de la ciudad de Montería y amplía el horizonte en cuanto al uso de la comunicación mediada por las técnicas de la psicología en la educación, la comprensión de las necesidades y problemáticas del contexto, la responsabilidad social de la academia y la escuela en el liderazgo de iniciativas de participación social, la integración de los actores en el mejoramiento de la calidad de vida de la población infantil, la consolidación de experiencias significativas que pueden ser replicadas en otros colectivos y, en general, al fortalecimiento de las conductas sociales en el contexto educativo.

Conviviendo dimensiona la comunicación como un modo particular de interacción mediadora y mediada entre los agentes sociales de la escuela, que hace uso de los métodos de la psicología para el tratamiento del fenómeno de la convivencia escolar, incidir en la comprensión y mejoramiento del problema, estudiar el aprendizaje y enseñanza de niños y niñas, proponer alternativas que mejoren la práctica educativa e impulsar la acción colectiva en la escuela para convertirla en territorio de diálogo, consenso, bienestar y paz.

Esta práctica educativa mira el problema más allá de los índices y la dificultad. Se adentra en la escuela para conocer de cerca su realidad; propicia el concurso de los diferentes actores de la escuela, para la comprensión del fenómeno; pone al servicio de la escuela recurso humano cualificado en el tema de la sana convivencia; supera la forma tradicional del conocimiento porque propicia la reflexión, creación, motivación y nuevos aprendizajes; y revoluciona la manera de enseñar. Es una innovación social de carácter interdisciplinar que entrena en habilidades sociales, resolución de conflictos y autocontrol de emociones, para dar paso a nuevos actores e interacciones.

Referencias

- Acosta, A. (2008). La comunicación como vía hacia una educación consensual. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Afacom. (2004). Proyecto para el diseño y elaboración de exámenes de calidad de la educación. Bogotá, Colombia. Disponible En: <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/INT/article/download/820/830>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). Orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del Plan institucional de convivencia escolar. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 2016, de <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/22/20>
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Valencia: Universidad de Valencia. Obtenido de <http://bit.ly/1t7Pu9c>
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M., Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2).
- CCCS. (2011). *Consortio de Comunicación para el Cambio Social*. Obtenido de www.communicationforsocialchange.org
- Dávila, R. (2019). Programa de actividades lúdicas para desarrollar habilidades sociales. *Revista Hacedor*, 2.
- Delgado, F., Malluk, A. (2015). Educarte: metodología socioeducativa para promover la sana convivencia en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería. En A. C. Caribe, *El Caribe más allá del litoral. El mundo rural* (Vol. 1). Colombia: Acolec. ISBN 978-958-58957-0-6.
- Delgado, F., Malluk, A. (2018). Habilidades sociales y convivencia escolar, una estrategia para la escuela como territorio de paz. Territorialidad y desarrollos territoriales. La configuración regional. En A. C. Caribe, *Territorialidad y desarrollos territoriales. La configuración regional* (Vol. 1). Acolec. ISBN 978-958-58957-4-4.
- Delgado, F., Henao, F. (2014). *Violencia escolar desde los relatos docentes en la institución educativa Camilo Torres de Montería durante el año 2013*. Maestría en Educación. Universidad Santo Tomas, Bogotá.
- Fahara, M. (1996). La educación encierra un tesoro. (Unesco, Recopilador) Santillana.
- Fundación Plan. (2008). Aprender sin miedo: la campaña para terminar con la violencia en las escuelas. Woking: Plan. Recuperado el 2017, de www.plan-international.org/publications

- Gómez, C. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. (5). Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.
- Henson, K., Eller, B. (2000). Psicología educativa para la enseñanza eficaz. México: Thomson.
- Higueros, S. (2014). Estilos de comunicación que utilizan los padres de hijos adolescentes de 13 a 16 años que asisten a un juzgado de la niñez y adolescencia del área metropolitana. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Huergo, J., Fernández, M. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/ intersecciones* (Vol. 1). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplun, M. (1997). De medios y fines en comunicación educativa. (58). (Ciespal, Recopilador) Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación.
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984/1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona, España: Martínez Roca.
- López, V. (2014). *Convivencia Escolar*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud, M., Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *11(4)*, 1263-1275. Universita Psychologica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Bogotá, Colombia.
- Montaño, L. (2015). La educación del valor “reconocimiento del otro” con niños y niñas de dos a cuatro años. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Resolución 53/243*.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. España: Universidad de Córdoba. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Rosario_Ortega-Ruiz/publication/237232581_LA_CONVI-VENCIA_UN_MODELO_DE_PREVENCION_DE_LA_VIOLENCIA/links/02e7e532e122ccd65e000000.pdf
- Ortega, R. (2007). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. España: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R., Colb. (2004). Construir la convivencia. Barcelona, España: EDEBE.
- Pereira, Z., Almir, d. P. (2001). Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación. Brasil/México: Universidad Federal de San Carlos/ Manual Moderno.

- Pérez, J. (2015). El nuevo paradigma de la comunicación en la educación. Obtenido de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/blog/jose-manuel-perez-tornero/cambio-de-paradigma-en-la-educacion-como-transformar-los-valores-en>
- Pineda, N. (1999). Tres conceptos de ciudadanía para el desarrollo de México. (101). Este País.
- Piñuel, J. (1995). Metodología general: conocimiento científico e investigación en comunicación social. Madrid, España.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Retana, B., Sánchez, R. (2010). Rastreando el pasado. Formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. 9(1). Obtenido de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/220/434::pdf>
- Rivas, C. (2015). Bullying, problema sin resolver. "Dos historias, una misma realidad". Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Roa, M. (2014). Cómo fomentar en nuestros hijos e hijas habilidades sociales, de comunicación, asertividad y autoestima. *Ceapa*.
- Trianes, M., Blanca, M., Muñoz, A., García, B., Cardelle, M., Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social. Murcia, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Unicef. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo. (V. M. Lyda Guarín, Ed.) Panamá, República de Panamá.
- Velasco, J., Seijo, D., Villarino, M. (2014). Consecuencias del acoso escolar en la salud psicoemocional de niños y adolescentes. Chile: Universidad de Santiago de Compostela. ◦

CAPÍTULO 13

Narrar la paz, compromiso de medios y periodistas del Caribe colombiano¹

Jessany Herrera*

Flora del Pilar Fernández**

En el marco de la investigación “Medios escritos y la paz en Colombia, perspectiva de la Región Caribe”, liderada por la Asociación de Facultades y Programas de Comunicación Social (Afacom) y en la que participaron ocho instituciones de educación superior de la zona norte colombiana, se realizó un análisis del cubrimiento hecho por los principales medios escritos regionales al proceso de paz entre el Gobierno Nacional y el Grupo FARC en La Habana (Cuba).

