



Revista  
**COPala**  
Construyendo Paz Latinoamericana







Revista  
**CoPaLa**  
Construyendo Paz Latinoamericana

Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Año 2 • número 3 • enero - junio de 2017  
Publicación semestral. Bogotá, Colombia

Género: publicaciones periódicas

Reserva de derechos al uso exclusivo Indautor núm. 04-2016-022416333800-203

ISSN (En línea) : 2500-8870

CoPaLa, obra digital depositada y aprobada en la Biblioteca Nacional de Colombia, Ministerio de Cultura.

Salvaguardada y preservada en la memoria bibliográfica y documental digital de Colombia.

Incluida en la Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (RevistALAS).

Página web: <http://www.sandovalforero.net/>

<http://www.revistacopala.com/>

Correo electrónico: [copalarevista@gmail.com](mailto:copalarevista@gmail.com)

## Editor

**Eduardo Andrés Sandoval Forero**

Director de la Red de Constructores de Paz Latinoamericana

**Dr. Vicent Martínez Guzmán**

Director Honorífico de la Cátedra UNESCO De Filosofía para la Paz.  
Universitat Jaume I de Castellón, España.

**Dr. Tiziano Telleschi**

Senior Fellow Interdisciplinary Center "Sciences for Peace"  
University of Pisa, Italy

## Comité Científico

**Dr. Ernesto Guerra García**

Co-fundador de la Universidad Autónoma Indígena de México  
Investigador Nacional nivel II

**Dra. Irma Isabel Salazar Mastache**

Especialista Internacional en Convivencias, Mediación Escolar  
y Resolución de Conflictos  
Dirección General de Educación Normal y Fortalecimiento Profesional,  
Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de México

**Mtro. Rudis Yilmar Flores Hernández**

Fundador-Director de la Revista Conjeturas Sociológicas  
Profesor Investigador de la Universidad de El Salvador

**Mtro. Manuel Fernando Montiel Tiscareño**

Director de Resolución Creativa de Conflictos S.C., México

Las obras que ilustran la Revista CoPaLa No. 3, son de autoría de Yelena Espinosa  
Serie: La íntima violencia y sus metáforas

© D. R. Los derechos de reproducción de los textos aquí publicados están reservados por la Revista CoPaLa. La opinión expresada en los artículos, ensayos y reseñas es de exclusiva responsabilidad del(os) autor(es).  
Los artículos de investigación publicados por la Revista CoPaLa fueron dictaminados por evaluadores externos por el sistema doble ciego.


## Revista CoPaLa en el Portal de la UNESCO

Estimada/o colega por la paz

Nos congratula informarle que la revista CoPaLa No. 2 se encuentra anunciada en el portal de la UNESCO.

[http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3790:revista-construyendo-paz-latinoamericana-copala-no-2-version-en-linea-de-la-red-latinoamericana-de-constructores-de-paz&catid=11:iesalc&Itemid=466&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3790:revista-construyendo-paz-latinoamericana-copala-no-2-version-en-linea-de-la-red-latinoamericana-de-constructores-de-paz&catid=11:iesalc&Itemid=466&lang=es)



 Revista Construyendo Paz Latinoamericana by Revista CoPaLa is licensed under a Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License  
Código HTML  
<a rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/"></a><br /><span xmlns:dct="http://purl.org/dc/terms/" property="dct:title">Revista Construyendo Paz Latinoamericana</span> by <a xmlns:cc="http://creativecommons.org/ns#" href="http://www.revistacopala.com/revista-copala.html" property="cc:attributionName" rel="cc:attributionURL">Revista CoPaLa</a> is licensed under a <a rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/">Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License</a>.



## ÍNDICE

6	Presentación	77	Pensares eurocéntricos y latinos del conflicto escolar <a href="#">Thought Eurocentric and Latino on conflict school thinking</a> <b>Irma Isabel Salazar Mastache</b>
9	Hacia un pensamiento crítico con perspectiva decolonial <a href="#">Towards critical thinking with a decolonial perspective</a> <b>Abdiel Rodríguez Reyes</b>	99	La Mediación Escolar y el desarrollo de la Inteligencia emocional como alternativa en la transformación pacífica de conflictos en Educación Media Superior <a href="#">The school mediation and the development of emotional intelligence as an alternative in the peaceful transformation of conflict in higher education media</a> <b>M. del Rosario Cano Valverde, Irais Paulina Garrido de la Cruz</b>
21	Dos interpretaciones anticoloniales sobre centralidad política de los pueblos colonizados: el sujeto político negro de Frantz Fanon y el sujeto político indio de Fausto Reinaga <a href="#">Two anticolonial interpretations on the political centrality of colonized peoples: the black political subject of Frantz Fanon and the Indian political subject of Fausto Reinaga</a> <b>Odín Ávila Rojas</b>	109	Cultura de Paz y Métodos Pacíficos de Solución de Conflictos <a href="#">Culture of peace and methods peaceful of solution of conflicts</a> <b>José Benito Pérez Saucedo</b>
33	Una aproximación a la historia oral del Movimiento Indígena del Tolima: entrevista con la Gobernadora del cabildo indígena el "Chorrillo", Débora Molina <a href="#">An approach to the oral history of the indigenous movement of Tolima: interview with the Governor of the indigenous cabildo "Drill", Deborah Molina</a> <b>José Javier Capera Figueroa, José Julián Ñañez Rodríguez</b>	121	Sobre el habitar femenino en un cuerpo violentado <a href="#">About female dwelling in a raped body</a> <b>Patricia Romero Arce</b>
47	Decolonizando el pensamiento de lo infantil: formación docente para la construcción de espacios interculturales en el aula. <a href="#">Decolonizing the thought of the child: teacher training for the construction of intercultural spaces in the classroom</a> <b>Fabiola Hernández Aguirre, Alma Rosa Peralta Aguilar, Edgar Antonio Gutiérrez Salgado</b>	133	Prisión preventiva y paz social en Ahome, Sinaloa <a href="#">Prevention prison and social peace in Ahome, Sinaloa</a> <b>Martín González-Burgos</b>
57	El Salvador: La Posguerra y el XXV aniversario de los Acuerdos de Paz <a href="#">El Salvador: The Postwar and 25th Anniversary of the Peace Accords</a> <b>Rudis Yilmar Flores</b>	145	<b>Reseñas</b> Pérez Saucedo José Benito (2015), <i>Cultura de paz y mediación</i> IRes Pública. México <b>José Zaragoza Huerta</b>
65	Cuerpo, emociones e imaginación. Una mirada desde las implicaciones del acto educativo <a href="#">Body, emotions and imagination. A look from the implications of the educational act</a> <b>Sandra Jenny Otalvaro Garcés, Álvaro Alexander Ocampo González</b>	148	Pérez Saucedo José Benito (2013), <i>Métodos Alternos de Solución de Conflictos. Justicia Alternativa y Restaurativa para una Cultura de Paz</i> . Editorial Celina Perrot. Buenos Aires, Argentina <b>Rafael Enrique Aguilera Portales</b>
		151	Instrucciones para autores de la revista CoPaLa

## Presentación

Frente a las múltiples violencias sistémicas y sociales manifestadas de manera objetiva y subjetiva en la vida cotidiana del producto colonial denominado América Latina, se presentan diversas maneras de pensar y de actuar para la construcción de la paz, es decir que hay distintas formas teóricas y prácticas de convivir sobre la convivencia de los seres humanos. Una de las varias perspectivas es la propuesta de la “Paz Integral”, activa, noviolenta y duradera, es decir una paz sustentable, a partir de un re-enfoque que tenga como base, por un lado, el conocimiento de nuestras realidades latinoamericanas, y por otro, referentes hipotéticos de las teorías del pensamiento crítico latinoamericano en cualquiera de sus exposiciones.

Hacemos referencia a una paz integral en contextos interculturales con el propósito de afectar positivamente a todos y cada uno de los aspectos de la vida personal, familiar, social, regional, nacional, continental y mundial. En sentido epistemológico hablamos de descolonizar la paz liberal hegemónica impuesta e impulsada desde arriba, reivindicando la paz desde abajo, la que se piensa y construye cotidianamente en cada persona, familia, comunidad, escuela, localidad, municipio, país, con proyección en Latinoamérica y el mundo.

En este tenor, y teniendo en cuenta que uno de los propósitos de la revista CoPaLa es la difusión de todas las paces en sus aspectos teóricos, conceptuales, analíticos, y metodológicos, el presente número reúne una serie de experiencias, reflexiones y avances de investigación en el campo de la educación y la descolonización del pensamiento.

El primer bloque se compone de estudios, actuares y procesos en torno a la descolonización del pensamiento eurocéntrico en América Latina, Abdiel Rodríguez Reyes, propone un pensamiento crítico en constante renovación y movimiento, lo que obliga a poner a prueba los marcos teóricos existentes, muchas veces eurocéntricos. Odín Ávila Rojas, analiza el pensamiento de Frantz Fanon y Fausto Reinaga, dos intelectuales anticoloniales del siglo xx, que tiene en común el debate sobre la construcción del colonizado como sujeto autónomo frente a las estructuras mentales impuestas por el orden colonial. José Javier Capera Figueroa y José Julián Núñez Rodríguez, comparten aportes históricos inmersos en la oralidad del Movimiento Indígena del Tolima. Fabiola Hernández Aguirre, Alma Rosa Peralta Aguilar, Edgar Antonio Gutiérrez Salgado, dan cuenta de la manera en que la mirada occidental moderna se ha impuesto sobre la forma de vivir la/s infancia/s. El bloque cierra con la colaboración de Rudis Yilmar Flores, y el análisis de el Salvador: La Posguerra y el XXV aniversario de los denominados Acuerdos de Paz.

El segundo bloque se enfoca a los estudios de paz integral en sus definiciones más amplias, centrándose en el ámbito educativo. Sandra Jenny Ojalvo Garcés y Álvaro Alexander Ocampo González, analizan cuerpos, emociones e imaginaciones. Una mirada desde las implicaciones del acto educativo, proponen que la imaginación debe ser considerada para la comprensión de los procesos psicológicos que los niños experimentan en sus aprendizajes. Irma Isabel Salazar Mastache, expone los pensares eurocéntricos y latinos del conflicto escolar, hace una reflexión sobre la espiral de las violencias del conflicto y propone la gestión pacífica de conflictos para construir paz duradera e integral en las aulas. M. del Rosario Cano Valverde e Irais Paulina Garrido de la Cruz, reflexionan en torno a la mediación escolar y el desarrollo de la inteligencia emocional como alternativa

en la transformación pacífica de conflictos en educación media superior. José Benito Pérez Saucedo, refiere a la negociación, la mediación, y la conciliación como la carta fuerte de la cultura de solución pacífica de conflictos. Por su parte, Patricia Romero Arce, comparte la experiencia y análisis de un proyecto, que a partir de un taller de vivencia y levantamiento de historias de vida con 60 mujeres, permite comprender el hábitat femenino en un cuerpo violentado. Entre la violencia la dignidad, experiencias de vida desarrollada a partir de un horizonte fenomenológico con la participación de diferentes investigadores. El segundo bloque cierra con la participación de Martín González Burgos, Prisión preventiva y paz social en Ahome, Sinaloa, donde analiza las repercusiones de la prisión preventiva y la afectación de la misma en la paz colectiva, familiar, personal y social.

En la sección de reseñas se incluyen recensiones de dos libros escritos por José Benito Pérez Saucedo. *Cultura de paz y mediación*, escrita por José Zaragoza Huerta y *Métodos Alternos de Solución de Conflictos. Justicia Alternativa y Restaurativa para una Cultura de Paz*, escrita por Rafael Enrique Aguilera Portales.

La construcción de paz para que sea duradera, debe ser integral.

**Eduardo Andrés Sandoval Forero**

Director de la Red de Constructores de Paz Latinoamericana



## Hacia un pensamiento crítico con perspectiva decolonial

### Towards critical thinking with a decolonial perspective

Abdiel Rodríguez Reyes

#### Resumen

El pensamiento crítico requiere renovarse constantemente, estar en movimiento, para lo cual la reciente perspectiva decolonial brinda una serie de problemáticas que nos obliga a poner a prueba nuestros marcos teóricos, muchas veces eurocéntricos. En ese sentido, apostamos por problematizar el propio pensamiento crítico.

Palabras clave: Teoría, crítica, Latinoamérica, decolonial, pensamiento

#### Abstract

Critical thinking requires constantly renewed, needs to be in motion, for which the recent decolonial perspective provides several problems that force us to test our theoretical frameworks, often Eurocentric. In that sense, we focus on problematizing our own critical thinking in relationship with decolonial.

Key works: Theory, criticism, Latin America, decolonial, thinking



## Introducción

En este artículo prepararemos el terreno para definir “pensamiento crítico con perspectiva decolonial.” En los últimos años hemos visto la necesidad de actualizar el pensamiento crítico, al igual que nos hemos percatado de la creciente utilización de la perspectiva decolonial en diferentes acepciones. Por ejemplo: Walter Dignolo con la “opción decolonial” y Nelson Maldonado – Torres con el “giro decolonial,” entre otras. En términos generales, lo que se busca con esta perspectiva es mirar el anverso de lo colonial en todas sus formas y darle un giro al curso de la colonialidad del poder buscando opciones alternativas, lo cual, además, implica un accionar político.

El pensamiento crítico insiste en la necesidad de la crítica; la tradición europea en buscar consensos; y la otra, en nuestra América, aflorando su propio retoño. Esta última va de Martí a Fernández Retamar (por citar algunos). Ambas tradiciones insisten a su modo en la necesidad de la crítica; los primeros buscando consensos, los segundos reinventándose constantemente, con un fuerte componente anticolonial, una lucha contra la razón colonial (cf. Fernández Retamar, 2016). Ambas tradiciones tienen que ser puestas a prueba en contexto para saber si dan respuestas a las complejas formas de dominación que afectan a la humanidad.

El pensamiento crítico en general no da respuesta a las pluriversas problemáticas que se empiezan a visibilizar desde la perspectiva decolonial, como las especificidades de raza, género y orientaciones sexuales, entre otras. Pluriversas subjetividades alzan la voz y teorizan sobre sus vivencias, lo que dificulta que un pensamiento crítico en general dé respuestas a todos estos nodos problemáticos que siempre estuvieron allí, pero fueron encubiertos por los discursos coloniales/dominantes/eurocéntricos. El conocimiento y los nombres son muestra de ello, por ejemplo, Abya Yala fue encubierto por América para nombrar al continente.

La perspectiva decolonial busca hacer la crítica a la colonialidad del poder (Quijano, 2000), a la paradoja dominación/liberación (Dussel, 1974) y recuperar las experiencias que estaban inhabilitadas por su condición de subalternizadas (Spivak, 1998), encontrando su especificidad discursiva.

Con respecto al pensamiento crítico y, en particular, a la Teoría Crítica como una expresión de éste, es constatable la intención de ser una teoría crítica general de la sociedad que, si bien fragmentaria, buscó explicar las contradicciones de la sociedad capitalista en su conjunto. No hay que perder de vista que estos pensadores, en particular Adorno, estaban pensando en y desde otro contexto analógico al nuestro (desde donde ubicamos nuestro locus de enunciación: nuestra América). Adorno siempre contrastó Norteamérica con Alemania; no estaba pensando en las otras realidades como la especificidad de nuestra América. Es por eso que, desde nuestro locus de enunciación, como sujeto racializado queremos ponerlo a prueba y enriquecerlo, si fuera posible.

A modo de autocrítica: si la perspectiva decolonial se ensimisma, empobrece; por ello debe abrirse a la pluriversidad realmente existente de pensamiento(s) crítico(s), incluso a los mismos que condenan frecuentemente al ostracismo por colonial/moderno/dominante/eurocéntrico. Lo interesante es re-descubrir a los pensadores críticos y leerlos críticamente (en sentido estricto).

Esta es una de las razones por las cuales consideramos necesario articular el pensamiento crítico con la perspectiva decolonial. Ambas cuestiones son complementarias y no necesariamente antagónicas. Es antagónica cuando el pensamiento crítico es extraído y convenido al uso instrumental de una forma hegemónica, sin abrirse a la pluriversidad de pensamientos que fluyen en el mundo del saber, que son y fueron encubiertos por un discurso colonial/moderno/dominante/eurocéntrico, poniendo a éste sobre aquellos como superior, matando la natural pluriversidad.

En el siglo pasado, una de las expresiones definitorias del pensamiento crítico la encontramos particularmente en la primera generación de la Teoría Crítica, la cual buscaba, al menos para Horkheimer (2003[1932-40]:270), “la supresión de la injusticia social.” Ese fue el norte de la Teoría Crítica hasta el giro pragmático por la posterior generación, en particular Jürgen Habermas y Karl Otto Apel, los cuales pasaron de la crítica de la conciencia a la lingüística y el pragmatismo norteamericano, dejando a un lado una cuestión central para los problemas que nos acucian directamente: la conciencia. El presidente electo de los Estados Unidos, Donald Trump, con un discurso explícitamente misógino, xenófobo y chovinista, manifiesta una determinada conciencia de “supremacía blanca”, como diría Linda Alcoff (2016).

La “perspectiva decolonial”, antes que la “opción” de Dignolo y el “giro” de Maldonado – Torres, la encontramos en la Filosofía de la Liberación que ya tenía un discurso en esa dirección a finales de la década del sesenta, incluso más atrás en la Teoría de la Dependencia y la Teología de la Liberación, que se gestaron un poco antes. Un ejercicio enriquecedor sería entablar un diálogo analógico entre la Teoría Crítica y la “perspectiva decolonial”; sería el modo de ir dándole forma a un pensamiento que conjugue ambas cuestiones para encarar los problemas del siglo XXI.

## Pensamiento crítico

Una de las tareas centrales del pensamiento crítico es romper con el status quo, además de ser propositivo. Lo propositivo no necesariamente debe estar explícito. La Teoría Crítica es nuestra referencia inmediata (modélica si se quiere, perfectible y actualizable); podemos definir pensamiento crítico en principio desde dicha Teoría e ir caracterizándolo de forma más precisa:

El futuro de la humanidad depende hoy del comportamiento crítico, que, claro está, encierra en sí elementos de las teorías tradicionales y de esta cultura decadente. Una ciencia que, en una independencia imaginaria, ve la formación de la praxis, a la cual sirve y es inherente, como algo que está más allá de ella, y que se satisface con la separación del pensar y el actuar, ya ha renunciado a la humanidad. Determinar lo que ella misma puede rendir, para qué puede servir, y esto no en sus partes aisladas sino en su totalidad, he ahí la característica principal de la actividad del pensar. Su propia condición la remite, por lo tanto, a la transformación histórica, a la realización de un estado de justicia entre los hombres. [...] El conformismo del pensamiento, el aferrarse al principio de que éste es una actividad fija, un reino cerrado en sí mismo dentro de la totalidad social, renuncia a la esencia misma del pensar. (Horkheimer, 2003[1932-40]:270-271)

El diagnóstico de Horkheimer es pesimista, pero también da luces para abrirse paso entre la tensión de someterse a la realidad de hoy y/o asumir el horizonte de la emancipación/liberación. La decadencia de la cultura norteamericana se agravará con un presidente como Donald Trump, que se aferra al lado oscuro de esa cultura. Horkheimer, ya a mediados del siglo pasado, nos advertía de ese estadio decadente. Norteamérica sufrió una debacle económica y militar con sus fracasadas, pero igual, sangrientas invasiones; sin embargo, seguía siendo una referencia cultural. Esto ya empieza a cambiar con el actual presidente que tensa la situación con sus políticas antiinmigrantes y alucinaciones mesiánicas.

La esencia del pensar estaría, por lo tanto, marcada, como diría Horkheimer, por "la transformación histórica, la realización de un estado de justicia entre los hombres". Hoy, descolonizando el lenguaje androcéntrico tendríamos que decir en vez de "entre los hombres", "entre los seres humanos". Valga decir que esta realización de un estado de justicia es imposible sin un comportamiento que trate de revertirlo, es decir, un cambio de actitud, una actitud crítica.

El pensamiento crítico, para serlo, tiene que ser intempestivo e ir al estilo del contrapelo benjaminiano, y además estar anuente a las otras perspectivas que amplíen el rango de crítica; una crítica que se redujo cada vez más, a medida que renunciaba a los postulados fundamentales de la Teoría Crítica, de la crítica sistemática y la caracterización totalitaria de la sociedad capitalista. Uno de los ejemplos es el caso de Helmut Dumiel (2000), que en su revisión de la Teoría Crítica señaló que la primera generación de ésta se quedó anticuada por no darse cuenta que el mundo había cambiado con el estado de bienestar y que no todo era totalitarismo. Sin lugar a duda, no estamos de acuerdo con esta crítica; sólo lo estamos en que, en efecto, el mundo cambió, pero el totalitarismo mutó a nuevas formas avanzadas de dominación totalitaria, como lo recalcó Marcuse en *El hombre unidimensional*.

Hoy los medios de comunicación masivos y la enorme influencia de las redes sociales forman parte del Leviatán totalitario de la sociedad capitalista, que troquela la psique a sus intereses, convirtiendo a los sujetos libres en operadores conformistas, sistémicos y acrílicos. Los factores se van conjugando para darle continuidad a la colonialidad del poder, en un nuevo contexto: una condición que habrá que revertir.

## Perspectiva decolonial

Resulta de sumo interés observar las disputas internas que surgen en el seno de la perspectiva decolonial. Son muestra de la vivacidad de un pensamiento en movimiento, con sus contradicciones que lo enriquecen; se trata de un pensamiento en plena evolución y emergencia. No es una perspectiva monolítica. Lo empobrecedor sería reproducir los mismos patrones que criticaban al pensamiento moderno/eurocéntrico; también sería empobrecedor que sus activistas/teóricos sacralizaran sus acciones y pensamientos.

Esta perspectiva se alimenta de la praxis decolonial que es de vieja data. Desde el primer contacto violento y las primeras resistencias ya podemos hablar de acción decolonial. Como diría Dussel, desde Bartolomé de las Casas existe la crítica a la modernidad. Al teorizar sobre lo decolonial, la reflexión tiene que ser fiel reflejo de la praxis, y no

al revés. La perspectiva decolonial es la manifestación del desarrollo del pensamiento crítico en una determinada época y contexto.

Desde nuestra América, la tarea es más ardua si queremos pensar desde nuestro locus de enunciación y no tomar teorías prestadas sin contextualizarlas a partir de nuestra realidad material en un mundo cada vez más complejo e interconectado, que paradójicamente se torna diferenciado, excluyente e inhumano. Nuestra América, siendo una de las regiones con mayores riquezas, es al mismo tiempo la más desigual; y con la contraofensiva neoliberal se recrudecerá esta realidad. Ya no son suficientes las denominadas políticas posneoliberales que sacaron a miles de personas de la pobreza y la indigencia; ahora habría que impulsarnos sobre ellas y apostar por reivindicaciones de mayor alcance y profundidad. En definitiva, darle un giro a la colonialidad del poder.

En los últimos años, en nuestra América tiene lugar una pluriversidad de propuestas críticas que empiezan a salir de las fronteras regionales y a convertirse en transatlánticas. Entre ellas cabe destacar el pensamiento decolonial y el neozapatista (del EZLN), ambas con una amplia trayectoria.

El pensamiento decolonial se empezó a nuclear en "el grupo de la 'modernidad/colonialidad'. Entre ellos se cuentan Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Javier Sanjinés, Fernando Coronil, Ramón Grosfoguel, Freya Schiwy, Nelson Maldonado y quien escribe estas líneas" (Castro-Gómez, 2005), además de otros autores y autoras como "Lewis Gordon, María Lugones, Linda Martin-Alcoff, Chela Sandoval y Sylvia Wynter. Además, habría que mencionar a Oscar Guardiola, a todo el conjunto de GLEFAS (Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feminista) y a figuras como Ochy Curiel, Yuderlys Espinosa Miñoso y Karina Ochoa. También se han sumado figuras como Rita Segato de Brazil y Sabelo Ndlovu-Gatsheni de Zimbabwe". (Maldonado-Torres, 2016)

El pensamiento decolonial es abarcador e intenta revertir una forma de ser, conocer y hacer colonial, producto de la modernidad que tiene por lo menos quinientos años de existencia desde el encuentro, en 1492, entre una cultura occidental y una mesoamericana, es decir, culturas analógicas. A partir de lo que Aníbal Quijano llamó "la colonialidad del poder" se empezaron a articular propuestas bajo un amplio espectro que podríamos llamar "lo decolonial".

Los neozapatistas también resultan de sumo interés desde la aparición de su portavoz, el subcomandante insurgente Marcos (ahora sub Galeano). Él marcó un impacto mediático en los medios alternativos con resonancia mundial, que busca reivindicar a los movimientos indígenas como sujetos políticos autónomos. Ellos utilizan el mito de la Hidra para caracterizar al capitalismo, pues se tiene que cortar todas las cabezas y la cabeza madre para poder matarla; así es el capitalismo: hay que matar todas sus cabezas para acabar con él. Sin duda esto es una propuesta antisistémica.

Lo decolonial, como decíamos, no es una perspectiva monolítica. Podríamos decir que, en su amplio espectro, esta perspectiva cuenta con sectores e incluso sub sectores, algunos antisistémicos y otros no necesariamente. Las analogías, en ese sentido, son enriquecedoras, ya que se enriquecen los marcos teóricos.



En la emergencia de esta perspectiva se acrecientan críticas provocadoras y poco gratificantes, más enjuiciadas por la arrogancia de la *intelligentia* moderna/eurocéntrica ante las pluriversidades ontológicas, epistemológicas y políticas alternativas. Después de tanto tiempo de encubrimiento de parte de esta *intelligentia*, que se constituyó con la colonialidad del poder como superior ante las demás, quieren alzar su voz y visualizar su corporalidad por su propia cuenta.