El corpus del estudio estuvo integrado por las primeras páginas de los diarios El Universal (Cartagena); El Heraldo, impreso y digital (Barranquilla); Zona Cero (Barranquilla); La Libertad, impreso (Barranquilla) El Informador (Santa Marta); El Meridiano de Córdoba (Montería) y La Razón.co (Montería) entre septiembre de 2012 y diciembre de 2015.

1 El presente capítulo de libro es resultado del proyecto de investigación Medios escritos y la paz en Colombia, perspectiva de la Región Caribe liderado por la Asociación de Facultades y Programas de Comunicación Social, Afacom. Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Montería (Radicado CIDI 173-05/16-G015).

* Magíster en Comunicación. Comunicadora Social y Periodista. Área de Realización Audiovisual y docente catedrática de la Universidad del Norte, Barranquilla. jessanyh@uninorte.edu.co

** Magíster en Comunicación, Docente Titular Universidad Pontificia Bolivariana, Montería, flora.fernandez@upb.edu.co. Grupo de Investigación: COEDU

El tema es relevante para la región Caribe, pues durante décadas ha vivido inmersa en una ola de violencia que no le ha permitido su pleno desarrollo. El Grupo de Memoria Histórica (GMH) (2013), identifica cuatro períodos en la evolución del Conflicto Armado en Colombia. El primero comprendido entre los años 1958 a 1982, en el que la violencia pasó a convertirse de una violencia bipartidista a una subversiva, con la conformación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Movimiento 19 de abril (M-19); esto produjo grandes movilizaciones sociales y evidenció la marginalidad del conflicto.

El segundo período, comprendido entre los años 1982 a 1996, se caracterizó por la expansión territorial, el crecimiento militar y la proyección política de las guerrillas, la época de los grandes carteles del narcotráfico (Medellín y Cali), la nueva Constitución Política de 1991 y el primer fallido diálogo de paz entre las FARC y el ELN durante el gobierno del expresidente Belisario Betancur, que desencadenó en la creación de los grupos de autodefensa como una manera de proteger a la población frente a los constantes ataques guerrilleros.

El tercer período se dio entre los años 1996 a 2005, y en éste se promovió el fortalecimiento de las guerrillas, los grupos paramilitares y la lucha contra el narcotráfico; tras el debilitamiento de los carteles del narcotráfico, los grupos guerrilleros y paramilitares empezaron a consolidar su presencia en las zonas de acción de los carteles y su mayor fuente de financiación fueron los ingresos provenientes por el narcotráfico de cultivos ilícitos; simultáneamente las FARC aprovecharon la zona de despeje que se creó durante los diálogos de paz con el expresidente Andrés Pastrana para reorganizar su estructura militar y fortalecer la producción de cultivos ilícitos.

El cuarto período, entre los años 2005 a 2012, se conoce como la fase de la ofensiva militar hacia los grupos armados y fue la etapa en la que se debilitó a las FARC y fueron obligados a reorganizarse militarmente y hubo desmovilización de varios frentes paramilitares con más de 31000 combatientes que entregaron las armas; sin embargo, no se cumplió el objetivo por cuanto muchos frentes no se desmovilizaron y otros continuaron con sus estructuras militares. Luego, permeados por los ingresos generados por las actividades ilícitas, crearon nuevas bandas

que reciben actualmente el nombre de Bandas Criminales (Bacrim), son más estructuradas en sus actuaciones militares y con nuevos desafíos frente a las instituciones del Estado (Arias et al., 2014).

Sin embargo, hay que destacar otros conflictos que ha vivido Colombia a lo largo de su vida institucional:

- › La guerra de los mil días en 1898
- › Violencia y guerra Conservadora-Liberal, 1946/1953/1957
- › La violencia bipartidista: gobiernos liberales 1930-1946
- › Gobiernos conservadores 1946-1953, ataques al liberalismo y a la población campesina
- › Guerrillas liberales y autodefensas comunistas
- › La guerra de Corea 1950-1953
- › Gobierno militar General Rojas, 1953 -1957, amnistías y rehabilitación, persecución a sindicatos, campesinos, estudiantes y opositores. Guerra entre Limpios y Comunes, columnas de marcha con autodefensas campesinas, 1953
- › Operación Tenaza o Guerra de Villarrica, 1955-1958
- › Pacto de paz Liberal – conservador: Frente Nacional: alternancia en el poder cada cuatro años
- › Acuerdos de Stiges y Benidorm, España, Junta Militar 1957
- › Comisión de Esclarecimiento, Plebiscito de 1958

Políticas de paz

El 19 de noviembre de 1982, el presidente Belisario Betancur Cuartas sancionó la Ley 35 sobre Amnistía que permitió la libertad de la mayoría de los presos de las guerrillas. Se trató de una amnistía general relacionada con los delitos políticos y conexos, con excepción de los crímenes atroces (Villarraga, 2015). Durante la administración de Betancur se creó una Comisión de Paz que estableció en 1984 un banco de datos con información de más de mil 500 los amnistiados, quienes recibirían auxilios de sostenimiento inmediato, apoyo para la obtención de la documentación, vinculación a atención básica en salud, acceso a crédito para programas educativos y auxilios extraordinarios por calamidades.

Pero la misma población amnistiada desmintió la información y afirmó que no era correcta y denunciaron ser víctimas de allanamientos, seguimientos, desapariciones forzadas y asesinatos en Medellín, Florencia y otros lugares, por lo que solicitaron protección oficial, acompañamiento para su organización y respaldo a la tregua y diálogos emprendidos con las guerrillas. Discutieron también la ineficacia y la demora en el otorgamiento de créditos y en el reintegro laboral ante instancias oficiales y en las universidades.