Una muestra ejemplar la han emprendido los feminismos, que han roto con la hegemonía del "feminismo" en singular; no hay un solo feminismo, cosa que critica Yuderky como la "colonialidad en los feminismos latinoamericanos" (Espinosa Miñoso, et al., 2014). Éstos invisibilizan los cuerpos y voces pluriversas de las mujeres de nuestra América. La lucha de las mujeres (y los feminismos por ende) es cualitativa y cuantitativamente trascendental por sí misma. Este ejemplo muestra que la perspectiva decolonial se tiene que abrir paso en medio de esta modernidad colonial/moderno/dominante/eurocéntrica.

## Crítica a la modernidad

Uno de los problemas para la crítica a la modernidad es su punto de partida, es decir, la perspectiva histórica. Debemos tener un punto de partida histórico, ya sea como acontecimiento o proceso. En ese sentido proponemos seguir a Marx & Engels (2015[1848]). En el Manifiesto Comunista describen que el surgimiento de la sociedad moderna, las clases, las opresiones, las luchas de la otrora sociedad feudal, fueron sustituidas por otras nuevas, pero con el mismo telón de fondo. Con la colonización de América hubo un avance inimaginable para el desarrollo técnico de la sociedad sobre las ruinas —a decir de Marx— de la feudal.

La "gran industria" desarrollada en los países centrales de Europa logró el control del mercado mundial, la producción y el consumo de toda la mercancía producida por la mano de obra en el marco de la dinámica capital. Esto se preparó, siguiendo a Marx, mediante el "descubrimiento" de América, el cual acabó con el aislamiento y dio paso al "intercambio universal, una interdependencia universal entre todas las naciones", controlado por los países industrializados europeos. Así se eurocentró no sólo la gran industria, sino también la cultura. El sistema-mundo se organizó de tal forma que Europa y Norteamérica se constituyeron como beneficiarias de esta novísima organización.

Con el "descubrimiento" de América se conectó el mundo en su totalidad, se formó el moderno sistema mundial. Así se inició una compleja homogenización del mundo que va a culminar con la unidimensionalidad del hombre —a decir de Marcuse— en la sociedad industrial avanzada. El hombre quedó desnudo ante la vorágine del fetichismo de la mercancía.

Social y ambientalmente el planeta que ocupamos es cada vez más inhabitable: la riqueza se concentra cada vez en menos manos (según los informes de OXFAM), y la huella ecológica humana aumenta superando la biocapacidad de la Tierra. Ambas cuestiones son resultado de la dinámica de la modernidad en su etapa neoliberal: el capitalismo trata de generar riquezas, pero sólo para aquellos que tienen el control de los medios de producción y especulación.

El modo de producción capitalista se basa en la explotación de todos los medios posibles de la naturaleza. Estamos en medio de un proceso de larga duración con un horizonte poco favorable para la humanidad, si se continúa en la misma dirección. Como señala Pablo González Casanova:

El sistema de dominación y acumulación en que vivimos —conocido como capitalismo— tiene como atractor principal la acumulación de poder y riquezas. En su comportamiento actual, para lograr sus fines el sistema emplea todos los modos de producción que lo precedieron. Combina el trabajo asalariado con el esclavismo, y uno y otro con el trabajo del siervo y con las nuevas formas de tributación y despojo, que hoy se ocultan en deudas impagables y réditos usureros, que los acreedores cobran con bienes y territorios por las buenas o por la fuerza. (González Casanova, 2016:17)

Además de estos aspectos, la crítica a la modernidad está atravesada por un aspecto de mayor envergadura, más escurridizo, más líquido, diría Z. Bauman, que está detrás de la acción de explotar todos los medios posibles de la naturaleza: la conciencia moderna, que es la que produce los monstruos de la modernidad. En ese sentido, se hace necesaria una crítica sistemática que tenga resonancia en lo concreto y en lo fragmentario de la vida. De poco valdría una cosa sin la otra; el camino de la crítica a la modernidad capitalista debe hacer el largo viaje de lo concreto a lo abstracto (la conciencia moderna) y retornar sobre lo concreto. Ése sería el método propuesto por Marx (1971 [1857-58]) en los *Grundrisse*.

En ese largo viaje se retomaría —o se retorna, según Hinkelammert— al sujeto reprimido, para alzarlo con su voz y su corporalidad. Esa es la centralidad del sujeto en un discurso crítico, que queremos bosquejar para un pensamiento crítico con perspectiva decolonial. Esto requerirá, entre otras cosas, el compromiso político y la ampliación del margen de la crítica. Por otro lado, Hinkelammert, siguiendo a Marx en una diametral crítica a la modernidad, señala:

Hace falta reflexionar sobre el desenlace al cual llegó la modernidad y que muchas veces se llama en forma equivocada posmodernidad. Por otro lado, hace falta que la modernidad desarrolle una actitud reflexiva en relación a sí misma. En ese sentido, no se trata de ir más allá de la modernidad, sino se trata de relacionarnos de una nueva manera con esta misma modernidad, que está en curso y así seguirá. (Hinkelammert, 2005:19)

La clave (problemática) es cómo "relacionarnos de una nueva manera con esta modernidad". Hinkelammert siempre insiste en lo nuevo; no se trata de un eterno retorno a lo mismo, como Nietzsche, sino de un retorno a lo nuevo. La "racionalidad medio-fin" es la conceptualización clave para comprender la modernidad, según Hinkelammert (el cual sigue, a su vez, a Max Weber en parte); con esto, analógicamente, habría una conexión con la Teoría Crítica: Horkheimer y Adorno se retrotraen a la cultura micénica señalando que Ulises es el primer hombre ilustrado, y cómo los poemas homéricos ya muestran una relación de "dominación y explotación" (Adorno & Horkheimer, 2013:59). Releer a Homero con las gafas de los frankfurtianos resulta interesante para nuestro tiempo. El punto nodal, de quiebre, entre lo antiguo y lo moderno, según Hinkelammert y los decoloniales, tiene como péndulo el encuentro de dos culturas distintas (Occidental y Mesoamericana) en el siglo XV; el sistema-mundo logró estar conectado en su totalidad desde esta fecha, no antes.



La cuestión que queremos resaltar, entre las similitudes y distinciones internas de los que hacen una crítica a la modernidad capitalista, es que en la actualidad hay sectores o corrientes interesantes (como los posmodernos) que hacen una crítica arrolladora a la modernidad, pero no conciben ni en el discurso ni en la práctica una alternativa; por contra, los decoloniales tienen en su seno un proyecto político que está en construcción, que tendría que retomar lo nuevo, como nos invita Hinkelammert. La cuestión es: ¿cómo tiene que ser?

Si en algo se han puesto de acuerdo las y los pensadores críticos a nivel mundial es que la modernidad requiere una crítica; la divergencia es ¿cómo? Los europeos, como Habermas (2016), lo hacen parcialmente en tanto que la modernidad es un proyecto inacabado, perfectible y corregible (con una profunda preocupación por la ruptura de la estabilidad política con gobiernos autoritarios como el de Trump y el potencial ascenso del populismo de extrema derecha en Occidente); en cambio, los latinoamericanos, por ejemplo Dussel, lo hacen sistemáticamente, además de enfatizar en la fecha de 1492. Éstas serían las divergencias fundamentales.

La mayoría de las y los discípulos de Dussel se centran en esto último: por ejemplo, *Asedios a la totalidad* de José Guadalupe Gandarilla (2012) y *¿Qué significa pensar desde América Latina?* de Juan José Bautista (2014). Éstos hacen una crítica sistemática a la modernidad, a la conciencia moderna que ha producido grandes monstruos. El lado más oscuro de la modernidad lo ven en la gestación y el desarrollo del capitalismo, a tal punto que nos llevó al estadio que se encuentra la humanidad hoy, al borde del colapso total.

La crítica la entendemos en dos niveles, en la praxis y en lo teórico, con un horizonte emancipatorio / liberador, lo que obliga a conjugar ambas cuestiones. Es necesario aproximarse con nuevas miradas, tener proximidad, ya no se trata de la descripción teórica eurocéntrica de un objeto de estudio, de estar al margen como un observador "neutral"; el pensamiento crítico con perspectiva decolonial tiene que tener una nueva mirada hacia los sujetos, de estar con ellos, es el pensador con el sujeto. La conjunción con hace referencia a la proximidad con lo vivencial de los seres humanos en su devenir, ser parte del proceso que tiene como horizonte la emancipación / liberación.

Otro de los temas susceptibles en la crítica es rescatar lo común. Es difícil, pues se puede confundir con la idea de unificar criterios o ajustarse a prototipos, teniendo en cuenta que uno de los elementos centrales de la perspectiva decolonial es la pluriversidad. Dadas estas circunstancias, lo común se tiene que entender a lo largo y ancho de la pluriversidad y no simplemente como una simple unificación. Ya otros autores, como Toni Negri y Michael Hardt, han insistido en lo común como un proyecto político; habría que afinar más, teniendo en cuenta el contexto desde donde se enuncia la crítica.

Lo común se hace extensible a lo procomún o comunes —a decir de David Bollier (2016)—, imperante para que la vida sea vivible; los "comunes que varían desde campos de cultivos a zonas de pesca, de espacios urbanos a obras creativas: todos ellos son víctimas de los asaltos de la economía neoliberal". Los espacios comunes tienen que ser, como su nombre en concreto lo indica, una cuestión que le sea común a todos y todas. En la modernidad capitalista lo común pasa a un segundo plano, mientras que prevalece la ilusión individualista del sujeto moderno.

La crítica a la modernidad desde la perspectiva decolonial aún no es sistemática (al menos así lo constatamos con Dussel); está en proceso de sistematizarse. Es un trabajo colectivo que requiere la colaboración comprometida de la generación actual de pensadores críticos que no abandonan los principios de justicia social de la Teoría Crítica, como señala Horkheimer, y que se enriquecen apostando por nuevas, propositivas e intempestivas miradas decoloniales que se abren paso por medio de la modernidad capitalista. Es un esfuerzo que trasciende la capacidad existencial-biológica de un o una pensadora y que adviene sobre las futuras generaciones de pensadores y pensadoras críticas.

Este esfuerzo tiene que estar trazado por la proximidad de la que nos habla Dussel. Tanto para este pensador como para la tradición griega, en particular Aristóteles, la Ética es la Filosofía primera y el campo práctico por excelencia. De tal forma que esta proximidad tiene una fundamentación Ética que debe desembocar en la Política, es decir en la acción. Al menos así la entendemos en Dussel, tras leer los dos tomos de su *Política de la liberación* en los que lleva a cabo la reflexión histórica, ontológica y teórica.

En esa línea, la crítica a la modernidad capitalista no sólo tiene que mantenerse en la etapa de crítica; además tiene que ser propositiva. Dussel nos invita a la creatividad de nuevas formas de institucionalización: "Si no se institucionaliza, se disuelve en el tiempo", diría Dussel (2016: 192). Por eso es problemático negar todo sin tener un proyecto alternativo.

Para que sea factible este nuevo proyecto se requiere una nueva forma de ser, conocer y actuar, atravesada por la proximidad con el Otro analógicamente semejante, con una nueva mirada, con una nueva relación metodológica de un con el sujeto. Es decir, en la crítica a la modernidad se tiene que estar con el sujeto encubierto por la modernidad colonial/moderna/dominante/eurocéntrica.

Como señaló Bolívar Echeverría (2011:121), "la modernidad que existe de hecho es siempre positiva, pero es al mismo tiempo siempre negativa." Es precisamente ésta ambivalencia la que amerita una crítica.

## A modo de conclusión

La realidad es comunal/pluriversa. Empero hemos vivido —a decir de Almudena Hernando (2012)— bajo "la fantasía de la individualidad" y la unidimensionalidad; no debemos hacer nada contrario a nuestra realidad, sino desvelar el carácter encubridor de la modernidad colonial/moderna/dominante/eurocéntrica que nos hizo ser, conocer y hacer de una determinada forma. De allí lo común, lo pluriverso, lo semejante entre seres humanos, se hace imperante. Por eso es importante dar un giro o tomar una opción crítica con el pensamiento moderno colonial/moderno/dominante/eurocéntrico que ya no brinda respuestas alternativas.

Como seres humanos analógicamente semejantes, en nuestra natural pluriversidad encubierta, tenemos que transitar hacia algo nuevo ante el estadio actual. Como diría Hegel (2009:8): "el capullo desaparece al abrirse la flor", lo que significa que se va eliminando lo que no es compatible con eso nuevo que debemos forjar al calor de las propias contradicciones. Debemos caminar hacia lo que Enrique Dussel llama Transmodernidad, "un pluriverso trans-moderno", una nueva Edad del mundo que

está en gestación. Definitivamente se trata de un proyecto ambicioso. Este concepto de transmodernidad significa algo distinto a la modernidad; en esto Dussel coincidiría con quien en 1987 ya proponía este mismo concepto para referirse a nuestra época (cf. Rodríguez Magda, 2011).

Si divorciamos el pensar de la acción estaríamos claudicando al pensamiento crítico. Sería la indigencia del pensar crítico de nuestra época. Apostamos por todo lo contrario: por enriquecer ese pensamiento con una perspectiva decolonial que va tomando fuerza al calor de las propias contradicciones, que no renuncia al pensar especulativo, ni al pensar material, al campo práctico. En definitiva, apostamos por la acción política.

## Bibliografía

Adorno, T. & Horkheimer, M., 2013 (1944). *Dialéctica de la Ilustración*. Fragmentos filosóficos. Madrid: Akal.

Bautista, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Madrid: Akal.

Bollier, D. (2016). *Pensar desde los comunes*. Una introducción. Estados Unidos, España, México, Perú y Argentina: Sursiendo/ Traficantes de Sueños/Tinta Limón/Cornucopia/Guerrilla Translation.

Carvajal Villaplana, Á. (2016). *Derechos Humanos: emociones, minorías y diversidad sexual*. San José: Guayacán.

Castro-Gómez, C. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca/Instituto Pensar/Universidad Javeriana.

De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.

Dubiel, H. (2000). *La Teoría Crítica: ayer y hoy*. México: UAM-I/ DAAD/ Instituto Goethe/ Plaza y Valdés.

Dussel, E. (1974). *Historia de la iglesia en América Latina. Coloniaje y liberación 1492 / 1973*. Barcelona: Nova Terra.

Dussel, E. (2011). *Filosofía de la Liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. México: Akal.

Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.

Echeverría, B. (2011). *Crítica de la modernidad capitalista*. La Paz: OXFAM/Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia .

Escobar, A. (2016). *Autonomía y Diseño. La realización de lo comunal*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Espinosa Miñoso, Y., Gómez Correal, D. & Ochoa Muñoz, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Fernández Retamar, R. (2016). *Pensamiento anticolonial de nuestra América*. Buenos Aires: CLACSO/casa de las américas.

Galceran Huguet, M. (2016). *La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.

González Casanova, P. (2006). *Colonialismo interno [una redefinición]*. En A. Boron, J. Amadeo & S. González (eds.), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* (pp. 409-434). Buenos Aires: CLACSO.

González Casanova, P. (2016). *América Latina y el mundo: crisis, tendencias y alternativas*. En P. Gentili & N. Trotta (eds.), *América Latina: la democracia en la encrucijada* (pp. 17-27). Buenos Aires: CLACSO/Edición Octubre/UMET/Página 12.

Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Colombia/ Lima/ Quito: Envió editores/ Instituto de Estudios Peruanos/ Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. Universidad Javeriana / Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Hegel, (2009) (1807). *Fenomenología del espíritu*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hernando, A. (2012). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Buenos Aires: Katz.

Hinkelammert, F. (2005). *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido*. San José: EUNA.

Hinkelammert, F. (2013). *La maldición que pesa sobre la ley. Las raíces del pensamiento crítico en Pablo de Tarso*. San José: Arlekin.

Horkheimer, M. (2003) (1932-40). *Teoría crítica*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.

Insausti, X. (2015). *Adorno y Hegel: avatares de una larga y compleja relación*. En A. Aurrekoetxea & G. Fernando (eds.), *Prismas críticos. Lecturas sobre Theodor W. Adorno* (pp. 103-122). Granada: Comares.

José Guadalupe, G. (2012). *Asedios a la totalidad. Poder y política en la modernidad desde un encare decolonial*. Barcelona: Anthropos.

Maldonado-Torres, N. (2016). *El Giro Decolonial y las Humanidades [Entrevista]* (15 Noviembre 2016).

Marcuse, H. (2016). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Austral.

Martín Alcoff, L. & Martín, J. (2016). *The Future of White Supremacy*. *The Independent*, # 220.

Marx, K. & Engels, F. (2015) (1848). *Manifiesto Comunista*. Madrid: Alianza.

Marx, K. (1971) (1857-58). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Grundrisse. (Borrador), 1857-1858. Madrid: Siglo XXI.

Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad*. (Antología, 1999-2014). Barcelona: CIDOB/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Quispe-Agnoli, R. (2010). *Develando colonialidades: áreas en busca de atención en los estudios latinoamericanos*. En I. Rodríguez & M. Josebe (eds.), *Estudios transatlánticos postcoloniales I. Narrativas comando / sistemas mundo: colonialidad / modernidad* (pp. 185-207). Barcelona: Anthropos/UAM-I.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió Editores.

Rodríguez Reyes, A. (2016). *El giro decolonial en el siglo XXI*. Tlmatini. Mosaico Humanístico, Volumen 4, 40-53.

Spivak, G. (1998). *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* *Orbis Tertius*, Volumen 6, 175-235



**Abdiel Rodríguez Reyes**  
abdielarleyrodriguez@hotmail.com

Candidato a Doctor por la Universidad del País Vasco. Investigador en el Centro de Investigación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá. Director de la Revista Filosofía y Sociedad. Presidente de la Asociación Centroamericana de Filosofía. Miembro de la Red Internacional de Pensamiento Crítico y de Analéctica

Agradezco por sus comentarios y sugerencias a Xabier Insausti, Andrea Ivanna Gigena, José Javier Capera y Juvenal Eduardo Torres.

## **Dos interpretaciones anticoloniales sobre centralidad política de los pueblos colonizados: el sujeto político negro de Frantz Fanon y el sujeto político indio de Fausto Reinaga**

**Two anticolonial interpretations on the political centrality of  
colonized peoples: the black political subject of Frantz Fanon  
and the Indian political subject of Fausto Reinaga**

Odín Ávila Rojas

### **Resumen**

La tesis central del presente artículo consiste en que Frantz Fanon y Fausto Reinaga, dos intelectuales anticoloniales del siglo XX, tiene en común el debate sobre la constitución del colonizado como sujeto autónomo frente a las estructuras mentales impuestas por el orden colonial. No es su decolonialidad o interpretación de la cultura del colonizado lo que hace que estos autores converjan en sus ideas, sino más bien, el punto de la discusión que sostienen ambos, es que la dominación colonial sobre los pueblos indios y negros no ha terminado, ni mucho menos estos pueblos han podido definir su centralidad política contextos históricamente determinados por la violencia, el despojo, la explotación, el clasismo y el racismo.

Palabras clave: Indianismo, pensamiento negro, Reinaga, Fanon, anticolonialismo

### **Abstract**

The central thesis of this article is that Frantz Fanon and Fausto Reinaga, two anticolonial intellectuals of the twentieth century, have in common the debate about the constitution of the colonized as an autonomous subject in front of the mental structures imposed by the colonial order. It is not their decoloniality or interpretation of the culture of the colonized that makes these authors converge in their ideas, but rather the point of the discussion held by both is that colonial domination over the Indian and black peoples is not over, Much less these peoples have been able to define their political centrality contexts historically determined by violence, dispossession, exploitation, classism and racism.

Key works: Indianism, Black Thought, Reinaga, Fanon, Anti-colonialism

## Introducción

La idea de centralidad que formuló Fausto Reinaga en su indianismo, no sólo tuvo como fuente las luchas de los pueblos indios andinos contra la colonización que él define como anticoloniales, sino también, sus ideas se nutrieron en paralelo de la propuesta de centralidad política del sujeto negro que Frantz Fanon (1925-1961)<sup>1</sup> plantea en su "pensamiento negro"<sup>2</sup>. Reinaga se siente identificado específicamente con Fanon, porque encuentra en él, una forma común de formular el problema de la centralidad del colonizado para constituirse como sujeto en contextos históricamente determinados por la violencia, el despojo, la explotación, el clasismo y el racismo.

Fausto Reinaga en su texto *El indio y los escritores de América*, se expresa de Franz Fanon como "el genial negro que puso al desnudo la trampa racista del humanismo occidental" (2014b, 658). Esta es la tesis central de Fanon que va a hacer que Reinaga no sólo se sienta identificado con el pensador negro, sino además, lleve al mismo Reinaga a relacionar la idea de anticolonialismo con la denuncia del criterio de racionalización de las relaciones sociales y políticas que ha usado el occidente para dominar, explotar y despojar a las culturas colonizadas.

En este sentido, hay una cita de Reinaga en la obra citada en el párrafo anterior que dice "el racismo infla y desfigura el aspecto de la cultura que lo práctica" (2014b, 652). Precisamente, el ideólogo indianista apunta al igual que Fanon en que hay un proceso ideológico de normalización y legitimación del racismo en las sociedades contemporáneas que históricamente no han logrado superar su condición subordinada a las grandes potencias europeas del occidente.

Por lo tanto, Reinaga al igual que Fanon, son autores que representan una perspectiva anticolonial que pone énfasis en el impedimento que ocasiona la persistencia ideológica de los contenidos racistas del colonizador en la producción de la conciencia del colonizado. Ambos autores, buscan recuperar la centralidad política de sus correspondientes sujetos. En Reinaga el indio es el sujeto político que define su centralidad, mientras para Fanon es el negro. En los dos casos, existe un cuestionamiento al racismo impuesto por los colonizadores como criterio, mecanismo, práctica, lenguaje y relación de dominación sobre los pueblos colonizados.

Entonces, el eje común de la problemática que plantean entre Reinaga y Fanon no es la otredad o el reconocimiento del "otro" en una condición de subordinación frente a un "otro supuestamente superior" como lo sostiene el multiculturalismo, ni tampoco se reduce a un debate sobre las formas lingüísticas de denominación que el colonizador impuso al colonizado como propone la corriente de "el giro decolonial"<sup>3</sup>, sino más bien, la cuestión en la que coinciden el pensamiento indio de Reinaga y el pensamiento negro

<sup>1</sup> Nació en la Isla de Martinica, colonia de Francia. Murió en Estados Unidos.

<sup>2</sup> En este trabajo se entiende por pensamiento negro al conjunto de intelectuales y dirigentes adscritos a la idea que el negro es el sujeto político que define su propia centralidad política. El pensamiento negro es parte de la corriente del "Tercer mundo", la cual hace referencia a pensadores de países colonizados con planteamientos de liberación en contra de la continua dominación colonial en la segunda mitad del siglo XX.

<sup>3</sup> En este trabajo se entiende como Giro decolonial a una de las corrientes teóricas que integran el amplio archivo de estudios poscoloniales alrededor de las diversas universidades en el mundo. El Giro decolonial, se diferencia del resto de otras corrientes de estudios poscoloniales, porque en ella, el estudio de los pueblos y culturas existentes en América antes de la colonización europea, es abordada con base en un criterio que exacerba la dimensión lingüística y filosófica de los pueblos colonizados, sin considerar las contradicciones sociales, políticas y económicas de éstos. Además es necesario mencionar, el Giro decolonial, entre las últimas décadas del siglo pasado y principios del siglo XXI, se ha convertido en una corriente impulsada por profesores de origen latinoamericano que han sido formados principalmente con el capital académico y teórico aprendido en las universidades de Estados Unidos.

de Fanon son la denuncia que ellos hacen sobre la alienación que impide al colonizado constituirse como sujeto desde su propia consciencia, cultura, historia y forma de pensar. La solución para este problema, según Reinaga y Fanon, es la liberación del indio y el negro, respectivamente como sujetos políticos y de poder.

En este sentido, es oportuno reflexionar alrededor de la pregunta ¿cómo la *Revolución india* de Reinaga, a pesar de haber sido escrita en un contexto diferente, plantea una idea similar a la expresada por Fanon en sus obras llamadas *Piel Negra*, *Mascaras Blancas* y *Los Condenados de la tierra*. Razón por la cual, en este trabajo se analizará cómo la *Revolución india* es la prueba del paralelismo e influencia entre la obra de Fanon y Reinaga, Por lo tanto se abordará de manera siguiente: 1. El sujeto político indio de Reinaga; 2. Fanon y su sujeto negro; 3. Paralelismo entre la obra de Fanon y *La Revolución india* de Reinaga, y por último; Conclusiones finales. La vigencia del anticolonialismo de Reinaga y Fanon.

## El sujeto político indio de Reinaga

Fausto Reinaga, en su etapa indianista, formula al indio como sujeto político. Una idea que tiene su antecedente en la idea de centralidad expresada por José Carlos Mariátegui, quien reconoce el papel central de los pueblos indígenas como fuerza transformadora para llevar a cabo el socialismo en Perú. Mientras, Reinaga, cuestiona el postulado de Mariátegui, porque el ideólogo indianista dice que el indio tiene la capacidad para constituirse como sujeto político, sin que asuma estrategias de transformación social ajenas o impuestas por las elites intelectuales y políticas de las izquierdas mestizas y marxistas.

Por ello, es necesario explicar que Mariátegui identifica a los pueblos indígenas como la fuerza central de transformación política en el Perú, porque según plantea este pensador en su libro *Siete ensayos de interpretación sobre la realidad peruana* (edición original 1928), "el Perú mantiene, no obstante, el incremento de la minería, su carácter de país agrícola. El cultivo de la tierra ocupa a la gran mayoría de la población nacional. El indio, que representa las cuatros quintas partes de ésta, es tradicional y habitualmente agricultor" (2002, 29).

A finales de la segunda década del siglo pasado, Mariátegui reconoce la centralidad del indígena como posible sujeto socialista para llevar a cabo el socialismo en Perú, por la siguiente razón: el pensador peruano en su texto citado anteriormente, caracteriza el régimen de propiedad comunitario indígena como comunista al identificar en éste "un modo solidario y orgánico" (2002, 16) y que además, en él "hay una tendencia natural del indígena al comunismo" (2002, 17).

Hay que explicar, la población indígena a la que hace referencia Mariátegui es la que habita en las sierras y las montañas y que es conocida como serrana. En este sentido, el indio serrano peruano al que hace mención Mariátegui, es más cercano en términos de identidad con los pueblos aymaras del altiplano en Bolivia que con el indio amazónico y de la región selvática.



Por eso, Mariátegui identifica a los pueblos indígenas como la fuerza productiva en la que se engendra el socialismo en Perú. Este comunismo indígena como lo llama Mariátegui, se fundamenta en el trabajo comunitario de la tierra y, a pesar que éste fue disminuido por el régimen autocrático inca, la relación estrecha entre el indígena y la tierra en términos materiales, ideológicos y sociales continuó su reproducción incluso, después que el proceso de colonización desorganizara la economía de los pueblos indígenas.

Reinaga, por un lado, cuestiona la idea de centralidad de Mariátegui, porque en ésta, el indio todavía no es postulado como su propio sujeto, ni tampoco, tiene la posibilidad de plantear un proyecto político surgido desde los pueblos indios. Aunque, el pensador peruano reconoce la centralidad del indígena como fuerza socialista en la transformación de las condiciones de un país como Perú; Reinaga plantea que el indio debe luchar por un proyecto que sea suyo y no uno proveniente de la aspiración de las élites de izquierda de la sociedad mestiza en la región andina.

Por otra parte, el ideólogo indianista a partir de la crítica que hace sobre Mariátegui, formula su idea de centralidad en la que el indio es identificado como el sujeto capaz de definir su proyecto y dirigir su proceso de constitución política en Bolivia. Hay que explicar, el fundador del indianismo, nació en Colquechaca, un poblado quechua y luego, él se enteró que tenía descendencia de la realeza inca, por ello, comenzó afirmar su indianidad con base en la cultura aymara. Esto fue un elemento determinante que condujo a este pensador a una formulación andinocéntrica de su indianismo, sin considerar en un primer momento a otros pueblos indígenas como los guaraníes y de la región del oriente boliviano.

Más adelante, Reinaga trata de recuperar los elementos de su cultura aymara mediante el nombre de Rupaj Katari. La decisión de usar este nombre fue relevante para Reinaga, porque significó el rompimiento con su anterior etapa de pensamiento que era la nacionalista y marcó la entrada a su etapa indianista. El nacionalismo de Reinaga se caracterizó por creer en el proyecto de Estado de 1952. En esta fase de su pensamiento, el intelectual antes de cuestionar el nacionalismo, tuvo una participación activa como representante del gobierno de "Gualberto Villarroel"<sup>4</sup>, fuera del país en varias ocasiones. Villarroel fue un presidente boliviano controversial porque, por una parte tenía vínculos con el peronismo y planteaba políticas de conciliación entre las clases trabajadoras y su mandato. Pero, por otro lado, la opinión internacional y la oposición de una izquierda más crítica catalogaron a su gobierno pro fascista.

Entonces, Reinaga no siempre tuvo una posición indianista, ni tampoco fue un intelectual totalmente crítico de los procesos coloniales de los gobiernos de Bolivia y hasta de América Latina. Por ejemplo, Reinaga, en su etapa amautica rompe con su indianismo. Incluso en su amautismo fue relacionado como un intelectual que dio aval a la dictadura de Luis García Meza. Hay que mencionar, García Meza<sup>5</sup>, con su golpe militar que impidió que el presidente electo en 1980, Hernán Siles Suazo, tomara posesión del cargo y además, asesino a Marcelo Quiroga Santa Cruz, dirigente del Partido Socialista y ocho dirigentes del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR). Sin embargo, Reinaga en su etapa intermedia de pensamiento que es la indianista, tiene una postura cuestionadora

<sup>4</sup> En 1943, llegó a la presidencia a los 35 años mediante un golpe de estado que derrocó a al mandatario Peñaranda. Murió trágicamente, siendo presidente el 21 de julio de 1946 cuando tenía 37 años.

<sup>5</sup> Por medio de un golpe de Estado llegó a la presidencia de 1980 a 1981. La presión política y los conflictos internos de su gobierno lo llevaron a su renuncia.

hacia a los gobiernos dictatoriales, nacionalistas y en general, hace una ferviente crítica a la izquierda boliviana y al marxismo como proyecto político que, según él, no expresan la lucha por del indio por su centralidad política como el verdadero problema. Reinaga, en este sentido, tiene posiciones políticas contradictorias con respecto a la formulación de su pensamiento, porque su indianismo niega a su nacionalismo, y más adelante, su amautismo niega a su proyecto indianista.

La cuestión, en este caso, consiste en que Reinaga no necesariamente fue congruente entre cada una de sus etapas y posturas políticas. El ideólogo indianista tuvo cambios radicales en sus planteamientos que lo llevaron a discutir problemas distintos en cada una de sus fases ideológicas. Por ello, en esta tesis doctoral, se consideró estudiar específicamente el indianismo, porque Reinaga precisamente en ésta postura, discute la cuestión de la centralidad política como un proceso de lucha de los pueblos indios para ser constituidos como un tipo de sujeto político anticolonial. Una problemática que el ideólogo no aborda, por lo menos en términos estructurales, en su nacionalismo y su amautismo.

En este sentido, el criterio del ideólogo indianista para identificar dicha centralidad política, es la definir al indio como sujeto político que se autoafirma de manera identitaria. En este sentido, hay dos elementos de esta autoafirmación india postulada por el indianismo de este intelectual que en la presente tesis doctoral se destacan: el primero con relación a la autonomía del indio para ser constituido como sujeto político, y; segundo con base en la recuperación de una interpretación de su historia, pensamiento y cultura desde una perspectiva anticolonial. Ambos elementos mencionados, son los que permiten, según el ideólogo indianista, nutrir de contenido ideológico la consciencia del indio como sujeto político.

Por una parte, la autonomía del indio<sup>6</sup> desde el indianismo de Reinaga se concibe como un proceso ligado al autogobierno indio. Por esa razón, se entiende en este trabajo como la capacidad que tiene el indio para generar su propio gobierno sobre el territorio en el que éste desarrolla su vida y trabajo. En este sentido, la autonomía está ligada al problema de la base material para poder construir un régimen político definido por los propios pueblos indios. Por eso, el trabajo de la tierra y el control del excedente son los elementos que permiten producir autonomía en los pueblos indios.

El proceso de adquisición de consciencia del indio, según plantea Reinaga en su texto (editado por primera vez en 1970) en el que fundamenta su indianismo, denominado *La Revolución India*, es un proceso que se logra mediante la liberación ideológica del indio del pensamiento occidental. Reinaga en el mismo texto citado define al pensamiento occidental como "aquel que corresponde a la cultura y la civilización del hombre blanco en Europa" (2013, 82). Más adelante, el mismo Reinaga aplica esta idea de pensamiento occidental a la sociedad mestiza, porque en ella, identifica primero que es resultado de colonización de la civilización occidental sobre América, y segundo, dicha sociedad es reproductora del pensamiento occidental.

Según Reinaga, la liberación de consciencia es el primer paso que tiene y debe hacer el indio, para comenzar el mismo a reconocer su indianidad. Por eso, en *La Revolución India*, obra anteriormente citada, dice el ideólogo indianista que "hay que ser lo que

<sup>6</sup> En el sentido de Mariátegui, la autonomía de los pueblos indígenas está relacionada con la base material que sostiene el gobierno y forma política de éstos. Y la base material, es la cuestión de la tierra.

se es. Ser uno mismo y no otro. Ser en sí y para sí. Por tanto nuestro nombre debe ser nuestro nombre. Fiel expresión de nuestro ser y de nuestra realidad histórica, sanguínea y espiritual. Nuestro nombre debe anunciar nuestra propia presencia, nuestra historia, nuestra carne y nuestra alma. En suma, nuestro nombre debe ser la expresión de nuestra condición histórica” (2013, 142).

Entonces, Reinaga redimensiona el problema de la centralidad política del indio a una cuestión relacionada con el proceso de generación de consciencia del sujeto. El ideólogo indianista, identifica que el problema de centralidad está no sólo en la lucha por la tierra, sino también en la capacidad del indio, para asumir en términos conscientes su indianidad.

Por otra parte, para Reinaga, la perspectiva anticolonial es clave para que el indio se asuma como sujeto político, porque el ideólogo indianista hace un ordenamiento de los elementos ideológicos que corresponden a la autoafirmación del indio. El punto de partida anticolonial de Reinaga se fundamenta en la recuperación de las rebeliones indias, acontecidas entre el siglo XVI y la segunda mitad del siglo XX en la región andina, en contra de la imposición del orden político colonial.

## Fanon y su sujeto negro

Antes de explicar el paralelismo entre el pensamiento negro de Frantz Fanon y el indianismo de Fausto Reinaga, es necesario comprender la idea de centralidad política que formula Fanon en su obra y con la que Reinaga se identifica. La centralidad política del negro para Fanon tiene que ser definida por el mismo negro que se asume como sujeto. El pensador negro establece una relación entre el proceso de liberación de la consciencia del colonizado en términos ideológicos con su posibilidad para constituirse como sujeto de carne y hueso a través de la lucha revolucionaria.

Fanon en su libro *Piel Negra, Mascaras blancas*, plantea que el racismo es el principal obstáculo para que el negro se constituya como sujeto político y de poder. La aportación de Fanon consiste en que identifica la doble dimensión ideológica racista y colonial persistente en la mentalidad del negro, porque según el pensador negro en este texto citado menciona que el racismo no sólo se reproduce del blanco europeo sobre el negro, sino también, se encuentra en “el negro que quiere blanquear su raza [...] como en el que predica el odio al blanco” (1973, 9). Por eso, el pensador negro en el mismo texto citado, llega a la conclusión que “el negro está encerrado en su negrura” (1973, 9), es decir, el negro también es racista consigo mismo y este tipo de racismo nace en su propia consciencia e ideología.

La solución al racismo y la ruta para que el negro se asuma como sujeto, según Fanon, se encuentra en la lucha revolucionaria, por ello, él menciona que la idea es “liberar al hombre del color de sí mismo” (1973, 8). Con esto, Fanon quiere decir que la revolución es el único camino que puede permitirle al negro iniciar su propio proceso de centralidad política. Desde ésta perspectiva, el colonizado no puede descolonizarse, sin antes éste no tiene una ruptura violenta con aquellos elementos ideológicos en su consciencia que lo han enajenado a la ideología e identidad del colonizador.

Esta idea de centralidad política contenida en Fanon, por un lado, es resultado de la influencia teórica que el pensador negro tuvo de distintos autores, entre los que destacan Jean Paul Sartre, G. W. Hegel, Carlos Marx y su maestro que fue fundador del pensamiento negro, Aimé Césaire (1913-2008). Y por otro lado, hay que mencionar la experiencia profesional que tuvo Fanon como psiquiatra, al igual que su formación intelectual y compromiso político en los esfuerzos de lucha de liberación del movimiento negro en Argelia y con las expresiones del movimiento negro en Estados Unidos.

Con respecto a la formación teórica de Frantz Fanon, es necesario comenzar con la influencia de Aimé Césaire, intelectual martinicense, en la idea de centralidad política que postula Fanon, porque Césaire mediante su poesía aportó la concepción de negritud que le sirvió de base a Fanon para definir al negro como sujeto de la centralidad política del pensamiento negro. Césaire retrata su concepción de negritud en su poema titulado “Cuaderno de retorno al país natal”, en el que dice: “mi negritud no es una piedra cuya sordera arremete contra el clamor del día mi negritud no es una mancha de agua muerta en el ojo muerto de la tierra mi negritud no es una torre ni una catedral” (2008, 25).

El fragmento del poema mencionado de Césaire, expresa que lo negro no debe ser interpretado como una identidad esencialista, ni tampoco el negro es un pasado muerto, al contrario, lo negro significa una identidad viva, es decir, una unidad de distintas formas de ser negro alrededor del mundo y la historia. Por eso, Fanon recupera esta noción de “negritud”<sup>7</sup> de Césaire, para postular al negro como sujeto que se constituye con base en su propia centralidad política. Más adelante, Reinaga conoce la producción intelectual de Césaire y la propuesta del pensamiento negro por medio de Fanon.

Con relación a lo mencionado, María Elena Oliva en su texto “La negritud, el indianismo y sus intelectuales: Aimé Césaire y Fausto Reinaga”, compara el trabajo de Reinaga con la obra de Césaire, porque según ella, prácticamente ambos son “discursos identitarios en la medida que plantean una identidad negra e india nueva que tiene un rol social propositivo distinto al históricamente asignado” (2014, 53). En contraste con la perspectiva de esta autora, la tesis que se sostiene en este trabajo es precisamente que la discusión del indianismo de Reinaga y autores como Fanon no se basan en la identidad, sino más bien, el debate está en la constitución y autoafirmación del colonizado como sujeto político que es capaz de organizar su autogobierno.

En este caso, la perspectiva identitaria que plantea Oliva no es suficiente para definir al indio y al negro como sujetos, porque Fanon y Reinaga lo que proponen es salir de esas identidades derivadas de discursos que son formulados desde un lugar de enunciación que no es el del negro y el indio. Una gran parte de estos discursos identitarios son definidos en las universidades por académicos e intelectuales que aunque en cierta medida se sienten identificado con el indianismo y el pensamiento negro, no experimentan las dificultades para ser sujeto frente a la racialización de las relaciones políticas y sociales.

El punto aquí que se trata de mostrar es que la perspectiva que concibe a lo negro y a lo indio como discursos identitarios, obvia o poco considera que son discursos impuestos por un tipo de sujeto diferente al negro y al indio. Un tipo de sujeto que no es el negro, ni el indio, pero que siente una cierta identificación con ellos, aunque en términos históricos no haya vivido el despojo, la explotación, la opresión y el racismo.

<sup>7</sup> Negritud es una palabra traducida literalmente del neologismo francés negritude.



Reinaga no sólo conoció a pensadores como Cesaire a través de Fanon, sino también por medio de él estuvo en continuo contacto y debate con aquellos intelectuales y líderes del movimiento estadounidense negro, entre quienes destacan Stokely Carmichael (1941-1998) y Charles V. Hamilton (1929), los cuales le aportaron a Fanon su experiencia de organización y difusión de recuperar la autonomía del negro como raza y pueblo. Por ejemplo, Carmichael era de aquellos que usaba en términos discursivos como eslogan el poder negro para referirse a la lucha por la autonomía del negro en pensamiento y en su forma de autorganizarse en las esferas de la política y el poder.

Otros pensadores claves en el pensamiento de Fanon y que también están presentes en la idea de centralidad política del indianismo de Reinaga, son Hegel, Marx y Sartre. En especial, Hegel y Sartre son autores que a Fanon le permitieron interpretar el marxismo de su época desde otra dimensión política y social, tales como son la cuestión existencial del ser y los elementos que le obstruyen al sujeto para su autoafirmación. Estas últimas cuestiones, presentes en Hegel y Sartre.

Por ejemplo es necesario explicar, Hegel le llama a lo anterior, "la consciencia de sí" (*Fenomenología del espíritu* 2002, 107-139), mientras Sartre crítica esta idea porque menciona que la consciencia de sí y para sí sólo es posible si el mismo sujeto rompe o se libera de ella. En Hegel la consciencia y los procesos ideológicos están enajenados a algo que los reconoce. En contraste al postulado de Hegel, la lógica de Sartre es que la autoconsciencia es un proceso que debe liberar al sujeto de cualquier elemento que lo sujeta, subordina o enajena a una condición material, política y social. Sartre cuestiona la dialéctica de amo-esclavo de Hegel, precisamente porque, la autoconsciencia para el primero es una imposición del segundo que no posibilita la constitución del sujeto, sino más bien, impide el autoconocimiento del sujeto. Frente a ello, Fanon al igual que Sartre, plantea que el sujeto tiene que asumir su liberación para poder ser sujeto político.

Según Iren L. Gendizier, Fanon "aunque dedicó tan sólo cinco páginas a Hegel en *Piel negra, máscaras blancas*, es imposible leer a Fanon sin advertir hasta qué punto se encuentra presente La fenomenología del espíritu. Y una que no tenía inclinaciones filosóficas resulta evidente de todos modos que Fanon, como Hegel experimentó el 'largo viaje de la consciencia en busca de sí misma'. En los días en que trataba de encontrar sentido al fuerte contraste entre su propia imagen y el modo como descubría que los otros lo consideraban, especialmente los franceses blancos, Fanon estaba preocupado, comprensiblemente, por cuestiones de identidad y autodefinición" (*Frantz Fanon 1977*, 47).

En este trabajo, la centralidad política que plantea Fanon es interpretada como un problema profundamente de constitución del sujeto que comienza con un proceso de liberación de consciencia y no en el reconocimiento de una identidad que hace referencia a un sujeto que para recuperar su cultura y pensamiento tiene que subordinarse al sujeto "otro" que le impone una forma determinada de ser. Para Reinaga, Fanon fue clave no sólo por su aporte de la idea de relacionar el problema de la centralidad política con la liberación de la consciencia del sujeto, sino también porque Reinaga a través de Fanon adquirió un capital teórico de autores como Hegel, Sartre y la misma experiencia del movimiento negro en Estados Unidos que en conjunto le permitieron tener elementos para formular su proyecto indianista.

## Paralelismo entre la obra de Fanon y la Revolución india

La prueba del paralelismo entre Fausto Reinaga y Frantz Fanon está en las citas que el primero hace sobre el segundo en su libro *La Revolución India*. La primera referencia de Reinaga hacia Fanon en el libro mencionado, es cuando el ideólogo indianista afirma que el pensador martiniqués es "el genial negro", porque lo consideró un ejemplo de intelectual anticolonial de pensamiento formado desde la experiencia de las luchas de liberación de los negros principalmente en Argelia (África).

Por eso, Reinaga en *La Revolución India* recupera una parte del texto *Los condenados de la Tierra*<sup>8</sup> de Fanon en una cita larga que tiene una extensión de casi cuatro cuartillas. Muestra de lo anterior, es el fragmento extraído de la cita que Reinaga hace del libro de Fanon: "se trata, para el Tercer Mundo, de reiniciar una historia del hombre que tome en cuenta al mismo tiempo las tesis, algunas veces prodigiosas, sostenidas por Europa, pero también los crímenes de Europa, el más odioso de los cuales habrá sido, en el seno del hombre, el descuartizamiento patológico de sus funciones y la desintegración de su unidad; dentro del marco de una colectividad la ruptura, la estratificación, las tensiones sangrientas alimentadas por las 160 clases; en la inmensa escala de la humanidad, por último, los odios raciales, la esclavitud, la explotación y, sobre todo, el genocidio no sangriento que representa la exclusión de mil quinientos millones de hombres" (2013, 70).

El párrafo anterior, muestra como el diagnóstico de Fanon hacia el problema de la imposibilidad del colonizado para constituirse como sujeto político es similar al que realiza Reinaga para formular su indianismo. Razón por la cual, es importante señalar que la idea de centralidad política de Reinaga no es una copia o replica de Fanon, al contrario, Reinaga al citar a Fanon lo que hace es abrir una especie de diálogo entre él y el pensador negro.

La importancia de este diálogo entre Reinaga con la obra de Fanon es lo que permite al primero identificar sus ideas con el trabajo del segundo para poder llegar a la conclusión que el camino para hacer realizable el indianismo tiene que ser una revolución india, al igual que en su caso Fanon postula la liberación del negro en África. Aunque los dos pensadores hacen referencia a pueblos que históricamente han luchado para ser sujetos políticos frente a los procesos de colonización, hay una diferencia entre el tipo de sujetos que postula cada uno de ellos.

Por ejemplo, en el caso del indianismo de Reinaga, el tipo de sujeto que convoca el ideólogo, es el indio. Hay que señalar, el indio, a pesar de ser despojado y sometido a un orden colonial, no fue extraído violentamente de sus territorios y obligado a la diáspora como sucedió con las poblaciones negras en África. Precisamente, el objetivo de Fanon es plantear la liberación de este sujeto negro que se encuentra en una condición histórica de diáspora, causada por la colonización europea sobre los territorios africanos.

En este sentido, ambas estrategias de liberación expuestas por los dos autores responden a procesos de colonización distintos, porque en el caso de los negros éstos fueron sustraídos de África para su explotación y esclavismo en otros territorios colonizados en América, Europa, Asia y por supuesto, la misma África. Mientras que la situación

<sup>8</sup> Véase la obra completa: Frantz, Fanon. 1983. *Los condenados de la Tierra*, México, Fondo de Cultura Económica.

de los pueblos aymara-quechuas no fue la misma, porque no fueron sustraídos de sus territorios para su explotación y opresión, pero si los colonizadores despojaron a éstos de su forma de vida y sus territorios.

Fanon en *Los condenados de la tierra* hace un diagnóstico de las condiciones que conducen al negro para luchar por su centralidad política. Luego, el mismo Fanon en *Piel negra, máscaras blancas* llega a la misma conclusión que Reinaga enuncia en su texto de *La Revolución India*. La conclusión, entonces, a la que llegan ambos pensadores, es que los colonizados, ya sean los pueblos indios o negros, inician su proceso de constitución como sujetos, a partir de la liberación de su consciencia de los patrones de dominación colonial que históricamente han impedido la posibilidad del colonizado para definir su centralidad política.

## Conclusiones finales. La vigencia del anticolonialismo de Reinaga y Fanon

En conclusión, la centralidad política del sujeto anticolonial es el eje común entre Fanon y Reinaga, ambos pensadores plantean que el problema de la imposibilidad del negro y el indio para ser constituidos como sujetos se encuentra en la persistencia colonial existente en sus mentes y consciencias. La clave de la una perspectiva anticolonial, de acuerdo con Fanon y Reinaga, está en la liberación de los procesos ideológicos del sujeto, porque éstos al mismo tiempo, expresan la constitución del sujeto en términos políticos, es decir, la idea de anticolonialidad se caracteriza por ser una perspectiva de ruptura con el orden colonial en cada una de las dimensiones de la vida social, política, cultural y económica del indio y el negro.

Lo anticolonial, de acuerdo con la lógica de Fanon y Reinaga, es una perspectiva que define al negro, al indio y en general a los pueblos colonizados como sujetos capaces de luchar políticamente y tener una resistencia ideológica frente a la imposición del poder con un criterio racista que surgió desde la colonización en América, África y el resto del mundo. Este último aspecto es muy importante explicarlo, porque el indianismo y el pensamiento negro son perspectivas anticoloniales que no deben ser confundidas como racistas, o una especie de etnocentrismos invertidos, al contrario, la fortaleza de las posturas de Reinaga y Fanon consiste en que expresan formas de pensamientos que recuperan la centralidad política de un tipo de sujetos que han sido invisibilizados, excluidos y oprimidos como consecuencia de la racialización de las relaciones políticas y de poder que se impusieron a partir de la expansión del capitalismo fuera y al interior de Europa.

Finalmente, hay que mencionar que el anticolonialismo como postura teórica es distinta a perspectivas como la decolonial que surge de intelectuales y académicos latinoamericanos formados en las universidades estadounidenses que estudian a los pueblos colonizados, por un lado, como culturas ancestrales que no han sufrido mayores cambios en su estructura y pensamiento en el transcurso de la historia. Y, por otra parte, lo decolonial identifica en estas culturas ancestrales una alternativa civilizatoria frente a la modernidad y al capitalismo, sin considerar que los pueblos conquistados no son los únicos sujetos políticos y sociales que plantean una postura contra las consecuencias civilizatorias del capitalismo en términos culturales, económicos, ideológicos y humanos.

En este sentido, el anticolonialismo no es lo mismo que decolonialismo, porque el punto de partida de autores como Fanon y Reinaga es un tipo de sujeto concreto e histórico que lucha por la liberación ideológica y política de las estructuras mentales coloniales que persisten incluso en los propios pueblos. Mientras, la corriente decolonial trata de estudiar a los pueblos indígenas y negros desde la cultura, la filosofía y el lenguaje, sin distinguir sus trayectorias y procesos históricos, es decir, la posición decolonial no hace referencia a un sujeto histórico y concreto, sino más bien, recupera en abstracto una cultura, un pensamiento y saberes atemporalizados que según está corriente corresponden al pasado ancestral de los pueblos colonizados.

Por lo tanto, el anticolonialismo se preocupa por el indio, el negro y todo aquel sujeto colonizado que resiste y se organiza para luchar contra la imposición colonial en contraste con el decolonialismo que se enfoca a las ideas de los pueblos.

## Referencias

- Aimé, Césaire. 2008. «Cuaderno de un retorno al país natal. (Fragmentos y versión al castellano de Miguel Ángel Flores).» Casa del tiempo (UAM), nº 11-12 (septiembre-octubre).
- Frantz, Fanon. 1973. *Piel negra, Máscaras blancas*, Buenos Aires: Abraxas.
- Frantz, Fanon. 1983. *Los condenados de la Tierra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Irene L., Gendizier. 1977. *Frantz Fanon*. México: Era.
- G. W. F., Hegel. 2002. *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- José Carlos, Mariátegui. 2002. *Siete ensayos de interpretación sobre la realidad peruana*, México: Era.
- Fausto, Reinaga. 2013. *La Revolución india*, La Paz: FFAR.
- Fausto, Reinaga. 2014. "El Indio y los escritores de América", en Reinaga, Fausto, *Obras completas*. Tomo II. Vol. IV, La Paz: Vicepresidencia del Estado-FHCE-UMSA-Convenio Andrés Bello.