El 28 de marzo de 1984 se firmó inicialmente una tregua bilateral con las FARC-EP, tras lo cual surgió la Unión Patriótica (UP), y se instaló una Comisión Nacional de Verificación, que posteriormente declaró el cese de los enfrentamientos y el inicio del período de prueba o tregua propiamente dicha, orientado hacia el logro de la paz y la reincorporación política y social de esta guerrilla. (Villarraga, 2015).

Simultáneamente, el presidente Betancur integró una Comisión de negociación y diálogo para las conversaciones con el M-19, el Ejército Popular de Liberación (EPL) y la Autodefensa Obrera (ADO), y el 23 y 24 de agosto se suscribió otro acuerdo de tregua bilateral conjunta con estos movimientos armados, acuerdo que destacó en su contenido la convocatoria a un gran diálogo nacional por la paz, pero que fracasó, por una parte con el M-19 por la muerte de Carlos Toledo Plata y el atentado a Antonio Navarro Wolf y con el EPL por la muerte de Oscar William Calvo (Molano, 2015).

Según reportes oficiales, 1384 guerrilleros se habían acogido a la amnistía en el ámbito nacional, la que incluyó beneficios económicos y acceso a varios programas oficiales, creados por decreto y por otras acciones, dentro del concepto de una rehabilitación que debía permitir la recuperación económica de las poblaciones afectadas por la violencia y la integración social de los amnistiados.

Durante el gobierno de Virgilio Barco Vargas (1986 – 1990) se firmó el Acuerdo de Paz con el grupo M-19. Fue entonces un elemento determinante del fenómeno político y electoral configurado por la Alianza Democrática M-19, que logró ser la principal votación en la elección de delegados para la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, principal referente para una renovación política democrática.

Al presentarse la negociación con los movimientos EPL, PRT y MAQL, entre los años 1990 y 1991 (a quienes se les aplicó un esquema de indulto, lo que les permitió participar en la Constituyente y en la implementación de los programas de reinserción) se produjo un nuevo reagrupamiento entre las guerrillas que quedaron activas: las FARC-EP, la Unión Camilista Ejército de Liberación Nacional (UC ELN) y la pequeña disidencia del EPL que desconoció los diálogos e intentó reconstruir ese movimiento con apoyo de las FARC-EP.

En estas circunstancias, durante el gobierno de César Gaviria Trujillo se desmovilizaron, mediante pactos de paz el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL), la Corriente de Renovación Socialista (CRS) y las Milicias Populares (MP) con quienes se firmaron acuerdos de paz. Por su parte, las FARC-EP y el ELN mantuvieron las hostilidades, sufrieron fuertes operativos militares del Ejército Nacional, especialmente a partir del ataque a Casa Verde, en Uribe, Meta.

Posteriormente, con la creación de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, el gobierno de Ernesto Samper Pizano quiso asegurar el manejo de la política de paz, pero los diálogos con las FARC y el ELN fracasaron y durante su administración se vivió el proceso 8000 que fue la denuncia de la presencia de dineros del narcotráfico, del Cartel de Cali en la campaña presidencial, lo que le restó credibilidad al gobierno central y muchos de sus dirigentes terminaron cuestionados y encarcelados (Villarraga, 2015).

Por su parte, durante la administración de Andrés Pastrana Arango se dio el despeje de San Vicente del Caguán, pero no se consiguió firmar los acuerdos de paz. Mucho se recuerda la imagen de Pastrana esperando la fallida llegada de Manuel Marulanda, comandante de las FARC, para la firma del inicio del proceso de paz. Durante su administración se implementó el Plan Colombia para combatir el narcotráfico.

Posteriormente y durante la presidencia de Álvaro Uribe Vélez se logró la firma de un Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) en el corregimiento de Santafé de Ralito, municipio de Tierralta en el departamento de Córdoba y se extraditó

a los Estados Unidos a sus principales dirigentes. Se considera que la desmovilización paramilitar quedó inconclusa, pese a que se aprobó la Ley de Justicia y Paz. Se dieron entonces en el año 2002, ocho rondas de diálogo entre el Gobierno y el ELN en La Habana (Cuba). A lo que se sumó que el 5 de diciembre de 2005 se produjo un acuerdo que no prosperó. Se presentó además la mediación del presidente venezolano, Hugo Chávez, para la liberación de secuestrados, pero, posteriormente, se enfriaron las relaciones entre los dos presidentes. Durante esta misma administración se realizó la “Operación Jaque” que logró la liberación de dirigentes políticos, policías, militares y tres norteamericanos que se encontraban en poder de la guerrilla. Entre los liberados estuvieron Ingrid Betancourt y Clara Rojas. En este mismo período se produjo la muerte de Alfonso Cano y otros cabecillas de las FARC.

Durante el gobierno de Juan Manuel Santos se logró la firma de los acuerdos de Paz con las FARC en Cartagena el 26 de septiembre de 2016, después de cuatro años de negociaciones con las FARC en La Habana, Cuba, pero éste no fue ratificado por los colombianos en un plebiscito realizado el 2 de octubre del mismo año. Acto seguido se iniciaron conversaciones con ELN que no prosperaron.

Narrar la guerra y la paz

Para Rodríguez (2016) las causas del conflicto en Colombia van más allá de la incursión de los grupos armados y hunden sus raíces en la pobreza, la inequidad, la corrupción y la ausencia del Estado: “las dinámicas de un conflicto en el que tienen participación y responsabilidades diversos actores incluyendo potencias internacionales y élites interesadas en perpetuar el conflicto”.

Desde el punto de vista del autor cuando se habla de narrar la paz (lo que es una función de los medios de comunicación) es necesario rescatar las historias locales que reflejan la bondad innata de las personas, aquellas que hablan de valores poco visibilizados en los medios acostumbrados a la crónica roja, “historias de resiliencia, de reconciliación, de perdón, de exigencia de derechos, de vida en medio de la muerte, de esperanza en medio de la desesperanza”. (Rodríguez, 2016)

Se considera que es fundamental dar voz a las víctimas, para que cuenten la verdad, porque son ellas las que han vivido plenamente el conflicto y narrarlo implica saber de él, comprenderlo y ser sensible frente a la tragedia humana que implica, de lo contrario, afirma la fuente consultada, es como si la camiseta de su trabajo le hubiera quedado grande.