**Odín Ávila Rojas**

avilaodin@gmail.com

Docente e investigador. Doctorando en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco, maestro en Estudios Latinoamericanos por la UNAM y Licenciado en Ciencias Políticas por la UNAM. Ponente, autor y coautor de varios textos especializados sobre movimiento indígena, pensamiento político y Estado en América Latina.



## Una aproximación a la historia oral del Movimiento Indígena del Tolima: entrevista con la Gobernadora del cabildo indígena el “Chorrillo”, Débora Molina

An approach to the oral history of the indigenous movement of  
Tolima: interview with the Governor of the indigenous cabildo  
“Drill”, Deborah Molina

José Javier Capera Figueroa  
José Julián Nañez Rodríguez



### Resumen

La finalidad del presente artículo consiste en comprender los aportes históricos inmersos en la oralidad del Movimiento Indígena del Tolima, para así analizar dos procesos fundamentales: el primero tiene que ver con la figura del “Indio” Manuel Quintín Lame, y el segundo con la constitución del movimiento indígena y su correspondencia con el pensamiento decolonial. Parte de estos procesos se encuentran presentes en la entrevista ofrecida por la Gobernadora Débora Molina del cabildo el Chorrillo en Ortega, Tolima.

De esta forma se busca la relación conceptual entre la historia oral y el Movimiento Indígena del Tolima. Para el desarrollo del artículo se procede con la siguiente metodología: 1) Un abordaje hemerográfico y bibliográfico sobre la historia oral y el pensamiento decolonial; 2) Un análisis documental en torno al movimiento Indígena del Tolima; y 3) la realización de una entrevista a profundidad con previa contextualización. El resultado que se encontró es el fuerte arraigo que tienen las comunidades indígenas con el pensamiento de Manuel Quintín Lame y sus procesos políticos, que tienen como eje el fortalecimiento del movimiento indígena en la región.

Palabras clave: Historia Oral, Movimiento Indígena del Tolima, Manuel Quintín Lame, Decolonialidad, Investigación cualitativa, Sociología Política.

### Abstract

The purpose of this article is to understand the historical contributions immersed in the orality of the Indigenous Movement of Tolima. Thus to analyze two fundamental processes: The first has to do with the figure of the “Indian” Manuel Quintín Lame, and the second with the Constitution of the indigenous movement and its correspondence with decolonial thinking. Part of these processes are present in the interview offered by Governor Débora Molina of the Chorillo Council in Ortega - Tolima.

In this way, the conceptual relationship between oral history and the Tolima Indigenous Movement is sought. For the development of the article we proceed with the following methodology: 1) A hemerographic and bibliographical approach on oral history and decolonial thinking, 2) A documentary analysis around the Tolima Indigenous movement, and 3) the completion of an in-depth interview with previous contextualization. The result that was found is the strong and deeply hold that the indigenous communities have with the thought of Manuel Quintín Lame, and its political processes that have as axis the strengthening of the indigenous movement in the region.

Key works: multiculturalism, discrimination, curriculum, culture, exclusion, hegemony.

Recibido: 13/septiembre/2016  
Aprobado: 20/octubre/2016

El presente artículo reflexivo es parte de un avance de investigación realizado al interior del cuerpo académico Ciudadanía, Democracia, Educación y Sociedad (Cdes), perteneciente a la Universidad del Tolima. Se agradece el espacio, tiempo y disponibilidad por parte de los integrantes del cabildo indígena el “Chorrillo” (Ortega- Tolima), en especial a la gobernadora Débora Molina Bermúdez. Igualmente, un reconocimiento al Maestro Eduardo Sandoval Forero por su apoyo fundamental en esta vocación investigativa al servicio de los más necesitados.

## Introducción

El desarrollo de la historia oral en los últimos tiempos se ha caracterizado por la búsqueda de conocimientos sólidos que tengan vinculación con la historia en todas sus acepciones; esto permite buscar elementos que enlacen la historia, la sociedad y la cultura en torno a los procesos contemporáneos. Lo que simboliza que la historia oral se ha convertido en una práctica científica que ciertos científicos sociales usan para generar un saber entre el sujeto, la experiencia y el ambiente en el que ha sucedido una vivencia en particular.

Una característica que se encuentre en la versión oral del sujeto permite aportar nuevas evidencias particulares o generales sobre un determinado acontecimiento; es desde su experiencia que se gesta una construcción de la historia, es decir, un acercamiento a la realidad y un proceso del conocimiento que vincula aspectos antropológicos, sociológicos, etnográficos, entre otros.

En consecuencia, la lógica de la historia oral responde a un juego de percibir una nueva forma de pensar y construir los fenómenos históricos para llevarlos a un plano de interacción con la experiencia del sujeto, la realidad empírica y el acontecimiento presenciado. Lo que facilita que sea reconocida como una “Práctica de investigación que se ha planteado también la conveniencia de propiciar una plataforma para la interacción disciplinaria y llegar a cubrir una función de vínculo entre los actores sociales y los medios de registro, estudio y difusión de aspectos significativos de las experiencias vitales individuales y colectivas”. (De Garay, 1994, citado por Aceves, 2006:9)

La historia oral también ha sido reconocida por su aporte fundamental a la comprensión interna que existe en los grupos sociales, la facilidad de reconocer los aspectos presentes en la dinámica de una disciplina científica, o, en su defecto, la preocupación por los hechos, fenómenos, acontecimientos, vivencias que vinculan la subjetividad del sujeto con las instituciones en determinados procesos políticos, culturales, económicos, sociales. (Page, 2002)

Esto se enuncia con los intereses constitutivos de la historia oral en su desarrollo científico, dado que ha pretendido buscar nuevas formas de comprender el “oficio” del historiador en materia de investigación, el uso de herramientas más profundas que vinculen los “nuevos” sujetos sociales, el ambiente, la experiencia y la narrativa existente en un determinado contexto. Lo que significa estudios reflexivos en el campo que articulen espacio, tiempo, situación, desde escalas y niveles ya sean locales o regionales, facilitando la comprensión de fenómenos socio-históricos de carácter particular.

La concepción que existe de la historia oral desde los argumentos de Thompson (1988) es que representa un método de investigación, al momento que hace posible la construcción de nuevas formas de indagación socio-histórica que da apertura a la versión oral, los testimonios orales, los juicios y la sistematización del relato histórico ante los acontecimientos sucedidos.

Por ello, se reconoce la virtud de la historia oral en poder vincular perspectivas como “1) la experiencia personal transmitida por los testigos y 2) la social procesada en los ejercicios de memoria, para la construcción de la historia “verdadera”; en otros términos,

cuál es la “verdad” del testimonio y la memoria y, en consecuencia, hasta qué punto éstos deben permear la construcción histórica”. (Calveiro, 2006:65)

En efecto, representa la partida teórica por comprender la producción de un conocimiento en el plano científico y los fragmentos que emergen de las experiencias del sujeto. Una de las peculiaridades de la historia oral es realizar una crítica sustancial a la historia tradicional (positivista) en sus procesos formales de establecer el método, la metodología y la teoría para dar validez a la producción científica en el campo de los estudios históricos.

Tal como lo señala Garay “Así, la historia oral ha cuestionado la objetividad defendida por la historia científica o positivista y ha puesto en tela de juicio la tarea de la historia como forma de explicación de la realidad a partir de leyes, para sugerir en cambio una historia interesada en las interpretaciones, entendidas como conocimiento con consenso de verdad, elaboradas por sujetos, actores y objetos de la historia”. (De Garay, 1999:83)

Ya con la historia oral se hace una ruptura epistemológica y se da un giro a las fuentes no escritas, como es la oralidad, al sentido de la palabra o la construcción dialógica del conocimiento mediante la versión oral; aquí toman valor las “fuentes orales” como proceso constituyente de un acervo histórico a largo plazo. Una muestra consiste en el papel que asume el investigador dedicado a la historia oral, porque no sólo debe tener un papel activo como entrevistador a través de la grabación, sino que debe tener capacidades de generar confianza, seguridad, comunicación al momento de realizar su análisis y construir un producto recabado.

De esta manera, la historia oral como método de investigación genera una práctica de orientación y sugerencia sobre un tratamiento particular de las fuentes orales. Así, se puede reconocer que “Las fuentes orales no son objetivas. Esto por supuesto corresponde a todas las fuentes, aunque la santidad de la escritura a menudo nos lleva a olvidarlo. Pero la no objetividad inherente a las fuentes orales está en características intrínsecas específicas, siendo las más importantes el hecho de que son artificiales, variables y parciales”. (Portelli, 2016:6)

La narrativa histórica que existe al interior del Movimiento Indígena del Tolima se articula con los presupuestos conceptuales propios de la historia oral y el pensamiento decolonial, lo que constituye una apuesta por pensar las condiciones estructurales que configura este movimiento social, puesto que muestra una serie de factores estructurales como:

1. La figura representativa de Manuel Quintín Lame (1883-1967), quien promovió un levantamiento entre 1914 y 1918 en el departamento del Cauca. El levantamiento fue reprimido y Lame encarcelado. Al salir de la cárcel, el caudillo emprendería una larga carrera de pleitos en defensa de los comuneros indígenas de los departamentos del Cauca y del Tolima, que lo llevaría numerosas veces a la prisión.

2. Lame elaboró un programa de lucha de siete puntos que tendría profundas repercusiones futuras en el movimiento social indígena. Estos puntos eran:



- La recuperación de las tierras de los resguardos
- La ampliación de las tierras de los resguardos
- El fortalecimiento de los cabildos
- El no pago del terraje
- Dar a conocer las leyes sobre los indígenas y exigir su justa aplicación
- Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas
- Formar profesores indígenas (Echeverri, 2010, citado por Figueroa, 2015:23).

A su vez, esta serie de demandas son parte del repertorio no-institucional que persiste en el discurso y la práctica del Movimiento Indígena del Tolima en estos momentos, lo que refleja la necesidad de seguir construyendo caminos y espacios para la participación indígena, la educación para la paz y una serie de actividades que respeten los acuerdos reales sobre la autonomía, la defensa y el respeto por los bienes comunales propios de los pueblos indígenas en esta época. (Forero, 2008)

Tal como se ha venido describiendo, la finalidad de este artículo reside en establecer una correspondencia conceptual entre la historia oral y el pensamiento decolonial al interior del Movimiento Indígena del Tolima, debido a que nos permite pensar, a través de este estudio de caso, el campo de oportunidad que coexiste en la constitución de un movimiento social con estas características particulares, que lo hace un clivaje en la historia política colombiana.

## Desarrollo

La historia oral puede ser definida “como una “corriente disciplinar” cuyo campo de influencia y acción no se restringe a un solo país o a un continente, ya que en la actualidad es una práctica de investigación Internacional que ha construido sus propias redes y campos de interrelación”. (Aceves, 2006:10)

Siendo así que la historia oral tiene la capacidad de vincular diferentes sectores académicos, profesionales o sociales, que puedan aportar diversidad al estilo y la constitución de la disciplina; esto es característico por la fuerza que tomaron sus presupuestos teóricos al momento de generar investigación de calidad y dar apertura a investigadores en campos sociales de diferente disciplinas.

Un ejemplo de esta tendencia sobre los estudios de la historia oral se encuentra en los sociólogos, etnólogos, antropólogos sociales, lingüistas, historiadores críticos, literatos, entre otros —en su mayoría asociados al discurso de las ciencias sociales y humanidades—, lo que facilitó procesos metodológicos renovadores, técnicas y herramientas más congruentes de cómo se podrían abordar las fuentes orales, las versiones y los testimonios.

En el campo analítico de la investigación cualitativa, la historia oral se caracteriza por la relación entre la oralidad y la experiencia. Aquí asume relevancia la construcción de un conocimiento que relaciona el sujeto y el objeto en la misma investigación, dado que reconoce la vitalidad que existe en espacios como la historia popular, lo local y la cotidianidad que tienen antecedentes de suma importancia al momento de constituir una perspectiva plural en el abordaje de los fenómenos históricos. (Vasina, 1966)

El desarrollo de la historia oral contemporánea se ve caracterizado por la relación epistemológica con otras disciplinas de las ciencias sociales, puesto que muestra las particularidades presentes en este método de investigación para llegar a generar integración de conceptos, categorías, jerarquías, técnicas y datos. Dichos procesos se formulan bajo un modo analítico de investigación, un lenguaje común frente al estilo de escritura y la articulación de la narrativa presente en los relatos.

De esta manera, “muchos proyectos de historia oral han reunido entrevistas con miembros de grupos sociales que usan la escritura y se han ocupado de tópicos habitualmente cubiertos por el material de archivo escrito estándar. Por lo tanto, origen y contenido no son suficientes para distinguir las fuentes orales de la variedad de fuentes empleadas por la historia social en general”. (Portelli, 2016:2)

Al mismo tiempo, asume sentido la capacidad de la historia para construir “fuentes orales” que permitieran comunicar la experiencia con la realidad de un determinado contexto temporal–espacial, dando pie a que se consiguieran aportes novedosos sobre la realidad del momento y se generara un tipo de identidad propia de la historia oral.

Lo que significa un progreso, debido a las críticas que recibió este tipo de disciplina al ser asociada como un espacio donde “El hecho de que los investigadores que hacen historia oral, dedican buena parte de su tiempo a realizar entrevistas, transcribirlas y revisarlas con el fin de organizar y ordenar el archivo oral que se va acumulando y haciéndose más grande y más difícil de manejar”. (Aceves, 2006:12)

La lógica de reflexionar sobre la identidad propia de la historia oral se emite con “la necesidad de replantear una definición de la entrevista de historia oral devino un compromiso central para sus practicantes. Así, la historia oral ha cuestionado la objetividad defendida por la historia científica o positivista y ha puesto en tela de juicio la tarea de la historia como forma de explicación de la realidad a partir de leyes” (De Garay, 1999:83), mostrando que la entrevista de la historia oral rescataba las peculiaridades presentes en los procesos de construcción de la verdad, la memoria, el testimonio y la experiencia, aspectos presentes en la constitución de la fuente en todas sus dimensiones.

En definitiva, la exposición teórico-conceptual realizada permite manifestar el discurso que emerge al interior en la entrevista realizada a la gobernadora Débora Molina del cabildo indígena el “Chorrillo” en Ortega, Tolima, ya que pone de manifiesto una densa versión sobre el trasegar del “Indio” Manuel Quintín Lame y su aporte al Movimiento Indígena del Tolima.

Lo que permite la emergencia de la discusión que existe sobre el giro- decolonial, donde pensadores como Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Luis Martínez Andrade, Eduardo Sandoval, Laura Mota, Catherine Walsh, Eduardo Restrepo, entre otros, han puesto en

línea de cuestionamiento los tres tipos de colonialidad: el ser, saber y el hacer, intentando reflexionar sobre otras epistemologías del SUR- SUR. Este fenómeno epistémico permite cimentar la apuesta de dichos intelectuales que consideran necesario imaginar la posibilidad de construir otro mundo posible, un mundo en donde el velo eurocentrista, la colonialidad del pensamiento, ser y poder puedan ser reflexionadas desde los propios contextos latinoamericanos. (Figueroa, J. J. C & Hernández, S. A. H, 2015).

## La historia oral del movimiento indígena del Tolima

La tarde transcurre en medio de una fiesta popular. La llegada de otras comunidades indígenas era evidente; existía un momento de unión. Los habitantes de las veredas salían todos con sus ramilletes, mochilas, asadores, machetes y bastones de mano. La reunión era de suma importancia: se pretendía discutir el programa político del cabildo y la "necesidad de rescatar la imagen de nuestro "hermano" Manuel Quintín Lame", mencionaban los indígenas en medio de la minga comunitaria, "lo importante acá es el respeto y la solidaridad en el territorio".

Una fuerte consigna aparecía en torno a la figura del "Indio" Manuel Quintín Lame, una que rescataba los principios de la lucha por la tierra y el respeto por la condición de ser indígena. Aquí toma relevancia la noción de que, mientras persista la "causa indígena" sobre la defensa de las tierras, la autonomía de sus prácticas políticas y el respeto por sus dinámicas culturales será una constante de permanente reivindicación social.

De esta manera, Forero (2008) afirma: "mientras quede un sólo indígena en tierras caucanas, estará presente el espíritu de Manuel Quintín Lame, dirigente pacifista indígena de los Andes del Cauca, encarcelado muchas veces por el gobierno colombiano. La situación descrita enmarca las condiciones de paz imposible a las que están sometidos los indígenas debido a la diversidad de violencias, la segregación social, la miseria, el racismo, el despojo y todas aquellas lacras de exclusión que se fundamentan en el etnocentrismo de la cultura y las prácticas intolerantes del pensar occidental" (p. 37).

Este panorama demuestra la convicción del discurso que tenía Quintín Lame sobre la resistencia y lucha indígena en Colombia. Logra exponer que desde la condición del ser indio se pueden plantear alternativas concretas frente a las problemáticas estructurales que se vive en cada territorio, sin dejar a un lado la exclusión histórica que han vivido las comunidades indígenas en Colombia y gran parte de Latinoamérica. A su vez, rescata la concepción que tiene el ser indio en un mundo lleno de caos y exclusión en múltiples dimensiones. Esto le permite plantear la necesidad de mostrar que:

Siempre el indígena está debajo de la bota del blanco, como esclavo; y el indio que defiende sus derechos es perseguido como un ladrón facineroso, por el no indígena. Este enemigo busca de mil maneras aplastar material, oral y civilmente al indígena que se acerca a conocer el jardín de la ciencia. La ignorancia supera a todo y en todo porque ésta dice saberlo todo y la sabiduría dice que no sabe nada; pues la ignorancia dice todo lo que piensa y la sabiduría dice lo justo y conveniente (Lame, 1987:7).

Esta consigna expuesta por Quintín Lame demuestra que en su interior existe una clara diatriba con la racionalidad occidental, ya que considera permisibles las prácticas cotidianas que hace el hombre "blanco" sobre el indígena donde abusa de su soberanía y transgrede sus bienes comunales y prácticas culturales, mostrando elementos que son propios del pensamiento decolonial que ponen en cuestionamiento las estructuras rígidas del conocimiento y las acciones que va en función de invisibilizar la "causa indígena" y la disputa por sus bienes comunales. (Grosfoguel, 2006)

Por ello, la gobernadora del cabildo indígena el "Chorrillo" permite la realización de la entrevista, nos cuenta un poco de su experiencia en la comunidad y el aporte que ha realizado en los últimos años. Sale a relucir el tema de la pobreza, la desigualdad social y la falta de oportunidades que existe para los habitantes de Ortega, Tolima, pero nunca pierde la esperanza de seguir construyendo un mejor vivir en estas tierras.

Un claro mensaje que muestra el panorama que padecen los indígenas, el abuso de la autonomía por parte de las élites y grupos políticos, pero, en particular, la lucha por superar esa concepción colonialista de explotar los recursos naturales que van en función de los intereses de las transnacionales. Mostrando que todavía persiste el abuso del poder, el despojo territorial, la negación de su condición humana y la desaprobación de la justicia indígena por parte de la lógica moderna occidental. (Álvarez, S. E., Dagnino, E., & Escobar, A, 2001)

El panorama descrito no es reciente; tiene un peso histórico sobre la historia política colombiana. Aún más, responde a una misma crítica sobre la historia universal en su máxima concepción. Siendo congruente con lo ilustrado por Quintín Lame:

La abeja centinela está en la puerta de la colmena, atisbando los zánganos ociosos que, sin trabajar, desean comer, zánganos que se asemejan a los que llegaron el 12 de octubre de 1492 y se apoderaron de nuestras riquezas, de nuestras leyes y costumbres y también de nuestra religión; y que, en calidad de católicos, como lo eran los viejos veteranos de la Madre España, con nosotros no fueron amigos, sino serpientes, para matarnos con el veneno de la envidia. Y esa envidia existe hasta hoy (...) no se ha esfumado o desvanecido (Lame, 1987: 17 citado por Forero, 2008:20).

Por ello, algunos autores como Vasco (1997) y Arango (2007) mencionan que Manuel Quintín Lame es considerado como una de las figuras de mayor importancia en la "otra" historia política colombiana, ya que a través de su pensamiento se configura una serie de procesos políticos que involucran de manera prolongada la lucha indígena en su máxima expresión. Lo que significa que esta serie de procesos se convirtieron en la contienda indígena en el transcurso del siglo XX, donde las prácticas políticas de las comunidades indígenas tomaron fuerza al interior de la cultura política colombiana, mostrando la reivindicación por la defensa y soberanía de sus territorios.

El asunto radicaba en lo que Vasco (1997) reconoce como un "indio" con "pensamiento indígena de liberación", ya que permite identificar las luchas marcadas por los indígenas y la construcción de un programa político que integrara las necesidades reales de las comunidades. Esta situación estructural llevó a Quintín Lame a ser reconocido como el máximo exponente del pensamiento indígena colombiano.



Lo que se articula con las características que posee el Tolima: "al ser un punto frágil de la historia política de la "nación" constituye un punto de inflexión por repensar la violencia, la miseria, el despojo y la hambruna que han vivido el pobre, el campesino, el indígena, el obrero y parte de la sociedad mal denominada "Civil". Vale la pena resaltar que cuando se arguye a la connotación civil se da por hecho aquel sujeto que goza de las condiciones de un Estado y se materializa en su vida diaria que debería manifestarse en la dignidad humana". (Figueroa, 2015)

Tal como se logra evidenciar al interior de la entrevista con la gobernadora del cabildo indígena en Ortega, Tolima:

**J.C: Hábleme un poco sobre las comunidades indígenas en el sur del Tolima ¿Qué pasa con ellas? ¿Cuál es la historia?**

*D.M: A través de nuestra historia como Pijao, nosotros somos de la etnia Pijao donde vino a quedar nuestro compañero ( Quintín Lame), ancestro que tanto recuerdo porque tuve el honor de distinguirlo como persona, amigo, como defensor de nuestras propias comunidades; él vivió aquí a la par a media cuadra, aquí subiendo él vivió allí, y murió en brazos de nosotros (su tierra), como había sido un gran líder indígena, salió pues corriendo de huida de las muchas persecuciones que le hicieron a él los partidos políticos, el gobierno, la alcaldía, los grupos políticos. Pero él era el defensor principal de nuestras comunidades, por eso él se reunía con nosotros y mi padre, que ya murió (...) entonces tuvimos oportunidades muchas y hermosas de hablar sobre los ancestros, sobre la tierra, la vida y la historia de nuestra raza*

El argumento expuesto sobre Quintín Lame da elementos para comprender la constitución del movimiento; aquí el discurso de la vida, obra y práctica de este cacique sin cacicazgos, como lo define Arango (2006), muestra el contexto socio-político por donde transcurrió la travesía por dar piezas a un movimiento que luchara en defensa de la "causa indígena" y lograra generar espacios sobre cuestiones como: la dignidad indígena, la barbarie de la colonización y la ignorancia impuesta a través de políticas incrédulas sobre la realidad del territorio.

Efectivamente, la divergencia política del "Indio" Quintín Lame muestra parte de la cultura política Colombiana en torno al desconocimiento de la identidad política de los indígenas, y el no-reconocimiento de los derechos en sus territorios. Lo que significa que los alcaldes, gobernadores y jueces superiores de aquella época tenían grandes extensiones de tierras e imponían su lógica política; a este proceso Lame lo llamó el "pueblo blanco".

Esta experiencia histórica de un líder indígena con características como el carisma, el reconocimiento colectivo y la legitimidad en su territorio se relaciona con los aportes esgrimidos por Ginzburg (1991), cuando señala que se comienza a describir otro tipo de historia a través de los archivos, en este caso la negación del discurso y las prácticas políticas de Quintín Lame para constituir el Movimiento indígena del Tolima y poner una propuesta política que hiciera contrapeso a la concentración de la tierra, el abuso del poder político y la violencia en todas sus dimensiones.

Por otro lado, se rescata la crítica a la historia oficial y se da paso al discurso, la experiencia y el acontecimiento de los "subalternos" como sujetos que han vivido una invisibilización histórica en campos políticos, sociales y culturales. El punto de estas circunstancias se vincula con los argumentos de las fuentes orales en grupos, clases o sectores no hegemónicos que han construido una narrativa basada en lo popular.

Tal como lo rescata Portelli cuando asume que "las distinciones entre géneros narrativos se perciben de manera diferente que en la tradición escrita de las clases educadas. Esto se verifica en la distinción genérica entre narrativas "factuales" y "artísticas", entre "acontecimientos" y sentimiento o imaginación". (Portelli, 2016:3)

Esta lógica da oportunidad a que se reconozca la "memoria colectiva" como una dimensión que resignifica los acontecimientos, hechos y sucesos que se viven en un determinado grupo social, puesto que el recuerdo permite pensar retrospectivamente las costumbres, la cultura, las prácticas de un territorio. Lo cual facilita que se articule la actividad política de Quintín Lame en la construcción de las bases sociales, culturales e identitarias del Movimiento Indígena del Tolima, dado que recorrer las tierras del Sur del Tolima (Ortega, Natagaima y Coyaima) le dio elementos para que su trasegar asumiera una memoria viva que palpita al interior del cabildo indígena el "Chorrillo".