En el texto *Coordenadas del posconflicto, periodismo para tiempos de transición de la guerra a la paz*, publicado por Consejo de Redacción en 2017, se indica que a través de las ciencias sociales y con recursos metodológicos participativos, los periodistas pueden narrar la guerra y la paz desde una perspectiva de derechos y no únicamente de acuerdo con lo que revelan las fuentes oficiales; ejemplo de lo citado son las líneas de tiempo, las consultas a expertos, grupos focales y cartografías sociales. Esta última metodología ayuda a ubicar en el espacio y el tiempo los hechos de violencia y paz (generalmente se tiende a identificar más y mejor los eventos violentos que las iniciativas pacíficas), a establecer relaciones entre estas dinámicas, a definir densidades de hechos y esgrimir hipótesis.

En esta línea, la primera tarea del periodista es comprender el conflicto y la paz con todas sus sensibilidades.

Se ha hecho del conflicto un espectáculo que ha saturado a las audiencias, una mercancía que se vende como cualquier otra, sin importar la tragedia humana o los anhelos y fuerza de vida que se esconden en los hechos y datos; es necesario reflexionar si la saturación de noticias sobre la guerra actúa como una estrategia de manipulación mediática de distracción porque no se trata de divulgar más hasta llegar a la saturación, se trata de hacerlo de manera responsable y digna, en consonancia con los derechos de las personas.

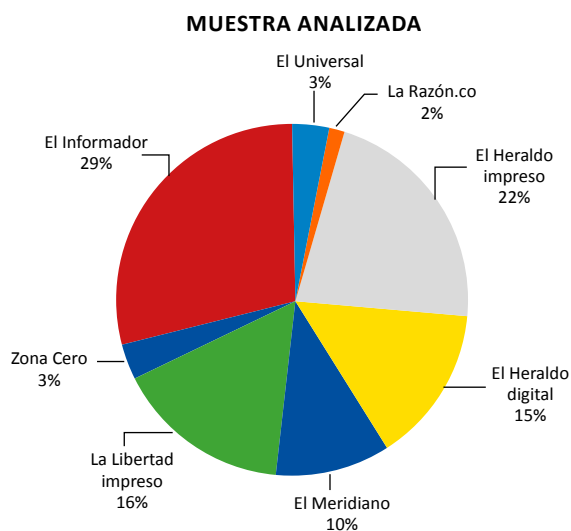
Para Cardona (2017) el reto principal de los periodistas locales es construir los capítulos de memoria histórica del conflicto desde sus regiones:

Se deben mirar los acuerdos desde una perspectiva histórica. Hay al menos dos momentos importantes de la historia colombiana a tener en cuenta. Uno de ellos permitió la creación de la Expedición Botánica en el siglo XVIII y el otro fue la Comisión Corográfica del

siglo XIX. Ambos movimientos tuvieron una trascendencia parecida a lo que hoy se necesita, y tuvieron impacto en la historia de Colombia porque hicieron lo mismo que hoy se requiere: un inventario del país.

Sobre la investigación: medios escritos y la paz en Colombia

Como ya se indicó, la investigación que motiva este artículo analizó las primeras páginas de los principales periódicos del Caribe colombiano, entre septiembre de 2012 y diciembre de 2015. Producto del análisis, a continuación, se esbozan los resultados:



Los niveles de presencia de la temática del proceso entre el Gobierno y las FARC en las primeras páginas de los medios analizados se refleja en la gráfica expuesta, en la que se evidencia que el medio con mayor número de noticias publicadas sobre el tema fue El Informador, seguido de El Heraldo y La Libertad.

Tabla 1. Número de noticias publicadas sobre el proceso de paz entre el Gobierno y las FARC

Medio	Total
El Universal	16
La Razón.co	9
El Heraldo impreso	125
El Heraldo digital	83
El Meridiano	59
La Libertad impreso	91
Zona Cero	18
El Informador	165
Total	566

El estudio buscó responder a las preguntas: ¿Cuál es el tratamiento que la prensa escrita ha dado al proceso de paz con las FARC? ¿Han contribuido los medios de la Región Caribe a la construcción de la paz o han polarizado a sus lectores? ¿Cómo ha sido la caracterización de los contenidos noticiosos? ¿Los medios le han dado protagonismo al Gobierno o a los grupos al margen de la ley? Asimismo, planteó como objetivo principal analizar la agenda noticiosa de la prensa escrita del Caribe colombiano en torno al proceso de paz con las FARC llevado a cabo en La Habana, Cuba, y como objetivos específicos: establecer el tratamiento de la primera página de los medios escritos del Caribe colombiano en torno al proceso de paz con las FARC y caracterizar los contenidos noticiosos sobre el conflicto armado en el marco del proceso de paz entre el Gobierno de Colombia y las FARC.

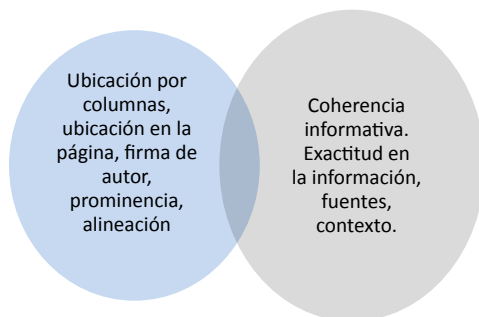
La investigación adoptó el enfoque cuantitativo y, como técnica, el análisis de contenido para estudiar las primeras páginas de los medios impresos y digitales seleccionados; la muestra se escogió de manera aleatoria mediante método de semana compuesta. Dentro del proceso investigativo se establecieron unas variables de forma y otras de fondo para que, a través de un diagrama de Venn, la intersección de las dos variables arrojara la agenda impuesta por los medios que contenían información sobre el proceso de paz que se cumplió en La Habana, Cuba.

Entre las variables de forma se encuentran la identificación general de la noticia, indicadores de prominencia de la información y los indi-

cadores de construcción, exactitud y coherencia informativa. Entre las de fondo: indicadores de contexto informativo, de pluralidad y manejo de fuentes de información, de investigación periodística y de tematización informativa.