Mostrando un panorama donde Quintín Lame y el Movimiento Indígena del Tolima debió vivir una serie de sucesos como: "el enfrentamiento constante con la fuerza pública, centenares de muertos, condenas y en el mayor de los casos torturas y acciones de desplazamientos hacia los indígenas en los territorios de Ortega, Coyaima, Chaparral, Natagaima". (Tello, 1987:17).

La resignificación simbólica del pensamiento de Quintín Lame responde a lo que la gobernadora considera como un punto estructural de su proceso político.

*D.M: "Él vino, se vino desde Cauca porque él es nativo del Cauca, específicamente de Tierra-adentro, aún no he tenido oportunidad de ir, pero acá vienen ancestros hijos de los ancestros jóvenes a recoger estas notas que son notas de verdad, que distinguimos, conocimos y compartimos con Manuel, son de verdad no son mentiras, yo pues como gobierno sé y he sentido el dolor que sentimos cuando perdimos a un gran escriba, defensor de muchas comunidades indígenas pero con los tormentos de las revoluciones le tocó quedarse un poco callado por valorar su vida".*

De esta forma, la idea de que "estas notas que son notas de verdad" se enuncian con la noción expuesta de que "el objetivo de una entrevista de historia oral no es obtener «datos», sino entender una vivencia, ya que todo lo que aporta es significativo. Aunque nuestro informante incurra en fallos de memoria, exageraciones o ficciones, todo ello confiere significado a la historia de su vida". (Iturmendi, 2008:231)

La narrativa expuesta por la gobernadora ofrece elementos que nos sitúan en saber si los datos son fiables o, en su defecto, carecen de validez. En este punto la historia oral ha enfrentado una serie de debates de larga duración sobre la objetividad de las fuentes. La discusión gira en torno a reconocer la fiabilidad de la muestra y que la información recabada tenga seguridad, al momento de realizar una reconstrucción se debe proceder rigurosamente para no "maltratar" el acontecimiento histórico presente en la versión.

A su vez, esta diatriba se sitúa en el uso del método de investigación para dar veracidad a los datos obtenidos y un tratamiento de mayor amplitud. Tal como fue discutido en medio del curso, se trata de reflexionar sobre el acontecimiento y buscar un cruce intersubjetivo entre la versión oral con el acontecimiento. Acá la muestra del valor de la historia oral radica en que “los testimonios orales transmiten algo que no se encuentra en la documentación escrita: el contacto directo y personal con un individuo o un grupo humano que recuerda el pasado, su pasado, y aporta una dimensión humana a la Historia. Sin embargo, hay que ser conscientes de que la evidencia oral revela más sobre el significado de los hechos que sobre los hechos mismos”. (Iturmendi, 2008:230)

Un elemento que llama mucho la atención es la capacidad narrativa entre un discurso político, un conjunto de acciones y un actitud carismática que poseía Quintín Lame para establecer comunicación con los resguardos, cabildos y grupos indígenas de la región. Aquí la actividad realizada muestra las estrategias utilizadas para el no pago del terraje, la lucha por establecer los títulos de la tierra y la fuerte oposición a la lógica latifundista presente en la cultura agraria colombiana.

En este sentido, el proceso político de Quintín Lame versa en la lucha por una “cultura respetada, un gobierno propio y un tipo educación indígena. Los cuales estaban garantizados mediante la ley 89 de 1890 pero en la práctica eran desconocidos”. (Tello, 1987:2)

Esta peculiaridad que existe en la vida de Quintín Lame es parte del aporte a la constitución del Movimiento Indígena del Tolima. Esto se relaciona con la noción de que “Una de las especiales ventajas del método de historia de vida consiste en que puede estudiar la conciencia común (en contraste con la opinión de clase media) y al mismo tiempo las sendas de conexión (rastreadas a través de la carrera vital de los individuos)” (Thompson, 1988:8-9). Dejan entredicho el imaginario de la región, las prácticas en el territorio y el discurso en defensa de la causa indígena en los años de 1920, en pleno momento de hegemonía por parte de la clase política tradicional en Colombia.

En efecto, el discurso expuesto tiene amplia referencia al siguiente diagnóstico “para la época de 1926 tuvo auge el movimiento indígena especialmente en el Tolima, donde se acogían a cuantos medios legales estuviesen a su alcance con el fin de proteger sus derechos (Tello, 1987: 8). A su vez, dejó de manifiesto que la cultura de aquel tiempo, y todavía en ciertos espacios, se caracteriza por un desprecio al indígena, una percepción de ser salvajes, pero, lo más infame, una negación de su condición humana.

La versión ofrecida por la gobernadora Débora aporta elementos históricos de larga duración donde versan etapas estructurales del movimiento y el desarrollo del pensamiento del “Indio” Manuel Quintín Lame, debido a la narrativa expuesta sobre su trayecto, forma de organización y discurso que se fue constituyendo para darle fuerza al proceso de identidad en el Sur del Tolima.

De esta manera, el pensamiento decolonial, al ser un tipo de reflexión que tiene por naturaleza hacer irrupción epistémica, se articula con las nociones del Movimiento Indígena del Tolima, la figura del “Indio” Quintín Lame y el discurso oral de las comunidades indígenas en el Sur del Tolima. Permite explorar los problemas estructurales que tienen los indígenas, en tanto son considerados como ciudadanos de segunda

categoría por parte de las élites e instituciones colombianas. A su vez, la negación de sus principios éticos, el proyecto político, la autonomía territorial y las estrategias culturales que están presentes al interior de su tejido comunitario.

Dichos argumentos se articulan con los aportes de Dussel (1994) que señala:

De tal manera, que, en primer lugar, 1492 es el “comienzo” de América Latina. Es decir, los indígenas con sus espléndidas culturas no tienen significación histórica alguna. En segundo lugar, los latinoamericanos son los “hijos de los inmigrantes” —criollos primeramente, y posteriormente mestizos—. En tercer lugar, se les reúnen los indios emancipados —que pareciera que antes fueron dominados y que nada sufrieron con la conquista (un dolor necesario de la “modernización”) —, republicanos, participantes entonces de la “ilustración (Aufklärung) (p. 63).

Siendo así que la historia oral tiene un compromiso estratégico al rescatar la validez de la versión y construir un escrito que represente la credibilidad del relato grabado; no sólo se trata de construir un texto donde se mencionen los elementos relevantes del entrevistado, su experiencia y el aporte al tema de investigación referenciado, por el contrario, consiste en buscar oportunidades de contar “otra” historia sobre el acontecimiento que logre mostrar lo alternativo, subjetivo y peculiar que existe en esa determinada experiencia. (Aceves, 1997)

En definitiva, la entrevista realizada recupera momentos estructurales del Movimiento Indígena del Tolima y su vinculación con el pensamiento de Manuel Quintín Lame. Aquí se muestra cómo la historia oral lograr reconocer la validez de la entrevista realizada, el tratamiento de los datos o, en su defecto, la vitalidad que adquiere este relato al momento de ser comprendido desde la metodología utilizada en la historia oral. Igualmente, se reconoce la amplia articulación con los principales conceptos teóricos que evidencia esta disciplina, y se rescata la necesidad de generar una entrevista recabada que sea rigurosa con los elementos ofrecidos y la vinculación con la realidad empírica.

## Conclusiones

La exposición conceptual que existe en el artículo sobre la historia oral en diversas perspectivas permite reconocer la rigurosidad que tiene consigo este método, y la facilidad de establecer diálogos con una “nueva” forma de hacer historia. Es así que el sentido de narrar historias de grupos marginados, subalternos y oprimidos se configura como un eje fundamental que rescata la experiencia, el acontecimiento y el suceso de estos determinados grupos sociales.

Por ende, las historias de vida más allá de ser consideradas como relatos sobre la vivencia de un sujeto, se caracterizan por la profundidad de análisis sobre una determinada experiencia en dos dimensiones, espacio y tiempo, dado que posibilita conocer la cotidianidad de actores como son las mujeres, los obreros, los campesinos, las comunidades étnicas, entre otros.

Dentro de las bondades que tiene la historia oral se rescata la recuperación de testimonios orales, los cuales son considerados como “fuentes” debido a que simbolizan un conjunto



de relaciones sociales presentes en el discurso, la práctica y la experiencia de un sujeto en su vida diaria. Igualmente, se rescata la interconexión que existe entre el entrevistado, el entrevistador y el uso de medios (herramientas) para lograr una mayor profundización sobre la versión oral analizada.

El pensamiento de Quintín Lame es una fuente constituyente y de representación fundamental en el Movimiento Indígena del Tolima. La construcción de un proyecto político que integre las comunidades en el sur del Tolima tiene como base la noción comunitaria, la defensa de los territorios y el cambio de imaginario sobre los bienes naturales. De lo que se trata es de construir otro mundo posible y necesario donde se pueda hacer resistencia a las prácticas del Estado colombiano, que no asume una responsabilidad real frente a las problemáticas de los pueblos indígenas.

De esta forma, se hace necesaria la consolidación de espacios que establezcan acuerdos donde las comunidades tengan participación activa y puedan ejercer sus derechos históricos, que han sido negados por la cultura elitista colombiana. Donde se busquen mecanismos para la lucha contra la pobreza, la violencia y la desigualdad heterogénea que evidencia los indígenas. Asimismo, la necesidad de garantizar espacios democráticos donde se respeten las decisiones, las prácticas y acciones autónomas de las comunidades. De lo que se trata es de construir nuevos tejidos sociales donde puedan convivir las comunidades con la misma sociedad civil, pero donde exista un respeto por su historia, costumbres y prácticas políticas al interior de sus territorios.

De esta manera, la entrevista realizada a la gobernadora del cabildo indígena el “Chorrillo” evidencia un gran aporte para comprender la constitución del Movimiento Indígena del Tolima y su relación con el pensamiento del “indio” Manuel Quintín Lame, ofreciendo un espacio para hacer uso de la historia oral como herramienta metodológica. A su vez, facilita nuevas formas de acercarse al objeto de estudio y generar un tejido de comunicaciones internas y externas que clarifiquen los puntos estructurales que existen detrás de un acontecimiento coexistido.

En el campo epistemológico queda demostrado que la historia oral y el giro decolonial realizan una crítica profunda a la visión tradicional (positivista) en sus múltiples acepciones, desde su campo teórico hasta la profundización de análisis que sólo describen monolíticamente una realidad empírica. Por el contrario, con el uso de la entrevista se logra recabar mayor información sobre una determinada experiencia que se articula al objetivo de una narrativa histórica propia de un sujeto. En este caso expone elementos fundamentales para comprender el Movimiento Indígena del Tolima.

En conclusión, las historias basadas en la cotidianidad deben convertirse en un campo fundamental para las investigaciones que nazcan de la sociología política, dado que permiten construir otros objetos de estudio riguroso, y dar un avance en cuestiones interdisciplinarias que constituyen un campo de amplias oportunidades para generar otro tipo de conocimiento.

El fundamento de esta lógica se identifica con la necesidad de comprender la historia de la “otredad” y buscar un camino que logre ser más amplio en cuestiones sociales, pero, en especial, superar la dicotomía epistémica existente en los estudios históricos. Lo que hace que suceda una renovación de líneas de investigación, uso de técnicas,

análisis metodológicos y temáticas que sean más vinculantes y generen resultados más profundos que vinculen diferentes perspectivas disciplinares sin perder la esencia del fenómeno y el uso profundo de la historia oral.

## Referencias

Aceves, J. E. (1997). Un enfoque metodológico de la historia de vida. En G. De Garay, Cuéntame tu vida: historia oral, historias de vida. (pp. 9-15). México: Instituto Mora/Conacyt.

Aceves, J. E. (2006). Introducción: La historia oral contemporánea: una mirada plural. En J. E. (coordinador), Historia oral. Ensayos y aportes de investigación (pp. 9-21). México: Ciesas-Segunda Edición.

Álvarez, S. E., Dagnino, E., & Escobar, A. (2001). Política cultural & cultura política: Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia - Taurus.

Arango, M. L. (2006). Sobre Memorias, Paternidades y Violencias: Lame y los indígenas (pp. 7-33). Aquelarre (Centro de Cultura de la Universidad del Tolima).

Arango, M. L. (2007). Memoria cultural y el continuo del genocidio: lo indígena en Colombia. Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, núm. 5, pp. 53-73. Universidad de Los Andes.

Bermúdez, D. M. (16 de abril de 2016). Referentes decoloniales en el pensar y el andar de Quintín Lame. (J. J. Figueroa, Entrevistador)

Calveiro, P. (2006). Testimonio y memoria en el relato histórico. Acta poética, 27(2), pp. 65-86.

De Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1(1), pp. 81-89.

Dussel, E. D. (1994). El encubrimiento del indio, 1492: hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Figueroa, J. J. (2015). La concepción de la movilización social a partir de los orígenes del Movimiento Indígena Manuel Quintín Lame, en el período histórico colombiano (1910-1930) (Tesis de Licenciatura). Ibagué: Universidad del Tolima.

Figueroa, J. J. (17 de diciembre de 2015). La Educación en el Sur del Tolima, un camino por construir. Periódico el Nuevo Día, pp. 20-22. Recuperado de: <http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/opinion/columnistas/279170-la-educacion-en-el-sur-del-tolima-un-camino-por-construir>

Figueroa, J. J. C & Hernández, S. A. H. (2015). Crisis y alternativas frente a las lógicas neoliberales, una reflexión desde el pensamiento crítico Latinoamericano. Analéctica. Revista Electrónica de Pensamiento Crítico. Año 2, No. 13, pp. 1-10. Recuperado de: <http://www.analectica.org/wp-content/uploads/2015/11/Capera-y-Huertas.pdf>

Forero, E. A. (2008). La Guardia Indígena Nasa y el arte de la resistencia pacífica. Bogotá: Ediciones Colección Étnica: diálogos interculturales - Fundación HEMERA.

Ginzburg, C. (1991). O inquisidor como antropólogo. Revista Brasileira de Historia, 1(21), pp. 9-20.

Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. Tabula Rasa, (4), pp. 17-48.

Iturmendi, D. M. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. Gerónimo de

Uztariz, (23), pp. 227-233.

Lame, M. Q. (1987). Quintín Lame: Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. Colombia: ONIC.

Page, S. (2002). El participante invisible: el papel del transcriptor. Historia, antropología y fuentes orales, pp. 153-164.

Portelli, A. (14 de noviembre de 2016). Lo que hace diferente a la historia oral. Schwarzstein, Dora, 36. Obtenido de Comisionporlamemoria.net: <http://comisionporlamemoria.net/bibliografia2012/metodologia/Portelli.pdf>

Tello, P. (1987). Lame y el Sur del Tolima. Ponencia al VI Congreso de Historia de Colombia, pp. 1-38. Ibagué: Universidad del Tolima.

Thompson, P. (1988). La voz del pasado: la historia oral (Trad. J. Domingo). Valencia: Alfons El Magnànim - Institució Valenciana D'Estudis i Investigació.

Vasco, L. G. (1997). Quintín Lame y su pensamiento de liberación indígena. Vita-cora. Revista de Estudiantes de Ciencias Política, Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Colombia, 1(2), pp. 335-338.

Vasina, J. (1966). La tradición oral. España: Labor.

### **José Javier Capera Figueroa**

caperafigueroa@gmail.com

Politólogo de la Universidad del Tolima (Colombia), Analista político y columnista del Periódico el Nuevo Día (Colombia) y del portal de ciencias sociales rebelión.org (España).

### **José Julián Nañez Rodríguez**

jjnanezr@ut.edu.co

Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, Magister en Educación de la Universidad del Tolima y estudiante del Doctorado en Educación en Rudecolombia. Docente de Tiempo Completo del IDEAD –UT.

## **Decolonizando el pensamiento de lo infantil: formación docente para la construcción de espacios interculturales en el aula**

### **Decolonizing the thought of the child: teacher training for the construction of intercultural spaces in the classroom**

Fabiola Hernández Aguirre  
Alma Rosa Peralta Aguilar  
Edgar Antonio Gutiérrez Salgado

#### **Resumen**

Este trabajo es un ejercicio de descentralización del sujeto (Popkewitz, 2002), que pretende dar cuenta de la manera en que la mirada occidental moderna ha impuesto sobre la forma de vivir la(s) infancia(s) un discurso homogeneizante y único que imposibilita la construcción de espacios interculturales inclusivos. Por lo tanto, la forma en que la práctica docente construye realidades con, por y a pesar de los niños, puede referirnos a la hegemonía y subalternidad (Zemelman y Quintar, 2007). El trabajo pretende ser una aportación teórica que, desde la perspectiva decolonial (de Souza, 2010), responda a las preguntas: ¿Los docentes comprendemos a la(s) infancia(s) como formas diversas de ser y ver el mundo? ¿La(s) infancias(s) se mira(n) como fuente de diversidad, experiencia y conocimiento, o como objeto a colonizar y civilizar?

Palabras clave: Formación docente, Infancias, decolonización, diversidad, interculturalidad.

#### **Abstract**

This work is an exercise about the decentralisation of the subject (Popkewitz, 2002), It aims to give an account of the way in which the modern Western point of view a homogenizing discourse has been imposed over way of living the child (ren). This makes it imposible to construct inclusive intercultural spaces. Hence, the way in which the teaching practice constructs realities with, by and in spite of the children, can refer to the hegemony and subalternity (Zemelman and Quintar, 2007). The paper aims to be a theoretical contribution that, from a decolonial perspective (de Souza, 2010), answers this questions: Do teachers understand childhood as a different way of being and seeing the world? Is childhood (s) seen as a source of diversity, experience and knowledge or is it just an object to colonize and civilize?

Key works: Teacher training, Infancy, decolonization, diversity, interculturality.



## Decolonizando el pensamiento de lo infantil: formación docente para la construcción de espacios interculturales en el aula

Los niños ríen, lloran, juegan, se asustan, saltan, corren, son. Todo en ellos tiene rostro de intensidad, pues en su ser se potencia lo humano; son crueles y también lo contrario, son tiernos hasta lo increíble. Son con nosotros y son solos, son entre ellos y sin nosotros. Son como nosotros y somos como ellos, pero también nos niegan y los negamos, permanentemente. Gerardo Meneses

Este trabajo es el resultado de un primer ejercicio de descentralización del sujeto, donde la tarea principal está en "centrar la atención sobre los sistemas de ideas como prácticas históricas a través de las cuales se hallan construidos los objetos del mundo y se convierten en sistemas de acción" (Popkewitz, 2002, p 25), de tal suerte que este abordaje pretende dar cuenta de la manera en que la mirada occidental moderna ha impuesto una manera única de vivir la(s) infancia(s). Por tanto, la forma en que la práctica docente construye realidades con, por y a pesar de los niños, puede referirnos a la hegemonía y subalternidad (Zemelman y Quintar, 2007).

Partimos de que la educación formal es un complejo proceso en el que la interacción de los sujetos está condicionada por la mediación con que el educador pretende incidir en sus alumnos. El tipo de relación entre el educador, los discentes y el objeto de conocimiento construye un sujeto pedagógico contextualizado que nos conduce a procesos de formación (subjetivación) específicos (Puiggrós, 2006).

Por otra parte, la mediación construida y operada por el docente está signada por tejidos discursivos que permiten a los actores dar sentido y guiarse en los espacios educativos. Dar cuenta del sujeto pedagógico que se construye en la cotidianidad del aula es fundamental para comprender el tipo de experiencia que se vive con "el otro" que no soy yo y, por tanto, con la posibilidad de construirme desde ese otro.

A esta perspectiva epistémica de la realidad educativa en general, y docente en particular, hay que añadirle la convicción de que es en la cotidianidad de la práctica escolar que se construyen o anulan los espacios de interculturalidad (Sandoval, 2016). Entendemos a esta última como la construcción intersubjetiva basada en el reconocimiento y valoración de la diversidad que implica vivirla "...desde su prefijo 'inter', lo que ya marca un deseo de 'ir hacia', una búsqueda de conexión y relación, una reciprocidad de perspectivas" (García 2007, pág. 91). Es desde esta mirada que las prácticas cotidianas mediadas desde la intervención docente se constituyen en aristas ricas para la indagación y comprensión de las relaciones que se desarrollan en los espacios de interacción educativa

Problematizar las formas en que miramos y vivimos la diversidad en toda su amplitud (cultural y social) en el medio escolar, nos permite dar cuenta de una arista fundamental de la formación docente: la dimensión ética; mi responsabilidad con "ese otro" que no soy yo (Lévinas, 2000). Desde esta implicación podemos dar cuenta de la forma como, desde la docencia, vivimos a "los otros": las niñas y niños, los homosexuales, los alumnos con discapacidad, los que profesan religiones diversas, los ateos o simplemente todos aquellos que no están de acuerdo conmigo.

Reconocemos el hecho de que la escuela es una institución moderna que surge para "civilizar", y que desde las actuales políticas globalizadoras se impone un discurso educativo que habla de diversidad, pero al mismo tiempo impone estándares y excluye. Por tanto, se torna fundamental mirar-nos y reflexionar-nos como posibilidad de transformación de la docencia, dispositivo clave para la construcción de espacios interculturales inclusivos. ¿En qué medida tiene voz ese otro que no soy yo? ¿Hasta dónde tiene presencia la valoración de la diversidad de pensamientos, formas de vivir e interpretar el mundo en el aula? Es decir, ¿se vive la diferencia en el aula o se imponen formas únicas de interpretar y vivir? ¿Se coloniza el pensamiento desde una mirada hegemónica o se abren abanicos de posibilidad en la construcción de conocimiento?

## Del origen de la inquietud

El origen de este trabajo se encuentra en las jornadas de práctica de las(los) docentes en formación. Es en este espacio donde la inclusión y la diversidad están presentes en el discurso cotidiano y en las planificaciones de las(os) alumnas(os); los estilos de aprendizaje, los ajustes razonables, las barreras de aprendizaje, la diversidad de estrategias están referidos, y es evidente que, ante un mundo excluyente y violento, el que el discurso docente refiera lo diverso es "[...] 'mucho mejor' que la etiqueta impura de la homogeneidad, 'mucho mejor' que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, 'mucho mejor' que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza o de la desigualdad." (Skliar, 2008; p. 108). Sin embargo, cuando desde la práctica docente cotidiana se enuncia la diversidad en aula ¿Cómo se piensa? ¿A quién(es) refiere? ¿Qué y a quiénes implica? Desde este derecho a la diferencia y la inclusión, ¿enunciar la diversidad posibilita el cambio para construirme desde el otro y desde lo otro? Es decir, ¿las y los docentes en formación comprenden a las infancias como una forma diversa de ser y ver el mundo? ¿La(s) infancias(s) se mira(n) como fuente de diversidad, experiencia y conocimiento o como objeto a colonizar y civilizar?

Dado que la formación docente y la propia práctica se generan en la escuela [una "institución decididamente asimilacionista, uniformizadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos, pero, en todo caso, iguales, con una única cultura común, comprendidos en ésta, el lenguaje, las creencias, la identidad, los valores y las pautas de conducta." (Fernández, 2006, pág. 51)], el abordaje teórico de esta investigación parte de problematizar la forma en que pensamos y vivimos la(s) infancia(s).

## Decolonizando el pensamiento de lo infantil

La infancia, como concepto, es clave para comprender el discurso pedagógico, pero también se ha constituido en discurso que justifica instituciones y prácticas, especialmente la docente. La cotidianidad de la infancia la convierte en natural, en lo dado por el sentido común. Sin embargo, está plagada de imaginarios que condicionan sentidos y que, por tanto, requiere ser problematizada para comprender(nos). Dichos sentidos la han reducido a recurso desde donde los dispositivos de la educación intervienen en su(s) cuerpo(s) y en su(s) mente(s). Administrar la infancia se constituye en acto clave de la tarea pedagógica (Meseses, 2007). Es así como la manera en que la(s) entendemos(s) y

la(s) vivimos cruza el tipo de sujeto pedagógico (Puiggrós, 2006) que podemos construir en nuestra tarea docente.

Los discursos y las ideas no sólo nos hacen las realidades que en buena medida nos determinan, sino las ideas que nos permiten ver las realidades de una determinada forma y, en este sentido, puede decirse que esas ideas son un elemento del mundo existente. Al otro que es el menor lo percibimos y tratamos en función de los discursos que hemos construido a lo largo de la historia de la cultura, que nos hablan de diferentes visiones de la infancia... Este componente discursivo que versa sobre la infancia tiene raíces que absorben savia de las capas más profundas de la cultura y se plasma en teorías implícitas y en un pensamiento disperso. (Gimeno, 2003, pág. 21)

Esta savia a la que se refiere Gimeno ha impuesto una mirada colonizada a lo infantil, es decir, la manera en como el pensamiento occidental moderno que ha creado miradas en torno a la realidad, la ciencia, el desarrollo, el aprendizaje, ha signado también la manera como concebimos a la(s) infancia(s). Recuperando la perspectiva del pensamiento abismal del que nos advierte de Souza (2010), podemos comprender la manera en que pensamos y vivimos a nuestros niños, es decir, el pensamiento occidental moderno ha creado una manera de mirar el mundo en el que se encumbran realidades que cuentan como valiosas, científicas, avanzadas y por supuesto superiores. Este ensalzamiento necesariamente crea exclusiones que Buenaventura de Souza explica mediante la creación de una línea que separa lo científico del pensamiento de sentido común, lo civilizado de lo salvaje; esta línea crea, por tanto, una separación en la que de un lado está lo valioso y reconocido para la humanidad (desde una perspectiva universalizadora moderna), mientras que el abismo que se genera del otro lado provoca la no existencia, la invisibilidad de sujetos, saberes, prácticas, formas de ser y vivir que no son pensadas desde la lógica del mundo occidental. Es así como, en relación al conocimiento, las...

... tensiones entre ciencia, filosofía y teología han llegado a ser altamente visibles pero, como afirmo, todas ellas tienen lugar en este lado de la línea. Su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a ninguna de estas formas de conocimiento. Me refiero a conocimientos populares, laicos, campesinos o indígenas al otro lado de la línea. Desaparecen como conocimientos relevantes o commensurables porque se encuentran más allá de la verdad y de la falsedad. (de Souza, 2010, pág. 31)

¿En qué lado de la línea se encuentran los conocimientos que nuestros niños construyen?  
¿Los educadores somos capaces de ver y valorar sus formas de interpretar el mundo? La tendencia civilizatoria del pensamiento moderno occidental permea la “administración” de la(s) infancia(s); el educador tiene como responsabilidad lograr que el niño desarrolle formas de pensamiento, valores y habilidades que se consideran valiosas desde un pensamiento monocultural que no permite el cuestionamiento del origen social, político e incluso ideológico de todo aquello con que el docente debe comprometerse en su práctica. El compromiso docente de intervención pedagógica, por tanto, se justifica desde este pensamiento abismal. De este modo, el discurso de la infancia está cruzado por tres razones de “no existencia” de las que nos habla de Souza (2010):

### 1.- Lógica de la clasificación social

La lógica que justifica la jerarquía de la clasificación tiende a invisibilizar la desigualdad

y la subalternidad como intencionalidad; provoca la no existencia como lo dado y la inferioridad como insuperable. La relación docente con la infancia tiende a naturalizar la desigualdad justificándola con la importancia de la educación y el aprendizaje para los niños; el docente es el profesional de la educación que acompañará, direccionará, “administrará” el proceso, el cual a pesar de que las tendencias actuales pretenden centrarlo en las necesidades de los niños, el pensamiento abismal continúa reproduciendo una relación donde el educador sabe el qué y el cómo los niños deben de pensar y actuar. De este modo, se impone la lógica adulta (que también ha sido civilizada) sobre formas alternas que los niños puedan construir y vivir.

### 2.- Lógica productivista monocultural

Se impone una mirada donde la producción de riqueza y el lucro se convierten en pieza clave de las relaciones sociales, de tal suerte que la no existencia se vincula a lo improductivo desde esta lógica del capital. La infancia en este tenor se convierte en recurso a futuro, el cual es necesario gestionar y dirigir para que responda al mercado productivo. Existe a través de esta mirada per-formativa en la medida que responde a las necesidades dadas por el desarrollo económico, siendo que este último es una de las aristas clave del pensamiento abismal.

### 3.- Monocultura del saber y del rigor del saber

Sólo existe una manera reconocida y válida para la construcción de conocimiento, permeada epistémicamente por la racionalidad occidental moderna; hay una forma de pensamiento que posibilita la construcción de la verdad, y la escuela se constituye en un espacio donde se entrenan las mentes infantiles para lograr dicha forma de construcción de conocimiento. El aprendizaje escolar, por tanto, tiende a reproducir formas hegemónicas, abismales y subalternas. Incluso alternativas tales como Filosofía para Niños, que pretenden recuperar la importancia de la voz infantil y el protagonismo de su participación, se construyen desde este pensamiento abismal, que se manifiesta en el hecho de que dicha propuesta, desde su mirada Neokantina, tiende a priorizar por una parte la autorreferencialidad característica de la filosofía occidental, y más aún la preocupación por el desarrollo del pensamiento correcto: “...el gran profesor nos inicia en la búsqueda del significado, el valor y la verdad comprometiéndonos sabiamente en formas apropiadas de hacer y decir” (Lipman, 2005, pág. 20). Las formas apropiadas nos hablan de la negación de otros ángulos, de posibilidades diversas de hacer y decir que, particularmente, las infancias pueden proporcionarnos.

Estas razones de “no existencia” que cruzan el pensamiento de lo infantil en el mundo adulto y particularmente en el docente, nos permiten problematizar también la dimensión curricular ¿Qué presencia tiene la forma de mirar el mundo de la(s) infancia(s) en los diseños curriculares de educación básica y normal? ¿Sus mitos y fantasías se recuperan para aprender y compartir sus mundos, o para iniciar y eficientar la civilización de su pensamiento? Si su manera de interpretar la realidad es silenciada por la dimensión curricular, ¿es posible que en la práctica docente cotidiana se construyan espacios interculturales donde los docentes-adultos puedan construir(se) desde la diferencia infantil?



## Las Infancias, el docente frente la diferencia: posibilidades de la interculturalidad en el aula

A pesar de que el discurso científico (especialmente el psicológico) que fundamenta gran parte de la práctica docente reconoce la centralidad de la infancia (especialmente en las tendencias curriculares actuales), su capacidad de imaginación, creación e interpelación no tienen el mismo reconocimiento en

Las tradiciones dominantes en investigación educativa han dejado de lado esta importantísima característica de la vida mental de los niños. Después de todo, la fantasía constituye un terreno demasiado movedizo como apoyarse de manera firme en él y, por tanto, difícil de investigar. (Egan, 1991, p. 19)

Si al terreno movedizo de la fantasía infantil le agregamos la impronta productivista que hoy en día le impone sentido a la educación formal, desde la mirada hegemónica recuperar, valorar e investigar la imaginación infantil, sin estar directamente vinculado a la eficacia para el logro de los aprendizajes esperados, se constituye en una pérdida de tiempo (este trabajo corre el mismo riesgo). Sin embargo, abrirse al giro epistémico en el que la formación docente promueva el vínculo con las infancias desde su riqueza creadora, de sus lógicas de interpretación, sus posibilidades para relacionarse y sus mundos posibles, potencia a la docencia misma. Potencia que sólo es posible en la medida que dejemos de pensar a la(s) infancia(s) como un estado imperfecto o inacabado, donde la educación formal posibilita su proceso evolutivo. Reconocerlas como natividad (Arendt, 1998) implica valorar su irrupción novedosa en nuestro mundo adulto, siendo que este último, desde el pensamiento abismal, tiende a la reproducción y negación de alteridad.

¿Cómo podemos los docentes recuperar la irrupción novedosa de las infancias sin dejar de enseñar? Percatándonos del pensamiento abismal que (nos) anula; al docente como sujeto que se construye desde la novedad y a la infancia como creadora. Cuestionando al aprendizaje como reproductor de lo dado y abriéndonos a la posibilidad de construir conocimiento desde saberes que ni siquiera han sido identificados porque no se consideran valiosos y/o verdaderos. Comprendiendo que sólo en la medida en que miremos a los niños como sujetos que crean cultura(s) es que tendremos la posibilidad de construir espacios interculturales desde donde ser con ese otro que no soy yo.

La discusión sobre lo que es sujeto y lo que no es sujeto, es vital. Un sujeto es un individuo o un colectivo capaz de reconocer los espacios que el contexto de la interculturalidad le ofrece para ser sujeto... si no tenemos la capacidad de reconocer el espacio dónde ser sujeto, no vamos a ser capaces de generar proyectos, y no va a tener sentido y predominará el comportamiento de los grupos subalternos. (Zemelman, 2007, pág. 31)

Mientras que los diseños curriculares y las prácticas docentes piensen a la(s) infancia(s) como terreno fértil y no como creadoras de riqueza de significados y sentidos, los niños seguirán sin ser sujetos, sin capacidad para reconocer sus espacios de derecho para ser lo que son y, por tanto, (nos) viviremos permanentemente en la subalternidad ¿En qué medida las aulas son posibilidades de intercambio intercultural pacífico entre infancias y adultos? ¿Hasta dónde los docentes somos capaces de reconocer(nos) en la diversidad

de los mundos posibles de los niños? Más aún ¿Somos capaces de percatarnos y escuchar dichos mundos?

La diversidad de infancias es tan inagotable que su comprensión parece imposible. Los niños son enigma y transparencia, son paradoja y metáfora, son lo que no queremos recordar y también lo que soñamos, son de una complejidad estridente, directamente proporcional a lo atrofiado de nuestros sentidos. Los creamos a fuerza de arbitrariedades, justo como lo hicieron con nosotros antes de que olvidáramos. En ellos nos vemos, aunque también nos negamos a vernos. Habitan el lugar inasible de la imaginación, tan poblada de héroes y ficciones como de monstruos y bomberos del deseo. (Meneses, 2007, pág. 1)

Para evitar el olvidar(nos) y crear alternativas docentes, tendríamos que darnos la oportunidad de pensar a la educación formal no sólo desde la suma y abono para los sujetos, sino también desde las pérdidas que puede generar (Egan, 1991); la negación de los mundos infantiles como patrimonio cultural es una de estas pérdidas. Vivir las perspectivas de los niños desde la condescendencia del adulto que comprende su inexperiencia, su inmadurez e ignorancia, difícilmente permite el encuentro (Lévinas, 2001) entre los educadores y los infantes. Permanentemente se estarán generando espacios de inequidad y exclusión si la formación docente no empieza a cuestionar los discursos abismales desde donde se aborda la relación con los niños. Es ineludible que la formación y la práctica docente pueda...

Contemplar esta realidad cultural diversa, [la cual] nos induce a plantear que la interculturalidad atañe no solamente a las culturas de grupos étnicos (mestizos, afros, indígenas gitanos, migrantes, etc.) sino también de manera más abarcativa de todas y todos los que se diferencian de las demás formas de vivir, por lo que una de las políticas de la educación intercultural crítica debe ser no solo el reconocer y respetar en la realidad a todas las culturas, sino valorarlas en convivencia, en su reconocimiento con empoderamiento pacífico. (Sandoval, 2016, pág. 10)

Abrirnos a la posibilidad de aprender de, con y para los niños es el prelude esencial en la construcción de alternativas educativas que se vivan desde las diferencias; sólo es posible "ir hacia" lo que conocemos y consideramos valioso si el docente se vive desde la permanente corrección de las formas en que las infancias viven sus mundos, es incapaz de escuchar, comprender, valorar y aprender de sus perspectivas. Esta incapacidad que se funda desde el pensamiento abismal que está signando a la formación y práctica docente impide en la cotidianidad la construcción de aulas interculturales inclusivas, si permanentemente se vive la enseñanza y el aprendizaje desde la negación de los saberes que no responden a la lógica legitimada de los libros de texto. Es decir, la interculturalidad crítica a la que refiere Sandoval (2016) es imposible si la imposición monocultural del conocimiento impide el empoderamiento pacífico de las infancias.

Precisamente, el empoderamiento de grupos marginados y excluidos (como las infancias) es una tarea que la interculturalidad crítica ha asumido. La lucha por la equidad de grupos indígenas, migrantes y mujeres desde esta mirada intercultural tiene ya una historia importante, incluso desde la academia se les piensa como nuevos actores sociales. Trabajar en las necesidades y demandas de estas fracciones sociales sigue siendo fundamental para la construcción de sociedades más justas, pero habría que añadir a

éstos a los grupos de niñas y niños que aún se les piensa desde el “aún no”, es decir, desde la negación abismal. Es así que es importante que la formación y práctica docente pueda abrirse a una perspectiva intercultural crítica en la que

Como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa —en su forma más general— el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (Walsh, 2009, pág. 41)

Esta perspectiva de Walsh tendría que permitir la problematización de las lógicas con las que la formación docente ha creado realidades en el aula. Realidades en las que los docentes hemos estado impedidos para establecer relaciones de equidad con nuestros niños por la incapacidad de escucha y de reconocimiento ante sus formas de racionalidad distintas.

Afortunadamente, pensar la interculturalidad como proyecto posibilita generar alternancia, comprender a la cultura en movimiento (Zemelman & Quintar, 2007) y a los actores sociales en posibilidad. Desde esta utopía, decolonizar el pensamiento de lo infantil fortalece a la práctica docente ante esta negación del “otro”, posibilita el verdadero reconocimiento de nuestros niñas y niños como sujetos creadores, en el sentido de que “...el ‘reconocimiento’ no debe ser únicamente asegurar la supervivencia física de ‘otro’ sino también reconocer el valor intrínseco del ‘otro’, en las enseñanzas que nos ofrecen” (Sandoval, 2016, pág. 68). Tal vez sea tiempo de aprender más de nuestras infancias para poder enseñar mejor.

## Referencias

- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Fernández, M. (2006). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- De Souza Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria, Universidad de la República.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- García Martínez, A., et. al. (2007). *La interculturalidad desafío para la educación*. Madrid: Castellanos editores.
- Lipman, M. (2005). *Siete ideas en torno al papel del pensamiento en la educación*. En Arbonés, G., Baiges A., Bosch, E., et. al., *Filosofía en la escuela. La práctica de pensar en las aulas*. Barcelona: Grao.

- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Ediciones Pre- textos.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Trascendencia e Inteligibilidad*. Madrid: Ediciones Encuentro
- Meneses (2007). *Discurso pedagógico e infancia: la formación de una realidad sui generis*, (Tesis inédita de doctorado) Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sales, A. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée.
- Skilar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Puiggrós, A. (2006). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna
- Sandoval Forero, E. A. (2016). *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá: ARFO Editores e impresores LTDA
- Zemelman, H. y Quintar, E. (2007). *Conversaciones acerca de Interculturalidad y conocimiento*. México: PECAL-IPN,.

## Fabiola Hernández Aguirre

fabyha12@gmail.com

Coordinadora de Posgrado de la Escuela Normal de Ecatepec, Estado de México. Licenciada en sociología, Maestra en Enseñanza Superior y Doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Académica de la Escuela Normal de Ecatepec desde 2009 y miembro del claustro de tutores del posgrado en pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México desde 2013. Con experiencia en formación docente e investigación pedagógica, ha publicado diversos artículos de educación y pedagogía.

## Edgar Antonio Gutiérrez Salgado

guse300@yahoo.com.mx

Profesor Horas Clase de la Escuela Normal de Ecatepec, Estado de México. Lic. en Antropología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana. Mtro. En Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. 12 años de experiencia docente en educación básica, Media Superior y Superior. Director de tesis de nivel licenciatura sobre temas de inclusión.

## Alma Rosa Peralta Aguilar

almarosaperaltaaguilar@gmail.com

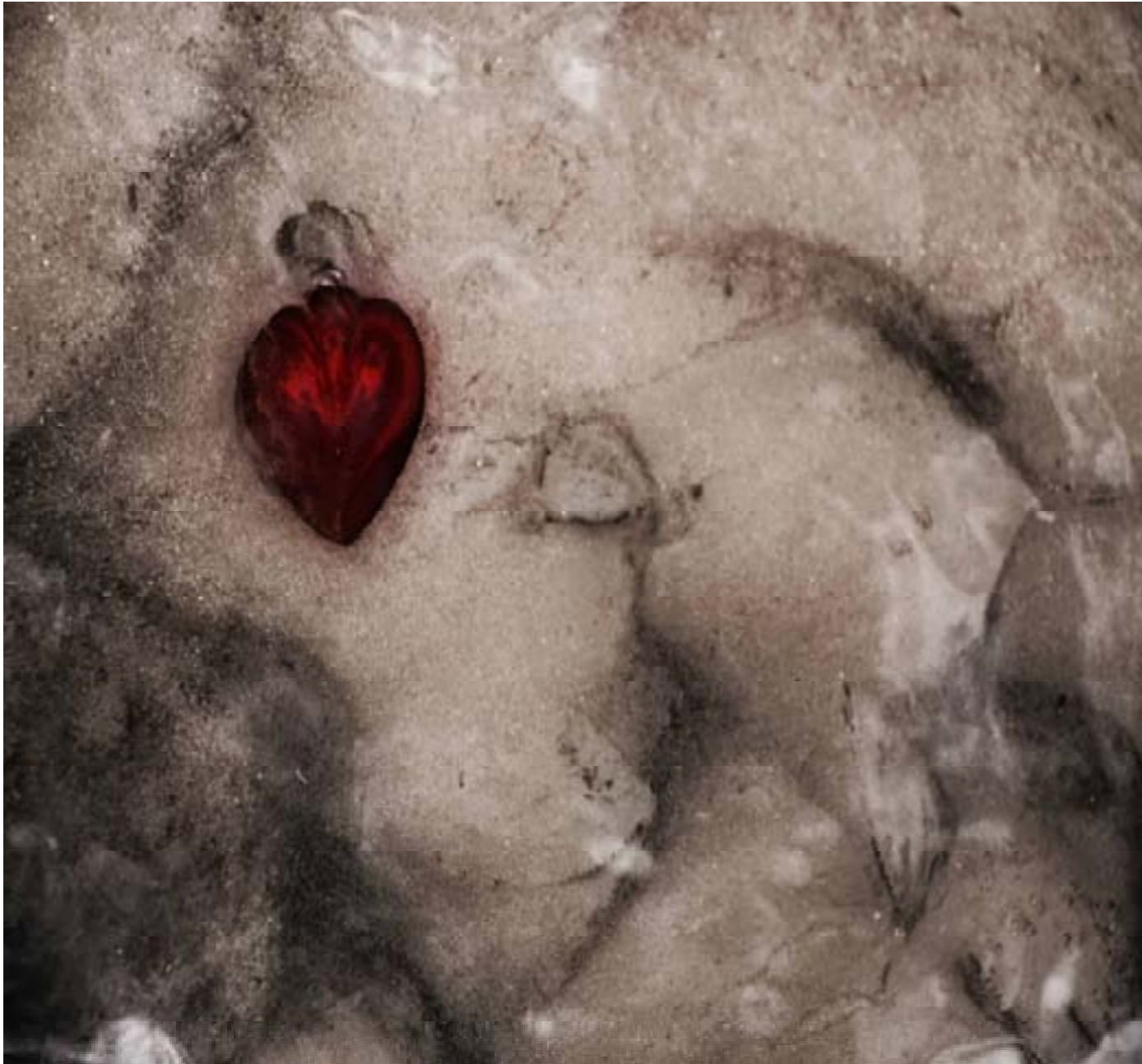
Departamento de Desarrollo Docente de la Escuela Normal de Ecatepec, Estado de México. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Orientación Educativa y Asesoría Profesional por la Escuela Normal Superior del Estado de México. Experiencia docente en educación media superior y superior. Académica de la Escuela Normal de Ecatepec desde 2011, experiencia en formación docente e investigación pedagógica.



## **El Salvador: La Posguerra y el XXV aniversario de los Acuerdos de Paz**

### **El Salvador: The Postwar and 25th Anniversary of the Peace Accords**

Rudis Yilmar Flores



#### **Resumen**

El Salvador es uno de los países más chicos en la región centroamericana, con una historia de conflictos sociales y políticos, vivió sesenta años de dictaduras militares; los espacios democráticos de participación política se veían afectados por la represión impuesta desde el Estado, lo que condujo a una guerra civil que duró 12 años con un saldo de más de 70 mil muertos y más de cien mil desaparecidos. Los acuerdos de paz firmados entre el gobierno y el ejército guerrillero pusieron fin al conflicto armado, pero no lograron resolver los grandes problemas estructurales generadores de la confrontación bélica. En el periodo de posguerra se abren nuevos conflictos vinculados a la violencia social y se profundizan las contradicciones políticas entre los principales partidos políticos de izquierda y derecha, lo que hace posible establecer una nueva generación de acuerdos de paz que resuelvan los temas no abordados en los acuerdos de 1992, como son la exclusión social y la pobreza.

Palabras clave: Guerra, Acuerdos de Paz, Nuevo Acuerdo de Paz, Cultura de Paz

#### **Abstract**

El Salvador is one of the smallest countries in the Central American region, with a history of social and political conflicts, lived sixty years of military dictatorships; the democratic spaces of political participation were affected by the repression imposed by the State, which led to a civil war that lasted for 12 years with a balance of more than 70 thousand dead and more than one hundred thousand disappeared. The peace accords signed between the government and the guerrilla army put an end to the armed conflict, but failed to resolve the major structural problems that generated the war. In the postwar period, new conflicts related to social violence are opened and political contradictions between the main left and right political parties are deepened, which makes it possible to establish a new generation of peace agreements that solve the issues not addressed in the Agreements, such as social exclusion and poverty.

Key works: War, Peace Agreements, New Peace Agreement, Peace Culture.

## La construcción de la paz en un contexto histórico de desigualdad

La historia de la sociedad salvadoreña está marcada, al igual que muchos países latinoamericanos, por características comunes o similares, como las dictaduras militares que se convirtieron en la peor forma de gobierno, cerrando los espacios democráticos, propiciando las condiciones para el estallido de las guerras civiles con tiempos prolongados, con altas cuotas en vidas humanas, y que en su mayoría terminaron en procesos de negociación mediante acuerdos de Paz que conducirían a procesos de democratización y a la superación de las causas generadoras de los conflictos.

La lucha por la democracia viene desde principios del siglo XX, bajo la lógica de crear una sociedad más justa donde no predomine la democracia formal, sino una democracia participativa, donde el Estado consume un papel fundamental en el cumplimiento de una función social que garantice el goce de todos los derechos de los ciudadanos. La conquista por la democracia real ha tenido a su base la lucha de los distintos sectores organizados de la sociedad, tanto a nivel político como militar y que lograron ganar y construir espacios tal es el caso de la revolución cubana y los procesos revolucionarios, tanto en Centroamérica como en América del sur. (Flores, s.f.)

Más allá de todos los esfuerzos que significó el fin del conflicto armado en El Salvador, es importante preguntarse cuánto ha avanzado el país en el proceso de construcción de la paz, cuáles son todas las dificultades enfrentadas en el proceso de transición —al cual después de veinticinco años se le sigue llamando así—, cuál es el comportamiento de los sujetos sociales y políticos en la consecución de la paz, qué tipo de retos hay que asumir cuando se plantea la necesidad de la firma de un nuevo acuerdo de paz y quiénes deben participar en momentos donde la violencia es la máxima expresión después de finalizada la guerra civil. En este país, en las últimas tres décadas del siglo XX, se marcan experiencias autoritarias y procesos dictatoriales, sumergido en una condición de pobreza, atraso, dependencia y subdesarrollo, lo cual en el presente conlleva a un sentir generalizado de una revalorización de la democracia, orientada a un fin en sí misma, como un verdadero estilo de vida; más que como un instrumento para alcanzar determinados objetivos, como ocurría en el pasado, la democracia debe plantearse como un régimen político que resuelva la forma de gobierno y la relación de la ciudadanía con el Estado, con énfasis en la libertad, la justicia y la participación ciudadana.

Es importante apuntalar que la sociedad salvadoreña vivió en la década de los años 80 del siglo pasado, el inicio de una guerra civil marcada por la falta de espacios democráticos que permitieran la participación directa de la población en la toma de decisiones. Esta lucha dura doce años y culmina con los Acuerdos de Paz en 1992, que si bien llevaron a la finalización del conflicto, esta etapa que hoy vivimos de posguerra es mucho más difícil bajo la lógica neoliberal del mercado, que fomenta el individualismo y el hedonismo, profundizando la brecha entre ricos y pobres.

Los Acuerdos de Paz significaron, para amplios y diversos sectores políticos y sociales de El Salvador y también internacionales, abrir un espacio para construir un nuevo país que tuviera características como ser democrático, en términos de democratizar el poder en todas sus expresiones con justicia social.

David Escobar Galindo uno de los firmantes de los acuerdos de paz por el sector gubernamental sostenía que éstos hicieron mucho más que concluir mecánicamente el conflicto armado. La médula política de la guerra, según él, removió importantes estructuras del poder político tradicional, son desajustes de la sociedad civil en su conjunto las que crean las condiciones para que la institución militar sustituya el rol conductor correspondiente a la sociedad civil. Existía un trípode tras los telones, bajo formas más o menos guardadas que decidían el destino del país, la cúpula económica, la cúpula militar y la cúpula eclesiástica. (Antonio, 2012)

Hoy en día, el debate de la transición de posguerra en El Salvador continúa abierto, a veinticinco años de iniciado este proceso. Uno de los aspectos cruciales de la discusión es la dimensión democrática de esta transición; en todo caso se pensó que, si se daba esta transición, ésta debía ser necesariamente democrática, pero la realidad demostró que no se trataba de algo mecánico que nos conduciría a un régimen de estas dimensiones.

Un elemento clave en la discusión y en el discurso sigue siendo que los Acuerdos de Paz pusieron fin al conflicto armado, que generaron cambios en las viejas estructuras del Estado y se crearon nuevas instituciones. Ejemplo de ello fue la desaparición de los cuerpos represivos de seguridad como la Guardia Nacional, Policía de Hacienda, Policía Nacional, los batallones de reacción inmediata, la reducción del ejército, la creación de una nueva doctrina militar; y surgieron la Nueva Policía Nacional Civil, El Consejo Nacional de la Judicatura, el Tribunal Supremo Electoral, el Foro Económico Social (que en los sucesivos gobiernos de derecha lo desaparecieron), y un elemento importante fue la conversión del ejército guerrillero en una institución política que ganó las elecciones presidenciales en marzo del 2009.

Si estos cambios son importantes, no fueron suficientes para rebasar las causas que generaron el conflicto armado que ocasionó más de 70 mil muertos y 100 mil desaparecidos; el tema económico social sigue siendo el indicador que mide el nivel de democratización que vive el país y la falta de concertación en grandes temas como la reducción de la pobreza.

Hay un elemento que adquiere gran trascendencia y que el proceso de transición democrática no ha logrado resolver: el problema de la exclusión social, la mala distribución de la riqueza, la falta de empleo, de una vivienda digna, educación, y que en los últimos años ha provocado un auge mayor de la violencia en sus distintas manifestaciones en el seno de un orden social que le da la espalda a la gran mayoría de la población en sus propios intereses.

En cierto modo, El Salvador en los últimos tiempos debió perder la brújula en el tema del cumplimiento de los Acuerdos de Paz, ya que éstos fueron suscritos como un requisito imprescindible para avanzar en los nuevos propósitos de la democratización social y política del país, pero a estas alturas existe un déficit en su cumplimiento, según lo pactado en Nueva York y Chapultepec.