La metodología presentó un estudio de carácter cuantitativo y como técnica el análisis de contenido. La población son los contenidos de primera plana de los medios escogidos durante el período de septiembre 4 de 2012 a 31 de diciembre de 2015, relacionados de manera específica con el proceso de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). La muestra se tomó de los periódicos impresos y digitales. La muestra fue escogida de manera aleatoria mediante el método de semana compuesta y el equipo técnico principal estuvo compuesto por un docente investigador y un estudiante asistente por universidad participante.

Grafico 1. Resultados globales del estudio



Aspectos básicos de las noticias estudiadas: composición, autor, exactitud de la información, coherencia, contexto y tono

De la totalidad de medios analizados el 66% empleó textos con fotografía, mientras el 34% optó por el texto. La tendencia observada en estos productos periodísticos fue la ausencia de firma de quien produce la noticia. En el 10% de los casos se identificó el redactor. De manera preponderante, las noticias estudiadas contienen los datos básicos, de tal manera que cumplen con los requisitos de redacción de esta tipología de contenidos.

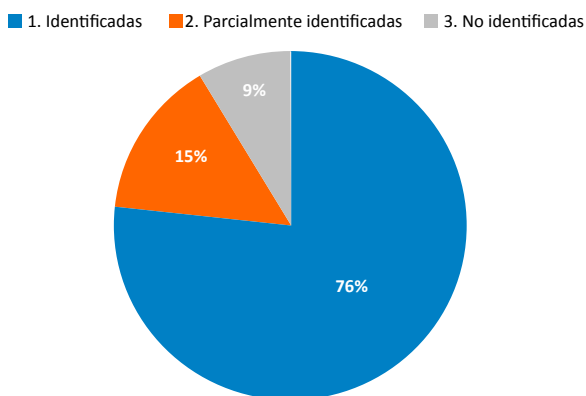
La coherencia se vio reflejada como tendencia en las noticias sobre conflicto publicadas en los medios analizados del Caribe colombiano. En cuanto a relacionar el hecho noticioso con otros acontecimientos, el 51% de las noticias sí lo presentó, frente a un 49% que no. El 62% de las notas analizadas contiene antecedentes que permiten enmarcar el hecho noticioso, mientras un 38% no.

El tono empleado fue, en su mayoría neutro, de acuerdo con los principios que orientan el ejercicio del periodismo. Sólo un porcentaje menor (18 y 19%) se calificó como positivo o negativo, respectivamente, según los investigadores participantes.

Fuentes: contraste, identificación

Como tendencia destacada los textos estudiados contemplaron el uso de una sola fuente (67%) y seguidamente de dos (19%). En menores escalas figuraron las noticias con un mayor número de fuentes. El contraste como medio de ratificación no fue empleado en el marco de las noticias estudiadas. Así se expresó en el 56% derivado de la categoría “no aplica”, mientras el 11% sí llevó a cabo esta labor. Al observar la identificación de fuentes, el 76% de las piezas sí dejó claro el origen de sus contenidos, mientras el 15% lo hace de manera parcial.

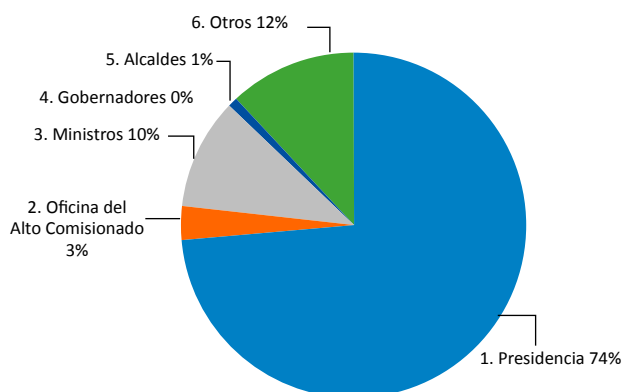
Gráfico 2. Identificación de fuentes



Pluralidad y manejo de fuentes

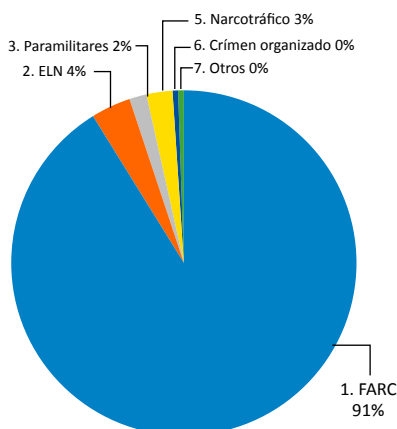
Esta categoría hace referencia a las fuentes derivadas de las noticias según su origen, tuvo en cuenta la caracterización según si fueron de Gobierno, instituciones del Estado, Fuerza Pública, sociedad civil, comunidad internacional, grupos armados al margen de la ley y los partidos políticos. Dada la alta presencia del Gobierno y, en particular del Presidente en los contenidos, se destaca en este punto de la experiencia.

Gráfico 3. Fuentes de la información



Como la contraparte del hecho figura como fuente con mayor relevancia y alusión al grupo armado de las FARC, dentro de los más consultados en el segmento de “grupos armados al margen de la ley”.

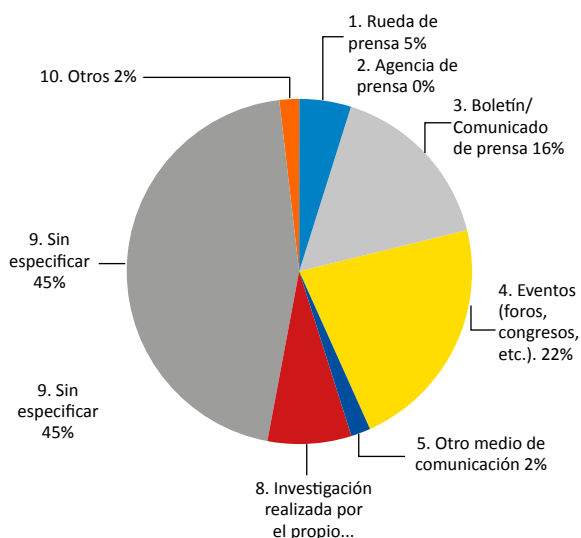
Gráfico 4. Fuentes consultadas por la prensa escrita del Caribe colombiano. Grupos armados



Indicadores de investigación periodística- origen de la información

Al evidenciar las dinámicas mediante las cuales los medios estudiados obtienen su información se destacó que los reporteros no especifican el origen de los contenidos (45%); en orden de importancia se ubicaron los eventos (22%) como insumo de las noticias analizadas.