Fenómenos como la violencia en todas sus formas se vieron florecer, ya que se solucionó el conflicto armado pero los Acuerdos de Paz, en materia económica social, no contemplaron reformas que permitieran una adsorción de los militantes tanto del ejército nacional como del ejército guerrillero en las actividades productivas.



La realidad de los salvadoreños se volvió muy compleja, ya que las necesidades más sentidas de la población no se logran resolver; esto necesariamente conduce a los sectores populares a una lucha permanente por la reivindicación de sus derechos, y la respuesta de manera inmediata de los últimos gobiernos de derecha fue la criminalización de los movimientos sociales a partir de la creación de nuevas leyes como la ley antiterrorista, los planes mano dura, súper mano dura y el surgimiento de los juzgados especializados o "blindados" como las nuevas formas de represión del Estado.

La presencia del secretario general de la Organización de las Naciones Unidas el 16 de enero del 2015, fecha en que se cumplió el veintitrés aniversario de los Acuerdos de Paz, expresaba claramente que el país sigue enfrentando los grandes problemas estructurales que generaron el conflicto armado. En su discurso expresó los enormes desafíos en los temas de inseguridad ciudadana, la exclusión social y la falta de oportunidades que impiden que muchos salvadoreños cosechen los beneficios que trae la paz. Es necesario el fortalecimiento de las instituciones incluyentes y la creación de mecanismos que acerquen las voces de los grupos vulnerables a la toma de decisiones, incluyendo a los más desposeídos, a los pueblos indígenas, mujeres y hombres. Es necesario seguir afrontando los viejos desafíos, como equilibrar las tensiones entre la paz y la justicia, entre los intereses de los que tienen poder y los de la población en general, entre las urgencias cortoplacistas y la sostenibilidad a largo plazo.

Por su parte, el presidente Salvador Sánchez Ceren considera necesario la profundización de la cultura democrática de los mecanismos de transparencia de las instituciones y el permanente combate contra la corrupción, ampliando los mecanismos de participación ciudadana con la inclusión de los pueblos originarios y más de tres millones de compatriotas que viven en el exterior. Reconoce los grandes problemas de la violencia e inseguridad y la cantidad de homicidios de hombres mujeres y niños que a diario se cometen, además de los retos para alcanzar la paz y la tranquilidad que desean las familias. El conflicto que hoy nos desafía es la criminalidad generada por el narcotráfico, su conexión con las pandillas y la extorsión.

La tarea de la construcción de la democracia es una tarea pendiente de los Acuerdos de Paz y retoma mayor auge con el gane electoral de la izquierda el 15 de marzo de 2009. En 2014 es representada por el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (F.M.L.N), por considerarse como el triunfo del pueblo y donde el estado de privilegios de que gozaba la derecha tiende a desaparecer, así que el nuevo gobierno debe seguir contemplando en la agenda el trato preferencial por los pobres.

No cabe duda que existe una deuda histórica con el pueblo salvadoreño y su democracia; ahora se le presentan nuevos escenarios y nuevas formas de lucha ante la nueva realidad que vive el país y el mundo. Aun cuando la izquierda gobierne es necesario romper los viejos esquemas de dominación y de explotación de la clase empresarial que hoy en día siguen vigentes y que se niegan a aceptar que el mundo cambió.

Recientemente, en la última cumbre del Consejo de Estados Latinoamericanos, celebrada en República Dominicana en enero de 2017, El Salvador asumió la presidencia pro-tempore, donde el presidente Sánchez Ceren citó la declaración tomada en la Habana, Cuba en el 2014, de declarar a América Latina como zona de paz y la necesidad de establecer consensos entre todos los sectores sociales y políticos a fin de procurar el

bienestar de los ciudadanos y ciudadanas de la región. Esto compromete mucho más al gobierno de buscar salidas pacíficas y negociadas a los niveles de polarización que mantiene enfrentada a la clase política.

## Nuevos acuerdos y nuevos desafíos

Hace veinticinco años se generaban acontecimientos de trascendencia mundial, se desquebrajaba el bloque socialista de Europa del este y se caían los referentes de los movimientos revolucionarios en América Latina. En El Salvador se desarrollaba la mayor ofensiva guerrillera, que buscaba la toma del poder por la vía armada y la consolidación del sistema socialista. Si bien la ofensiva de noviembre de 1989 no se tradujo en una victoria militar sobre las fuerzas armadas y el derrocamiento de la dictadura militar, demostró un equilibrio militar y un reconocimiento a nivel internacional de la capacidad de fuego de un ejército guerrillero muy pequeño, lo cual allanó el camino para profundizar el proceso de diálogo y negociación que culminaría con los acuerdos de Chapultepec, México en 1992.

La finalización del conflicto armado no significó la consolidación de la paz. No se resolvieron las causas que generaron el conflicto bélico, como la pobreza, la miseria, el problema de la distribución de la tierra, la exclusión social, la marginalidad; los acuerdos no contemplaron el tema económico-social que es la raíz de donde siguen brotando problemas como la violencia social, que ubican al país como uno de los más violentos del mundo con tasas de homicidios que muchas veces superan a países que experimentan guerras.

Escobar Galindo considera que para superar las barreras que enfrentan los actores actuales, las fuerzas políticas deben dejar de lado la política competitiva. Según el, parte del éxito del diálogo que se concretó el 16 de enero de 1992 en México fue, que tanto el gobierno como la guerrilla, "estaban en la búsqueda de una solución a un problema que estaba ahí y que ya no tenía cómo resolverse sin esa solución". Ahora habría que llegar a la conclusión, que no es posible salir de los problemas sin usar el mismo método. (Grafica, 2017)

La sociedad salvadoreña sigue demandando espacios de construcción social orientados a la consecución de la paz; los actores que negociaron la guerra deben asumir los retos en materia económica y social, es importante la creación de oportunidades para la población, para que sus habitantes puedan realizarse y auto-realizarse y eso indica ver hacia el futuro y contribuir, por ejemplo, a detener los flujos migratorios hacia EEUU, en la búsqueda del sueño americano, familias desintegradas, violencia social. La construcción de un nuevo acuerdo de paz debe considerar los niveles de participación ciudadana en los diferentes temas del país. Esto porque ya no sólo participan los actores políticos; la sociedad civil comenzó a hacer uso de la institucionalidad del país mediante la rendición de cuentas de los funcionarios públicos.

Al celebrar el veinticinco aniversario de los Acuerdos de Paz, el gobierno salvadoreño solicitó la presencia de la Organización de las Naciones Unidas, a través de un enviado especial, para el logro de un nuevo acuerdo con los actores políticos, sociales y económicos, a fin de reducir los graves niveles de polarización política que afectan el desarrollo económico y social. Es el momento de trabajar por una visión de país que vaya

más allá de las diferencias ideológicas: juntos, el Estado con la sociedad, deben sentar las bases para un Salvador más democrático, seguro, con justicia social.

Las condiciones del país merecen un esfuerzo mucho mayor que en el periodo de la guerra civil; sólo en la posguerra superamos más de sesenta mil muertes, producto de la violencia en todas sus manifestaciones. Los jóvenes, al igual que en el conflicto de los años 80, siguen pagando con su vida. Se debe aspirar a acuerdos mínimos de cara a resolver dificultades como la violencia y la desigualdad económica, para ello es indispensable superar las diferencias políticas que por ahora son una barrera para dicho propósito.

## La cultura de Paz y sus retos

La paz no significa la ausencia de la guerra, debe considerarse como la forma no violenta de resolver los conflictos, lo cual conlleva a la búsqueda del equilibrio en la interacción social, buscando la armonía en los intereses humanos. En un país donde se vive bajo la sombra de la violencia, la paz sigue siendo una utopía por la falta de justicia, democracia, participación de la sociedad civil, ausencia de libertad. Para lograr el equilibrio, éste debe fundamentarse en la igualdad y la justicia social.

Sin duda, cuando se plantea la necesidad de un nuevo acuerdo de paz debe replantearse sobre la base de las condiciones económicas, políticas y sociales, que se profundizan en el posconflicto salvadoreño; de ahí la necesidad de cambios sustanciales en la educación, para que los niños y niñas se desarrollen bajo el concepto de que es posible resolver los conflictos de manera pacífica, que lo más importante es servir y beneficiar a los demás, hacer parte de la solución y no del problema, hacer luz y no juez.

La UNESCO, considera que la cultura de paz debe elaborarse como parte del proceso de desarrollo humano equitativo, endógeno y sostenible y no puede imponerse desde el exterior. Debe considerarse como un proceso nacional que se basa en la historia, la cultura y las tradiciones del país, y que ha de reflejarse todos los días en medidas concretas. (Carlos, 1999, pág. 102)

El escenario de violencia que vive el país no sólo se refleja en la actividad delincinencial propiciada por las pandillas; con la finalización del conflicto vimos resurgir problemas con mayor connotación como el narcotráfico, crimen organizado, bullying en las escuelas, violencia intrafamiliar, migración, etc., que tienen como base la falta de educación, pobreza, insalubridad, la pérdida de valores morales, generando una inconformidad e inestabilidad social, combatida desde el Estado con medidas represivas como la aplicación de mano dura, súper mano dura, juzgados especializados de sentencia y el endurecimiento de leyes.

Cuando se establecieron los Acuerdos de Paz, el Estado adquirió el compromiso de invertir en la población. Por su parte, el Ministerio de Educación (MINED) se comprometió a desarrollar e invertir en la educación para favorecer a las personas; al hacer esto lograría una calidad educativa que permitiría obtener alternativas sanas de vida, y se generaría desarrollo tanto económico como social. Sin embargo se hace necesario identificar en los planes nacionales como se concretiza la educación para llegar a una cultura de paz, además se

hace necesario investigar si en cada uno de los planes educativos existe un enfoque que lleve a una cultura de paz. (De González & Contreras, 2014, pág. 12)

Con la llegada del FMLN al poder, el presidente Funes impulsó el Plan Social Educativo "Vamos a la Escuela"; éste combinaba aspectos como el deporte, la cultura, recreación, investigación, ciencia y tecnología. Sin embargo, lo más cercano a un enfoque de cultura de paz desarrollado en dicho plan, se encuentra en el programa de atención a la juventud, prevención de la violencia, enfocado a los derechos humanos, con participación de la Policía Nacional Civil y las iglesias, involucrando a la mayoría de centros escolares de todo el país.

Si bien es cierto que se toman algunas acciones para fomentar la cultura de paz —como el decreto legislativo que declara el año 2017 como el "Año de la promoción de la cultura de paz", el cual busca contribuir a transmitir valores de paz y de no violencia—, también se implementó a partir de este año la asignatura "Moral y Cívica" en los programas de estudio del sistema educativo nacional, buscando fomentar los valores que durante las últimas décadas se fueron perdiendo.

Hasta ahora el papel de los medios de comunicación en manos del poder económico ha sido nefasto en el fomento de la cultura de paz. El tratamiento informativo de los hechos de violencia se manifiesta de manera desmedida, generando una guerra psicológica en la población, atemorizándola con el tema de la criminalidad, faltando a la ética en el tratamiento noticioso desde una perspectiva subjetiva de la realidad.

Son las radios, medios escritos y televisivos comunitarios, los que han asumido un rol mediante la creación de medios unidos por la paz, con una tarea permanente de informar a las comunidades sobre los avances en materia de democratización del país y de los esfuerzos de los diferentes sectores como el gobierno, la iglesia y los sectores sociales organizados.

## Consideraciones Finales

El país debe avanzar en materia de democratización; si se quiere firmar un nuevo acuerdo de paz, es importante que los actores políticos asuman su responsabilidad en los aspectos que los acuerdos de Chapultepec no cumplieron. La crisis política que experimenta el país es el reflejo de la ausencia de nuevos liderazgos; los referentes de la política partidaria siguen siendo los mismos que en la década del 90. Es inaudito que durante las últimas tres décadas los partidos políticos no hayan sido capaces de formar nuevos liderazgos frescos, modernos, innovadores, adaptados a los tiempos actuales. Es hora de renovar la política y mientras esto no ocurra los partidos seguirán teniendo una cuenta pendiente con la historia salvadoreña, de lo contrario la paz seguirá siendo una utopía.

No podemos hablar de cultura de paz cuando nos enfrentamos a una sociedad militarizada, cuando la seguridad pública se militariza (el ejército cumple tareas de seguridad), cuando existe una estigmatización de los jóvenes y se les criminaliza.



## Referencias

Martínez-Urbe, A. (2012). A veinte años de los Acuerdos de Paz. Un análisis acerca de la reforma fundamental: la institución armada. San Salvador: CENICSH.

Tünnermann Bernheim, C. (1999). El compromiso de la Universidad con la paz y la cultura en el próximo siglo. Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewFile/350/293>

Quintanilla de González, A. X. & Solórzano Contreras, S. J. (2014). La incorporación del enfoque de cultura de paz en los planes educativos nacionales en El Salvador a partir de los acuerdos de paz (Tesis preparada para la vicerrectoría de estudios de postgrados para optar al grado de Maestro en Políticas de Prevención de la Violencia Juvenil en Cultura de Paz) Universidad Don Bosco. Recuperado de [http://rd.udb.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11715/978/1/planes\\_educativos.pdf](http://rd.udb.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11715/978/1/planes_educativos.pdf)

Flores Hernández, R. Y. (s.f.). Democracia, violencia y crecimiento urbano en El Salvador. Recuperado de <http://opinionesyestudiossociologicos.blogspot.com/p/democracia-violencia-y-crecimiento.html>

Meléndez, C. (13 de enero de 2017). Acuerdos abrieron un gran espacio para el futuro, pero quedaron tareas por hacer. La Prensa Gráfica. Recuperado de <http://www.laprensagrafica.com/2017/01/13/acuerdos-abrieron-un-gran-espacio-para-el-futuro-pero-quedaron-tareas-por-hacer>

## Rudis Yilmar Flores

ryflores.ues@gmail.com

Sociólogo y Profesor Investigador de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Orienta (San Miguel), director de Revista Conjeturas Sociológicas, miembro del grupo de investigación sobre pensamiento crítico y prácticas Emancipatorias del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Miembro del comité Científico de la Revista Construyendo Paz Latinoamericana.

# Cuerpo, emociones e imaginación Una mirada desde las implicaciones del acto educativo

## Body, emotions and imagination A look from the implications of the educational act

Sandra Jenny Otalvaro Garcés  
Álvaro Alexander Ocampo González

## Resumen

Este ensayo propone que la relación entre el cuerpo, las emociones y la imaginación debe ser considerada para la comprensión de los procesos psicológicos que los niños experimentan en su desarrollo y aprendizaje en contextos educativos. Estas interacciones afectan la dinámica subjetiva como mecanismo de individuación, la cual a su vez es influenciada por la dialéctica institucional de la escuela donde se inscribe el niño, la cultura y las creencias que encarnan tal construcción social. Para ello es importante situar las emociones y la creatividad en el marco de la corporalidad, analizando las situaciones cotidianas y las rutinas escolares como experiencias formalizadoras. Se abordan temas relacionados con el entorno que rodea al niño como una constelación de tensiones individuales y sociales, refiriéndose también a aspectos epistemológicos y metodológicos, que discuten una concepción de sujeto para reflejar la importancia del cuerpo, las emociones y la imaginación en la comprensión del individuo.

Palabras clave: Cuerpo, emociones, creatividad, educación.

## Abstract

This essay suggests that the relationship between body, emotion and imagination should be considered for the understanding of the psychological processes that children experience in their development and learning on educational contexts. These interactions affect the subjective dynamics as a mechanism for individuality, which in turn is also influenced by the institutional dialectics of the school where the child is enrolled, the culture and beliefs that embody such social construction. In this sense, it is important to embody emotions and creativity within the framework of corporeality, analyzing everyday situations and school routines as formalizing experiences. This paper deals with issues related to the environment surrounding the child as a constellation of individual and social tensions, also referring to epistemological and methodological aspects, which discuss a conception of the subject to reflect the importance of the body, emotions and imagination in understanding the individual.

Key works: Body, emotions, creativity, education.

Recibido: 12/septiembre/2016  
Aprobado: 20/diciembre/2016

## Introducción

En cierta medida, el acto educativo tiene como propósito propiciar el desarrollo de las capacidades cognitivas del sujeto en las áreas del conocimiento que la cultura a la que pertenece considera valiosas, necesarias y pertinentes. Actualmente, es común encontrar en la mayoría de los currículos académicos múltiples asignaturas destinadas a propiciar la adquisición de habilidades en campos específicos del conocimiento y en diversos dominios cognitivos. Entre estos campos se cuentan, por ejemplo, las matemáticas, las ciencias naturales, la literatura, la informática, entre otras. La mayoría de las actividades propuestas en el aula giran entorno a todo aquello que se considera importante y preciso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y lo que de un modo u otro se relaciona con la concepción de inteligencia imperante.

Desafortunadamente, por mucho tiempo en nuestra cultura la ‘inteligencia’ ha sido asociada directamente con el razonamiento lógico, con el conocimiento científico-tecnológico y con la resolución de problemas, que implican la exhibición de hipótesis, así como fases cognitivo-comportamentales en su calidad de demandas cognitivas. A pesar de que la atención general de nuestra sociedad se enfoque en el desarrollo científico y tecnológico, progresivamente experimenta consecuencias importantes por no centrar prácticamente ninguno de sus esfuerzos en el trabajo educativo basado en el conocimiento corporal y emocional. Para recordar una categoría que enmarca una serie de casos conocidos se puede aludir a la psicopatía. Se acepta que un psicópata es un individuo incapaz de asimilar el dolor o el sufrimiento ajeno (Hare, 2003). Pero independientemente de los debates entre naturaleza y cultura, entre lo innato y lo adquirido, y tomando como base la responsabilidad social: ¿Cuál es la deuda que tiene la educación desde el hogar y desde la escuela en la emergencia del fenómeno de la psicopatía? Lo cierto es que la cultura, el cuerpo y la emocionalidad están completamente imbricadas, por lo que habría de esperarse un compromiso por parte de las ciencias de la educación y sus prácticas pedagógicas frente a dichas dimensiones del sujeto.

En este trabajo se presenta una reflexión en torno al cuerpo, las emociones y la imaginación en el contexto educativo. De esta manera, se examina el lugar de estas dimensiones del sujeto en la enseñanza actual, presentando una crítica al sentido que se le ha dado al cuerpo y las emociones en la mayoría de los modelos educativos actuales. Finalmente, se considera una perspectiva que resalta la importancia de comprender al cuerpo, la imaginación y las emociones en el marco de una encrucijada que contribuye al aprendizaje y a la expansión de la concepción de lo que hoy por hoy pasa con el sujeto en la escuela.

## La escuela como síntoma de la ausencia social del cuerpo

Las décadas recientes han sido de especial énfasis investigativo en el estudio del cerebro y su relación con los procesos psicológicos. De esta manera, se han llevado a cabo importantes avances en la descripción del interjuego entre la “razón” y la “emoción”. Particularmente, algunos descubrimientos y propuestas han cambiado la forma como comprendemos procesos como la emoción y su relación con el cuerpo, donde la evidencia neurocientífica nos ha mostrado cómo la emoción se encuentra

imbricada con la razón, la toma de decisiones y, contrariamente con lo supuesto hasta ahora, con lo que podríamos entender por el evasivo concepto de inteligencia (Changeux, 2011; Damasio, 2016; Kahneman, 2011).

A pesar de la conexión interna entre el cuerpo y la emocionalidad, al interior de las aulas es muy poco lo que se busca explorar en este terreno. Con frecuencia se observan en los currículos académicos algunos cursos ligados a la expresión emocional o corporal, como aquellos relacionados con la dimensión artística, como el teatro, la música, o la educación física, pero en general éstos no hacen parte del énfasis educativo, configurándose finalmente como asignaturas relegadas en la mayoría de las instituciones. Además, es evidente que, en la escuela tradicional, las situaciones desafiantes a nivel cognitivo tienden a ocurrir de manera separada de las vivencias emocionalmente positivas y que implican el despliegue imaginativo (Csikszentmihalyi y Nakamura, 2010; Shernoff, et al., 2016). Como si el tipo de inteligencia que se desarrolla en la escuela llevara una trayectoria diferente a la diversión y al desarrollo de la creatividad.

Podría plantearse que la cultura occidental presenta la educación como un proceso de formación intelectual y a su vez moral, puesto que inscribe al sujeto en un contexto de relaciones no sólo con el conocimiento, sino también con el otro (ya sean los maestros o sus pares). Esta inserción en lo escolar propondría ya algunos niveles de tensión entre los procesos de socialización, el reconocimiento del otro y de sí mismo, en los espacios de aprendizaje y educación.

Una primera mirada al cuerpo que se inscribe en la educación nos pone de manifiesto una aproximación característica de la modernidad occidental, representada mediante una corporalidad presente-ausente, la cual está inmersa en una rutina, unas reglas que rigen sobre ella unas pautas de uso y expresión.

“... parecería que, en la convivencia que establece con el cuerpo como espejo del otro, en la familiaridad del sujeto con los procesos de simbolización de los propios compromisos corporales durante la vida cotidiana el cuerpo se borra, diluido en el cuasi-autonomatismo de los rituales diarios”. (Le Breton 1990, p. 121-122)

El contexto escolar es quizá un fiel representante de esta percepción de la cultura occidental del cuerpo, y por qué no, uno de los escenarios donde esta representación del “cuerpo silencioso” es a su vez creada y reproducida.

El cuerpo retratado en la escuela es un cuerpo sospechosamente parecido, puesto que, de entrada, se establece un silencio de su individualidad a partir de los uniformes escolares, los cuales contribuyen a la constitución de un signo de igualdad, que borra la particularidad corporal. De este modo, la escuela busca regular la expresión de la subjetividad a través de la carne, y por lo general castiga a todo aquel que transgreda esta norma lógica que casi nunca está abierta a la discusión.

El cuerpo entonces es parte del quehacer cotidiano de la práctica educativa, pero primordialmente cumpliendo un papel pasivo dentro de ésta como institución formal, por lo que se podría decir que en la educación tradicional no hay un espacio para conocer el cuerpo de manera activa. En los cursos de ciencias naturales se enseñan el cuerpo y sus órganos (de la mano con sus funciones) como algo frío y distante, alejado de



la experiencia. Igualmente, los cursos de “uso del cuerpo”, como lo son las clases de educación física, se imponen como pequeños espacios provisorios y poco relevantes.

Paradójicamente, sin la presencia del cuerpo la apropiación del conocimiento parece difícil de concebir, según Bagú (citado en De Guevara, 2016):

“... el proceso de conocer el cuerpo no es pasivo sino activo. Reacomponemos los datos que reciben nuestros sentidos en el momento mismo de ser recibidos y los incorporamos a la reserva de datos que ya teníamos. En el acto de conocer se unen el conocimiento y la praxis, la gnosis y la praxia. Proceso en el que el elemento conciente de coordinación y orientación se articula con la aptitud sensorial y la aptitud motora”. (p.190)

El movimiento y la circulación están restringidos por los horarios. Las horas clase abonan el sedentarismo, promoviendo la simplicidad de los gestos específicos para tomar la palabra y para buscar cualquier tipo de interacción. Ciertamente, la expresión emocional es regulada y el cuerpo se convierte a su vez en parte del currículo académico, pero como un objeto adinámico compuesto por órganos asociados a automatismos, y no como una experiencia vivida o como una posibilidad creativa.

Entre la rutina cotidiana existen espacios que buscan romper con esta condición, como los descansos y las clases de deporte. Espacios en los que los más chicos escamotean, juegan, corren, y el movimiento parece regresar de la mano de la fantasía y el juego:

“... Al margen de la vida cotidiana actividades de desgaste físico que les permiten restaurar provisoriamente la identidad. Como el cuerpo es el lugar y el tiempo íntimo de la condición humana sería imposible evitarlo totalmente. Pero sin embargo la alianza ontológica entre el cuerpo y el hombre, solo se renueva voluntaria y provisoriamente, por medio de ejercicios y un compromiso impuesto que no resuelven el problema de fondo: la atrofia de las funciones corporales en la vida cotidiana (Le Breton 1990, p. 128-129).

En este sentido, se podría identificar a la escuela como un microcosmos donde se reproducen la representación del cuerpo occidental en la modernidad; es decir, se reproducen pautas de uso y exposición de los cuerpos, basadas en reglas, contextos y sitios determinados planteando la experiencia a partir de los ritos de borramiento. (Le Breton, 1990). Siguiendo esta línea reflexiva, es necesario plantear nuevas formas de introducir estas variables individuales en el proceso de aprendizaje, así como redimensionar cómo se articularían el cuerpo y la percepción en la dinámica de este proceso. Evidentemente, funciones como ver, oír, sentir, serían también el fruto del adiestramiento experiencial.

Desde una aproximación constructivista se hace énfasis en la eliminación de las fronteras entre lo que aporta el sujeto y lo que posibilita el objeto, ya que la aproximación al conocimiento tendría lugar en procesos de acercamiento e interacción sucesivos (Piaget, 2001). Sin embargo, es importante pensar que la educación no sólo supone un quehacer académico, sino que en el acto educativo se inscribe un cuerpo y, de acuerdo con esto, la escuela es un espacio del que se apropian los sujetos primariamente a partir de sus sentidos (Merleau-Ponty, 1975). Transitando hacia una postura de carácter más constructorista se plantea entonces que el aprendizaje no solamente consiste en la apropiación de información, sino también en la inscripción de este espacio en un cuerpo y a través de los cuerpos, lo cual resulta factible gracias al conjunto de intersubjetividades que habitan el espacio.