Gráfico 5. investigación periodística- origen de la información

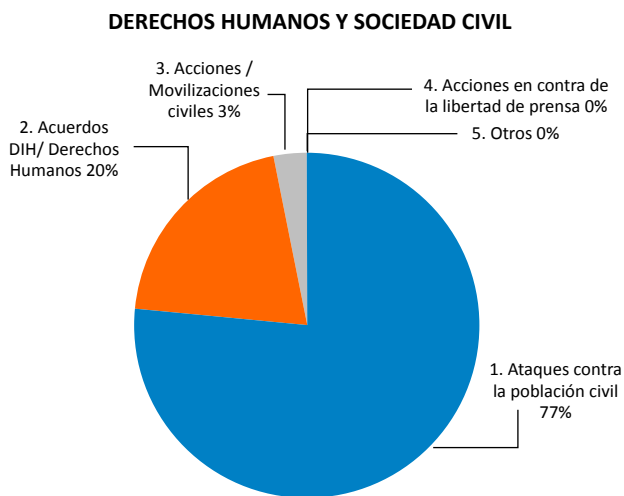


Asuntos de las informaciones y análisis disruptivo

Este aspecto de la investigación se concentró en categorizar las noticias según contenidos de tipo bélico, jurídico o judicial, de política internacional, derechos humanos, política y sociedad civil, así como de economía e infraestructura. A partir de la relevancia que presentaron en estos contenidos los ataques contra la población civil (77% de los registros), resulta válida su consideración. Finalmente, la agenda de estos medios en lo relacionado con el proceso de paz estuvo marcada de modo paralelo con asuntos relevantes como los “hechos de violencia

social” (53%). Tal relación evidencia que el conflicto no se hace visible únicamente en los ámbitos de negociaciones o combates propiamente dichos sino en la cotidianidad de nuestro país.

Gráfico 6. Asuntos de las informaciones



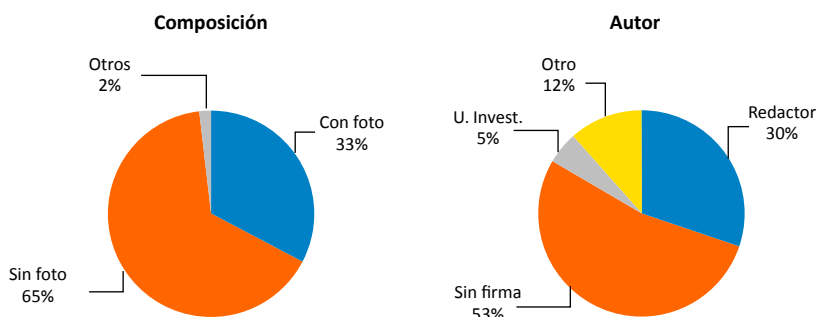
El cubrimiento al proceso de paz con las FARC en Córdoba

Dentro de la investigación *Medios escritos y la paz en Colombia, perspectiva de la Región Caribe*, realizada por la Asociación de Facultades y Programas de Comunicación Social (Afacom) la Universidad Pontificia Bolivariana en Montería analizó el cubrimiento realizado por el periódico El Meridiano de Córdoba al tema del proceso de paz con las FARC.

El Meridiano de Córdoba es un periódico regional, fundado hace 25 años en la capital de este departamento y busca cumplir una misión informadora, de entretenimiento y de formación de su público. Los resultados derivados del análisis específico a este medio y su cubrimiento del proceso de paz con las FARC son los siguientes:

En cuanto a la composición, un alto porcentaje de las informaciones publicadas no estaban ilustradas con fotografías y un 2% con titulares de editoriales que se destacaban en la primera página. Además, la mayoría de textos no estaban firmados por sus autores, teniéndose en cuenta el hecho de que, por ser periódico regional, no desplazó periodistas a La Habana (Cuba) sino que las informaciones se obtuvieron a través de información de terceros, como agencias de noticias.

Gráficos 7. Composición de las noticias y autor de las noticias



La ubicación por columnas muestra la tendencia de informaciones a dos columnas, alineadas a la izquierda y ubicadas en la parte superior de la página. El mayor despliegue se observa en los altos y bajos que se dieron en el proceso, es decir, titulares del inicio de las conversaciones y de la suspensión que se dio a finales de 2014, cuando se presentaron enfrentamientos entre las fuerzas armadas del Estado y las de las FARC que también ocasionaron atentados contra estructuras del Gobierno. Uno de los períodos más críticos porque la opinión pública se mostró en contra del grupo insurgente.

De otro lado, el campo visual establece que la información más importante de un periódico se ubica en la primera página y vale anotar que dentro de esa primera página en la parte superior izquierda se ubica la noticia más destacada, lo que ocurre con El Meridiano de Córdoba que, en su gran mayoría (65%) destacó en sus páginas la información del proceso de paz.

Gráfico 8. Ubicación por columna

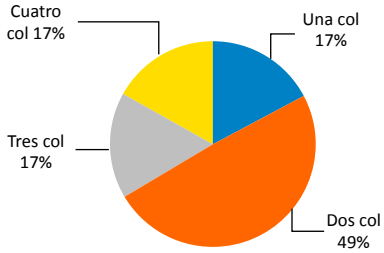


Gráfico 9. Alineación

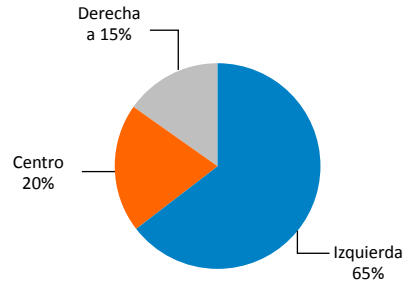
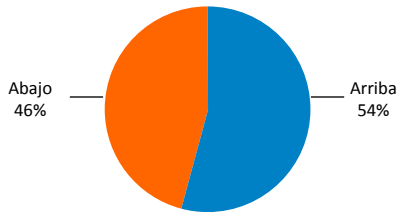
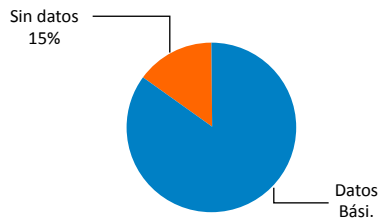


Gráfico 10. Ubicación en página



Entre los indicadores de construcción, exactitud y coherencia informativa, se resalta el hecho de que un alto porcentaje responde a los datos básicos del qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué, cumpliendo así con los requisitos de redacción en esta clase de contenidos.

Gráfico 11. Exactitud de la información



En la muestra analizada existe coherencia entre la información y el titular y entre el titular, los elementos gráficos y el texto. Esta correspondencia también es importante para dar a conocer las informaciones a los lectores. Un buen título es una provocación para continuar la lectura de la noticia y así la opinión pública conozca la temática.

Gráfico 12. Correspondencia con el título

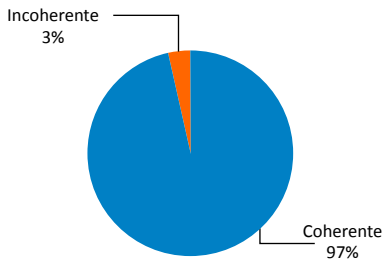
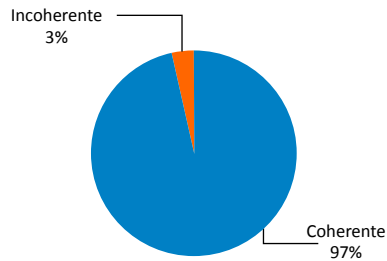


Gráfico 13. Correspondencia con textos-imágenes



Entre las variables de fondo se encuentran los indicadores de contexto informativo en el que se destaca un mayor porcentaje de relación de las informaciones con acontecimientos recientes, mientras que en cuanto a antecedentes históricos ocurre lo contrario puesto que un 37% los presenta y el tono o énfasis valorativo presenta igual porcentaje: positivo y neutro.

Gráfico 14. Contexto informativo

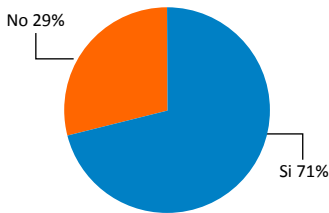


Gráfico 15. Antecedentes históricos

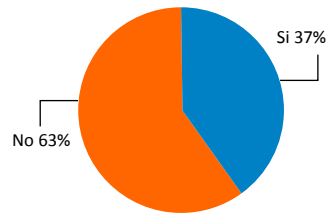
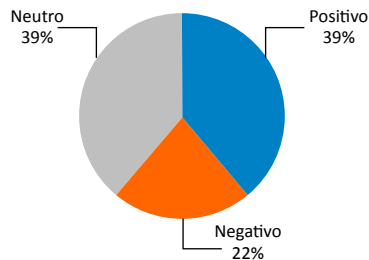


Gráfico 16. Tono o énfasis valorativo



Dentro de las variables de fondo también se destacan los indicadores de pluralidad y manejo de fuentes de información en las que el mayor número de informaciones publicadas por el periódico El Meridiano de Córdoba únicamente fue consultada con una fuente. Además, el 49% de las informaciones no tiene contraste en sus fuentes.

Gráfico 17. Pluralidad y manejo de fuentes

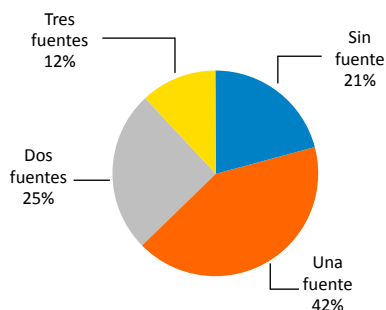
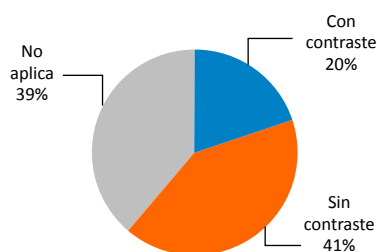


Gráfico 18. Contrastación de versión de fuentes



Dentro de las informaciones el mayor porcentaje corresponde a fuentes identificadas y es preponderante el hecho de que el mayor porcentaje corresponde a la Presidencia de la República. Se muestra, además, la diversificación de la naturaleza de estas fuentes.

Gráfico 19. Identificación de las fuentes

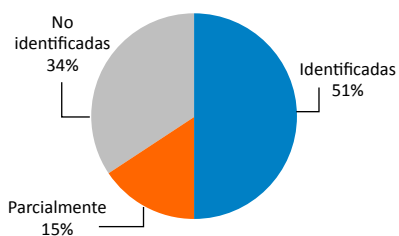


Gráfico 20. Fuentes identificadas

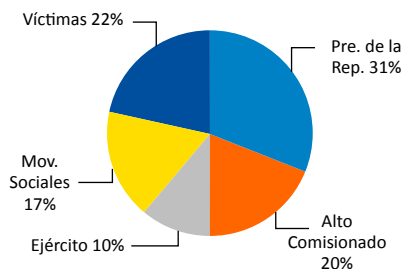
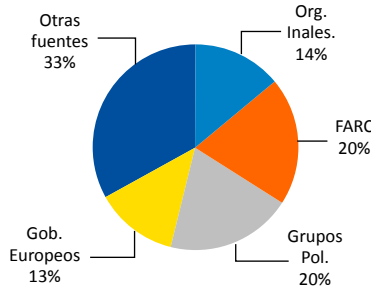


Gráfico 21. Naturaleza de las fuentes



En los indicadores de investigación periodística el origen de las informaciones se basa principalmente en los boletines oficiales expedidos por los organismos gubernamentales en torno al tema del proceso porque están basadas, sobre todo, en asuntos relacionados con la negociación y temas legales o de legislación.

Gráfico 22. Origen de la información

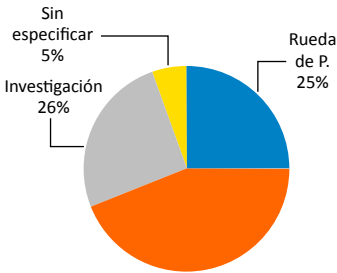
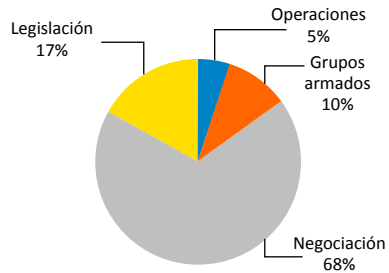
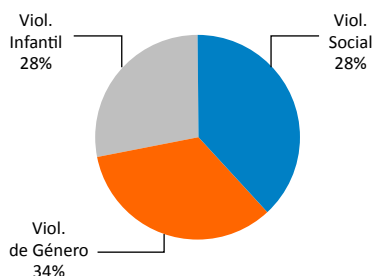


Gráfico 23. Asuntos de la información



Por último, el análisis disruptivo muestra un porcentaje superior a los hechos de violencia social, cuya equivalencia fue del 38%.

Gráfico 24. Análisis disruptivo



De esta correlación entre variables de forma y de fondo se puede concluir que la agenda del periódico El Meridiano de Córdoba en el período analizado es:

- › Un total respaldo al proceso de paz
- › Sus informaciones provienen de fuentes oficiales
- › En cuanto a tematización se hace énfasis en negociación y legislación

Otros aspectos hallados en el análisis al periódico El Meridiano de Córdoba exponen que los textos no están firmados por sus autores y no utilizan la contrastación de fuentes, sino que están basados en una sola fuente, por lo general, boletines de prensa. Las mismas características del proceso de negociación podría haber incidido en este cubrimiento por cuanto la premisa fundamental del mismo era “nada está acordado hasta que todo esté acordado” y las informaciones no fluían, sobre todo, por parte del equipo negociador del Gobierno. La Presidencia de la República fue la fuente más consultada, seguida de la Oficina de Alto Comisionado para la Paz, sobre la temática de la negociación, sin destacar a los diferentes actores del conflicto.

Conclusiones generales de la experiencia

- › La realidad social es el principal insumo de los medios de comunicación, tal hecho impone una responsabilidad privilegiada de representar los principales acontecimientos que atañen a todo el colectivo.

- › El proceso de paz con las FARC corresponde a una problemática que ha aquejado por décadas al país y la región Caribe también se ha visto afectada de manera considerable. Pese a ello, la relevancia dada por los medios escritos en el norte de Colombia no reflejó la importancia del tema durante el período estudiado.
- › La misión de los medios de comunicación incluye la verificación de fuentes, lo que es una tarea difícil de cumplir si los periódicos no envían a sus corresponsales a los lugares en los que se produce la información.
- › Es una tarea pendiente de los periódicos el contraste de fuentes con el ánimo de establecer semejanzas o parecidos en los conceptos que emiten las fuentes consultadas.
- › El origen de las informaciones deberían ser no solo los entes gubernamentales o actores armados, sino mostrar las diferentes facetas del problema del conflicto y, en particular, a sus víctimas.
- › La utilización del contexto en las primeras planas es un compromiso por cumplir, ya que el conflicto armado, como problemática, requiere que se dimensionen los factores que le estimulan, afectan y dan continuidad. La investigación expuso esta relevante falencia en el accionar de los medios analizados.

Referencias

- Arias, M. A., Camacho, A., Ibáñez, A. M., Mejía, D., & Rodríguez, C. (2014). *Costos económicos y sociales del conflicto en Colombia. ¿Cómo construir un posconflicto sostenible?* Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Const. (1991). Constitución Política de Colombia.
- Consejo de Redacción – Fundación Konrad Adenauer Stiftung. Pistas para narrar la paz: Periodismo en el Posconflicto
- Corporación Medios para la Paz (2005). Cubrimiento periodístico responsable del desplazamiento forzado interno. Bogotá.
- Desarme, desmovilización y reintegración. (s.f.). Recuperado el 30 de mayo de 2015 de <http://www.un.org/es/peacekeeping/issues/ddr.shtml>
- Desplazamiento Forzado en Colombia. (s.f.). Recuperado el 30 de mayo de 2015 de http://www.dps.gov.co/documentos/CIDH_Desplazamiento_Forzado_en_Colombia_Marzo_2010_para_Canciller%C3%ADa1.pdf
- Diccionario Palabras Plataforma de Periodismo. (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2015 <http://www.plataformadeperiodismo.com/> palabras.

- page=1 Gómez Giraldo, M. (2015). Farc no descartan reclusión especial. El Tiempo. Recuperado el 4 de junio de 2015 de <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/entrevista-con-alias-pastor-alape-negociador-de-las-farc/15860135>
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya!, Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Hernández, K (2017). Proyecto paz e imaginarios de la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería.
<http://www.banrepcultural.org/node/32641>
<http://rni.unidadvictimas.gov.co/?q=node/107>
<http://www.revistacomunicar.com/pdf/noam-chomsky-la-manipulacion.pdf>
- La refundación de la patria, de la teoría a la evidencia. (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2015 de http://moe.org.co/home/doc/moe_mre/1.La%20Refundacion%20de%20la%20Patria.pdf
- Lederach, Jean (2007). Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas. Colección Red Gernika, 2ª edición, Vizcaya. Página 58
- Molano Rojas, A. Editor. (2015). El posconflicto en Colombia. Reflexiones y propuestas para recorrer la transición. Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga: Fundación Konrad Adenauer. Colombia.
- Nunssio, E. (2012). La Vida después de la desmovilización. Percepción, emociones y estrategias de exparamilitares en Colombia. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Rodríguez, Carlos (2016). Facilitador. Diplomado de cultura de paz y reconciliación, Montería, febrero de 2016 UPB – Cordupaz.
- Villarraga A. (2015). Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014 (documento resumen). Biblioteca de la Paz. Edición: Fundación Cultura Democrática. ISBN: 978-958-58025-4-4



Universidad
Pontificia
Bolivariana

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

La obra tiene como objetivo difundir reflexiones, estudios contemporáneos e intervención en torno a la participación ciudadana y construcción de paz, resultado del proyecto de investigación Participación ciudadana y construcción de paz, estudio comparativo entre ciudades latinoamericanas.