## El lugar de las emociones en el acto educativo

Si bien el cuerpo se plantea como una experiencia ritualizada cuyo transitar se ve moderado por reglas, condiciones y espacios, las emociones tienen un manejo muy semejante en este contexto. Por lo general la emoción, su expresión, su regulación y su valor intersubjetivo, no es un tema de reflexión ni sobre el que apliquen necesariamente los currículos académicos, salvo cuando ésta se vuelve centro de conflicto ya sea por violencia, desacuerdos o desavenencias. Es la emoción también relegada a un segundo plano y silenciada al igual que el cuerpo. Así, la exploración intersubjetiva de la emoción se demarca como individual, ajena al conocimiento, hasta llegársela a considerar opuesta a la inteligencia.

En los últimos años, el concepto de inteligencia emocional ha contribuido a la expansión de la concepción de las emociones y su valor tanto en el aprendizaje como en las relaciones en general (Goleman, 2012). Este avance ha permitido que la emocionalidad adquiera paulatinamente un valor dentro de los modelos educativos, pero aun así es poco el terreno conquistado. La inteligencia emocional ha sido definida en diversos sentidos, pero uno de los rasgos primordiales radica en el reconocimiento del control emocional individual e interindividual.

Gardner (2001) define las dos dimensiones de las inteligencias personales en (i) inter-individuales e (ii) intra-individuales. En este sentido afirma que:

“... Por una parte se encuentra el desarrollo de los aspectos internos de una persona. La capacidad medular que opera aquí es el acceso a la propia vida sentimental, la gama propia de afectos o emociones: la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y con el tiempo, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, y utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia... La otra inteligencia personal se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Aquí, la capacidad medular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros sujetos y en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones...” (p. 189)

La capacidad que posee un individuo para modular sus propias emociones, en una constante interacción con su ambiente y sus semejantes, involucra la estabilización de ciertas competencias cognitivo-emocionales, tales como: (i) el reconocimiento de las emociones y sentimientos ajenos; (ii) la diferenciación o discriminación de las mismas; y (iii) la relación entre los estados emocionales ajenos y los propios. Estas competencias dependen de la puesta en marcha de la dimensión inter-individual e intra-individual de la inteligencia personal.

Teniendo en cuenta las características de nuestra sociedad, donde se presentan tantas dificultades y conflictos socio-afectivos —debido a la incapacidad de reconocer, interpretar y “dominar” los estados afectivos propios y ajenos—, es necesario que la dimensión emocional sea considerada dentro de los procesos educativos.

Resulta fundamental tener en cuenta que muchas de las reacciones que clasificamos como ‘enfermas’ y altamente ‘patológicas’, tienen que ver con el reconocimiento de sí mismo y de las emociones, principalmente con las emociones relacionadas con el

reconocimiento del otro, tanto a nivel de sus estados de placer como a nivel de sus estados de sufrimiento. Además, es importante señalar que la capacidad para comprender el dolor del otro está ligada a la posibilidad de reconocer la injusticia y de experimentar alguna forma de remordimiento cuando afectamos negativamente a los demás (Haidt, 2003). De acuerdo con Damasio (2006):

“... Debemos darnos cuenta de que las emociones vienen en todo tipo de sabores: hay emociones buenas y emociones malas. Y, de hecho, podríamos decir que el objetivo de una buena educación para los niños, los adolescentes, e incluso para nosotros mismos, es organizar nuestras emociones de tal modo que podamos cultivar las mejores emociones y eliminar las peores, porque como seres humanos tenemos ambos tipos. Contamos con una capacidad positiva fantástica, pero también somos capaces de hacer cosas terribles. Somos capaces de torturar a otra gente, de matarla. Todo esto es inherente al ser humano, no es que algunos de nosotros seamos buenos y otros seamos malas personas... (Sección de discusión, párr. 26).

Lo anterior no implica desvincular el acto violento de un sistema normativo y de la dimensión axiológica atravesada por aspectos socioculturales. De esta manera, la indagación acerca del estudio de nuestras emociones en función de otros puede abordarse en el marco de la reflexión social, no solamente como la identificación y la caracterización de los diversos procesos morales, sino como un campo de prueba para teorías de alto nivel y para la función cognitiva como proceso integrador (Greene, 2015).

Para Elías (1994) el estudio de las formas de violencia debe considerar la importancia del diálogo entre (i) una tendencia civilizatoria y una tendencia pacificatoria, en relación con el nivel de autodisciplina que implica mantener esa dinámica; y (ii) la relación antagónica entre civilización y violencia. En este sentido el autor manifiesta:

“... Cómo es posible que los seres humanos dentro de una sociedad cometan asesinatos o se conviertan en hombres y mujeres terroristas ... Lo primario es que, habiendo entrado en conflicto, estando enfrentando a alguien, odiando profundamente a una persona, los seres humanos arremetan los unos contra los otros, que se peguen o, incluso, que se asesinen. El problema es cómo convivir aunque todo esto siga existiendo: la ira de unos contra otros, el odio, el enfrentamiento, la rivalidad... (Elías, 1994, p. 141-142).

La preocupación fundamental por competencias relacionadas con la emocionalidad exige un cambio en los factores que se consideran relevantes dentro de la educación escolarizada clásica; es decir, exige la construcción de un modelo educativo con “prioridades-extra”, de las cuales una de las más importantes sería el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias individuales asociadas a la misma.

Ciertamente, las emociones son un elemento esencial en los procesos escolares; sin embargo, resulta fundamental reconocer específicamente la influencia de elementos relacionales en el despliegue de los procesos psicológicos.

Piaget (2001) plantea que no hay proceso cognitivo sin puesta en juego afectiva y a la inversa, ya que la inteligencia no se concibe sin una afectividad que la impregne. Del mismo modo, Goleman (2012) señala que las “lecciones emocionales” que recibe el niño por parte de los adultos cuidadores ejercen un efecto notable sobre el desarrollo de las

habilidades cognitivas. Este autor plantea que los pequeños intercambios entre padres e hijos tienen un subtexto emocional, y en la repetición de estos mensajes, a lo largo de los años, los niños forman el núcleo de sus habilidades cognitivas y de su concepción emocional. Por ejemplo, el mismo autor plantea que las emociones negativas poderosas pueden llegar a desviar la atención de un niño hacia sus propias preocupaciones, interfiriendo en su intento de desplegar formas de atención selectiva, ya que el efecto de las mismas afecta el óptimo funcionamiento de la memoria operativa, esencial para el desarrollo de cualquier tarea.

Ciertamente, es necesario profundizar sobre el lugar de esas otras dimensiones del sujeto más allá de la razón y el intelecto en la educación. Aunque hoy en día la teoría ha empezado a dar giros en torno al valor del cuerpo y las emociones en procesos como la resolución de problemas o la toma de decisiones, cabe preguntarse: ¿En qué sentido deberían producirse estos giros al interior de la escuela?

## **La corporalidad como escenario del sentimiento, la creatividad y lo social**

De acuerdo con la exposición realizada hasta el momento, es necesario aclarar que no se está proponiendo que se generen sistemas de valoración o clasificación de las emociones a partir de categorías morales como ‘bueno y malo’, ni tampoco construir estrategias para el control de las emociones (Maturana y Bloch, 1996). Por el contrario, sería importante pensar en el desarrollo de prácticas pedagógicas (dentro o fuera del aula) en las que se evidencien ciertas competencias involucradas con la dimensión emocional y corporal. Por ejemplo, sería pertinente fomentar desde los intercambios escolares el reconocimiento, la discriminación y la diferenciación de los estados emocionales y sentimentales propios y ajenos.

“Ante la crisis de los modos de conocer (basados en la razón), es necesario incorporar otros ángulos ideológicos, valorativos, afectivos y circunstanciales. El acto de conocer, lejos de reducirse a un momento, se amplía a los diversos horizontes de la vida y cambia en el transcurso del mismo proceso. Se incorpora la dimensión de circunstancialidad como una modalidad de la historicidad de los procesos”. (De Guevara, 2016, p.189)

La implementación de dichas situaciones de este tipo en la práctica escolar puede propiciar la evidencia (registro) necesaria (mas no suficiente) para construir una valoración de dicha competencia por parte de un docente o un psicólogo educativo.

¿Por qué nuestros currículos no cuentan con una asignatura que permita al estudiante llevar a cabo el desarrollo de este tipo de inteligencia? ¿Acaso no es tan importante como las demás? ¿Bastaría con la implementación de una asignatura o sería necesario encaminar un abordaje transversal? ¿Será que los acontecimientos diarios de nuestra sociedad no nos desafían emocionalmente, exigiendo cierto tipo de competencia a nivel emocional y sentimental?

La ausencia del cuerpo y el poco reconocimiento de la vida emocional también están ligados a la tensión que representa el declive de las posibilidades creativas del sujeto



frente al proceso de educación formal. Evidentemente, en el acto educativo la fantasía se compone de elementos de la realidad previa del individuo, en el sentido que, para fantasear, el sujeto debe hacer uso de sus vivencias pasadas. Vygotsky (1976, 1987) puntualmente señala la importancia de los procesos de mediación social dentro de las experiencias que implican situaciones de avance cognitivo y procesos de simbolización. Así, el juego mediado emerge como una herramienta favorecedora de los aprendizajes. Desde esta perspectiva se asume el juego más allá de una simple forma de actividad espontánea y libre (que aparta al niño de las presiones sociales), o de una simple estrategia de ejercicio y utilización de habilidades cognitivas (Elkonin, 2005; Leontiev, 1964; Usova, 1976; Zaporozhets, 1997).

De cualquier modo, tampoco es posible excluir totalmente las emociones y el cuerpo de las experiencias de juego. Hablando particularmente de la corporalidad, cuando Turner (1989) hace referencia al cuerpo y sus paradojas manifiesta que el cuerpo es material, pero a la vez es una metáfora. Así, el cuerpo es tanto el tronco como la cabeza y los miembros, pero también es la persona que existe. Por ejemplo, los reyes medievales poseían a la vez un cuerpo humano y un cuerpo soberano, al igual que un niño contemporáneo posee un cuerpo como espacio encarnado y un cuerpo que es portador de lo simbólico, lo imaginativo y lo fantástico. ¿Pero qué pasaría con el cuerpo y las emociones de un niño en una escuela que excluye el juego como parte de la cotidianidad del acto educativo? ¿Cuáles podrían ser las implicaciones sobre el aprendizaje de aquellas habilidades creativas que subyacen a la posterior construcción de futuro que realizará como ciudadano del mundo?

Así pues, se hace necesario y urgente crear situaciones dentro de nuestros modelos educativos donde sea posible explorar las competencias necesarias para reconocer al otro como un ser con emociones y sentimientos, es decir, explorar en el reconocimiento y discriminación discursiva de las emociones y de los sentimientos ajenos. Quizá ante esta necesidad el juego y las situaciones de despliegue social de la imaginación se perfilen como un escenario propicio.

A su vez es necesario también reconocer el papel del cuerpo en el aprendizaje y el contexto educativo. De esta manera, se asume que el acto educativo tiene lugar en un espacio simbólico donde no sólo se reproducen pautas culturales, sino que también implica una dimensión donde éstas se re-crean y se transforman.

A través del cuerpo también se construye y se articula el terreno para que emerjan relaciones de enseñanza-aprendizaje significativa y compleja. Aun hoy en día no es claro cuál es el papel del cuerpo en la escuela. Por otro lado, tampoco se tiene cuenta o se cuestiona si éste es de importancia en el aprendizaje y en el despliegue del potencial cognitivo.

“¿Cuál es el papel del cuerpo en la aprehensión / reconstrucción? ¿Qué criterios se deben utilizar en la definición de las dimensiones de la percepción? No hay observaciones ni reflexiones puras, independientes de las sensaciones de los sujetos. De ahí que todo conocimiento es una percepción/selección/traducción/interpretación”. (De Guevara, 2016, p 191)

Efectivamente, la percepción podría asumirse como un proceso biosociológico, ya que implica una serie de estímulos físicos (a nivel visual, auditivo, táctil e incluso

propioceptivos). De igual forma, se concibe como una actividad mental de la que dependen procesos psicológicos como la memoria, la comprensión y la interpretación de la realidad. Como constructo complejo, la percepción podría asumirse como una variable latente en el sentido que no se puede medir de manera tangible.

Se ha intentado definir la percepción desde diferentes perspectivas del conocimiento: filosófica, psicológica, biológica, entre otras. Por ejemplo, Neisser (1981) afirma que la percepción es un proceso activo-constructivo, donde quien percibe, antes de procesar la nueva información, manipula los datos que ya están almacenados en su conciencia y crea un esquema informativo anticipatorio que permite comparar ambas informaciones, para así poder tomar decisiones de aceptación o de rechazo del conocimiento. Merleau-Ponty (1975) asume la percepción como un proceso parcial, puesto que las sensaciones del ser humano son variables, señalando además que la percepción no sería el producto de una simple acumulación de eventos sobre las experiencias ya vividas, sino más bien una constante construcción de significados que tiene lugar en un espacio y en un tiempo. Por su parte, Fuster (2014) plantea que las percepciones están precedidas por un ciclo dialógico entre la percepción y la acción (el ciclo P/A). Dicho ciclo implica que el sujeto recibe información del contexto a través de su cuerpo (más específicamente estructuras sensoriales particulares del sistema nervioso) y procesa de manera compleja dichas piezas de información a través de redes neurales encargadas de planear, secuenciar, ejecutar acciones y verificarlas. Ciertamente, al recibir esta información el sistema nervioso experimenta una serie de modificaciones, generando representaciones del contexto externo en el espacio correspondiente al territorio neural.

La situación perceptiva ligada al cuerpo de una manera estrecha se perfila como un hecho más complejo, en comparación con el caso de las emociones sociales, por ejemplo, puesto que este tipo de experiencia emocional involucra más el nivel simbólico del niño en la relación con el otro. En esta medida, el intercambio con los demás y la intervención del adulto jugaría un papel facilitador proporcionando formas de retroalimentación o aportando a la estabilización de las emociones del niño. Por su parte, la experiencia de la dimensión corporal no deja de ser, en primera instancia, una búsqueda del cuerpo propio a partir de la percepción, la sensación y la experiencia. De ahí que el cuerpo se configure como una experiencia más silenciosa y sobre la cual es más difícil que un otro intervenga.

## Conclusiones

El acto educativo como práctica pedagógica, ejercicio colectivo y como posibilidad de construcción de vínculos humanos, en muchos de sus escenarios adolece de la participación de la corporalidad tanto en los procesos de interacción social como en la mediación del conocimiento. Del mismo modo, la tendencia hegemónica que propende hacia la búsqueda de actos de pensamiento basados exclusivamente en los derroteros de la razón, ha excluido el mundo emocional de adultos, jóvenes y niños en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y en la promoción de los procesos de comprensión relacionados con la constitución de los diversos saberes y del mundo intersubjetivo.

Es preciso hacer énfasis en el hecho de que es necesario re-evaluar el lugar de la

corporeidad en el contexto educativo, puesto que aunque no se puede enseñar al sujeto cómo sentir o vivir su cuerpo en calidad de protagonista de su propia experiencia, es posible brindarle un espacio propicio para favorecer la aparición de la vivencia corporal en el marco del desafío cognitivo, el despliegue imaginativo y la interacción social, que eventualmente favorezca la emergencia de estados de paz en los diversos territorios psicológicos y físicos que habitamos.

## Referentes

- Bagú, S. (1984). Tiempo, realidad social y conocimiento: propuesta de interpretación. Siglo XXI.
- Changeux, J. P. (2011). Sobre lo verdadero, lo bello y el bien. Un nuevo enfoque neuronal (Vol. 3072). Katz editores.
- Csikszentmihalyi, M. y Nakamura, J. (2010). Effortless attention in everyday life: A systematic phenomenology. Doi 10.7551/mitpress/9780262013840.003.0009
- Damasio (2006) "El cerebro, teatro de las emociones"; Programa Redes (11 de abril, Madrid); (Punset; E. entrev.); disponible en: [http://www.eduardpunset.es/charlascon\\_detalle.php?id=11](http://www.eduardpunset.es/charlascon_detalle.php?id=11)
- Damasio, A. (2016). 2 Feelings and Decisions. Scientists Making a Difference: One Hundred Eminent Behavioral and Brain Scientists Talk about Their Most Important Contributions, 11.
- De Guevara, L. C. P. L. (2016). El horizonte epistémico del cuerpo. *Región y sociedad*, 16(30) doi: <http://dx.doi.org/10.22198/rys.2004.30.a633>
- Elias, N. (1994). Civilización y violencia. *Reis*, (65), 141-151.
- Elkonin, D. B. (2005). The psychology of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 11-21.
- Fuster, J. M. (2014). Cerebro y libertad. Los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir. Barcelona: Ed. Ariel.
- Gardner (2001) Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Ed. FCE
- Goleman, D. (2012). Inteligencia emocional. Editorial Kairós.
- Greene, J. D. (2015). The rise of moral cognition. *Cognition*, 135, 39-42. doi: [.org/10.1016/j.cognition.2014.11.018](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.11.018)
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. *Handbook of affective sciences*, 11, 852-870.
- Hare, R. D. (2003). Sin conciencia. El inquietante mundo de los psicópatas que nos rodean [No conscience. The disturbing world of the psychopaths around us].
- Kahneman, D. (2011). Thinking, fast and slow. Macmillan.
- Le Breton D. (1990) Antropología del cuerpo y la modernidad. ED. Nueva visión.
- Leontiev, A. N. (1964). Problems of Mental Development: By AN Leont'yev. US Joint Publications Research Service.
- Maturana, H. R., y Bloch, S. (1996). Biología del emocionar y alba emoting: Bailando juntos.
- Merleau-Ponty, M. (1975). Fenomenología de la percepción (p. 475). Barcelona: Península.

- Neisser, U. (1981). Procesos cognitivos y realidad: principio e implicaciones de la psicología cognitiva. Madrid, Marova.
- Piaget, J. (2001). La representación del mundo en el niño. Ediciones Morata.
- Sherhoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., y Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60.
- Turner, B. S. (1989). El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social. Fondo de Cultura Económica.
- Usova, A. (1976). The role of play in children's upbringing. Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky, L. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva. (Eds.), *Pla: Its role in development and evolution* (pp. 537-554). New York: Basic Books.
- Vygotsky, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 456.
- Zaporozhets, A. V. (1997). Principal problems in the ontogeny of the mind. *Journal of Russian & East European Psychology*, 35(1), 53-94.

**Sandra Jenny Otalvaro Garcés**

sotalvaro74@misena.edu.co

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Pontificia Universidad Javeriana. M. Sc. Tecnología Educativa e innovación. Tecnológico de Monterrey. Profesora, Institución Universitaria Antonio José Camacho. Formadora de formadores, Sistema Nacional de Aprendizaje (SENA). Santiago de Cali.

**Álvaro Alexander Ocampo González**

alvaro.ocampo@correounivalle.edu.co

Psicólogo, M. Sc. en Psicología, Estudiante de Doctorado en Ciencias biomédicas, Universidad del Valle. Profesor, Instituto de Psicología, Universidad del Valle. Profesor, Departamento de Estudios psicológicos, Universidad ICESI. Santiago de Cali, Colombia.



## **Pensares eurocéntricos y latinos del conflicto escolar**

### **Thought Eurocentric and Latino on conflict school thinking**

Irma Isabel Salazar Mastache

#### **Resumen**

El presente artículo expone algunos de los principales exponentes eurocéntricos y latinos en torno a los estudios del conflicto, de manera concreta el conflicto escolar, para después reflexionar a la espiral violenta del conflicto, y la importancia que tiene gestionar de manera pacífica los conflictos escolares para construir paz integral y duradera en las aulas de clase.

Palabras clave: Conflicto escolar, gestión pacífica, paz integral

#### **Abstract**

This article exposes some of the main Eurocentric and Latin thoughts about conflict studies, specifically the school conflict, then to reflect the violent escalation of the conflict, and the importance that has to deal with school conflicts peacefully to build comprehensive and lasting peace in the classroom.

Key works: School conflict, peaceful management, integral peace



## 1. Pensares eurocéntricos del conflicto

Los estudios del conflicto surgen en el continente europeo, con el objetivo de analizar conflictos bélicos. Bajo este parámetro, el continente europeo ha estudiado al conflicto durante más de ocho décadas, incluso, se le continúa estudiando en entorno a la guerra, sus causas y ahora sus consecuencias y nuevas formas de construcción social (pos-conflicto). Sin embargo, las recientes investigaciones en torno al conflicto, han permitido abrir brechas de estudio en otros escenarios, más allá de la guerra.

Abrimos este apartado con la *Teoría del Caos*, donde pequeñas variaciones implican grandes diferencias. Y aunque no refiere al conflicto en sí, su concepción metodológica, ha sido fuente de múltiples investigaciones en el ámbito educativo, sobre todo en aquellas en las perspectivas teóricas, epistemológicas y analíticas no contemplan a los estudios para la paz.

Esta propuesta cuantitativa, conocida también como “el efecto mariposa”, tiene la intención de modificar patrones dañinos para tener un mundo más armónico. Pone en manifiesto que en el determinismo lineal existía un caos, evidenciando el desorden en el orden, y la importancia de construir diferentes órdenes desde los cuales se explicara la vida y el cosmos. Significando el caos y el orden dentro de una misma realidad. Algunos estudiosos del tema consideran que surgió con Poincaré en 1855, y otros más con matemático y meteorólogo Lorenz en 1963. En los años 70’s y principios de los 80’s la *Teoría del Caos* aparece como ciencia fisicomatemática. El propósito de este libro, no es profundizar acerca de los estudios de la *Teoría del Caos*, sino presentar sus generalidades debido a que se utiliza en investigaciones educativas.

Briggs y Peat (1999) consideran que,

Aunque los seres humanos tendemos a aborrecer el caos y a evitarlo siempre que nos sea posible, la naturaleza lo utiliza como medio adecuado para crear nuevas entidades, conformar acontecimientos y mantener la cohesión del Universo. En los últimos años, la idea del caos está dejando de ser una teoría científica para devenir una metáfora cultural.

A través de estas enseñanzas del caos se filtran tres temas subyacentes: el control, la creatividad y la sutileza. El caos sugiere que, en vez de resistirnos a las incertidumbres de la vida, lo que deberíamos hacer es aceptarlas. Y aquí es donde entra el segundo tema, la creatividad. (pág. 10, 11, 13,18). En donde la creatividad se considera un talento para unos pocos, y quienes lo poseen tienen la capacidad de crear estructuras nuevas, que tienen como resultado la armonía y el orden en las vidas.

Por tanto, la creatividad va más allá de lo que se ve, está en la parte subjetiva de la realidad, en donde se encuentran las correctas y apropiadas formas de convivencia, generando caos con la forma individual de mirar el mundo.

Briggs y Peat consideran que, la verdad y el caos están unidos. Vivir con dudas creativas significa entrar en el caso para descubrir que la verdad no puede “medirse con palabras” (1999:39). A lo largo de su escrito los autores exponen cuatro aristas en torno al ser creativo frente a situaciones de caos:

- **Turbulencia.** La cual está sujeta a cambios que abren a las incertidumbres, acceden a grados de libertad que pueden animar a que se produzcan una nueva autorganización. La creatividad puede aparecer en una conversación cuando la turbulencia de la discusión y el intercambio de ideas permite alumbrar una sutil comprensión novedosa o el verdadero modo de expresar algo. Esto requiere entrar en el terreno de las dudas y permitir que nuestras construcciones mentales desaparezcan o se transformen.
- **Bifurcación y amplificación.** Las personas que se involucran en una empresa creativa tienen una actitud diferente acerca de los errores, las oportunidades y los fracasos de la que tiene nuestra sociedad contemporánea. Surgiendo una nueva comprensión de la realidad.
- **El flujo abierto.** Somos creativos en nuestro trabajo o en nuestra vida diaria, inmersos en el caos, a veces se produce la bifurcación, en donde el caos no ha acabado, permanece ahí.
- **La individualidad.** Se sugiere como el descubrimiento de una nueva comprensión de nuestras vidas. Momentos en los que estamos en contacto con nuestra auténtica verdad. A pesar de ello, la mayoría de nosotros no nos sentimos creativos y bloqueamos con persistencia el libre curso de la acción de la creatividad; la perdemos a causa de nuestra obsesión por el poder y el control; de nuestro miedo a los errores; por el férreo control de nuestro ego; por el fetiche de la comodidad; por nuestra continua persecución del placer reiterativo; por el hecho de reducir nuestras vidas al estrecho marco de los piensen los demás (pág. 29-38).

Años después, y con otra terminología, éstas aristas son fundamento de los estudios del conflicto, sobre todo, en aquellos que refieren a la creatividad para transformar

En el ámbito educativo, existen múltiples investigaciones que encuentran su fundamento en la *Teoría del caos*, aunque explicada desde el orden y desorden en la escuela para explicar algunas de las realidades complejas que se viven al interior de las aulas y las instituciones educativas.

Antonio J. Colom Cañellas, expone el caos como sinónimo de lo complejo. comenta, se nos presenta como otro nuevo fundamento de la teoría, ya que la teoría del caos se opone también a la lógica de la ciencia de la modernidad la especialización y el orden, ya que se presenta a modo de epistemología compartida, al no diferenciar las ciencias naturales de las sociales. Además, la teoría del caos o de las situaciones hipercomplejas se opone a los supuestos de la razón de la modernidad, ya que hace de la complejidad, del desorden, de la entropía, etcétera, sus escenarios de fundamentación (Colom, 2005:1327).

El conflicto analizado desde el ámbito educativo cuenta con diferentes exponentes, Eduardo Alejandro Ibáñez, publicó en el año 2005 el libro *El ABC de la teoría del caos: su impacto educativo y las aplicaciones en las ciencias sociales*, en el que explica que el postulado central de la pedagogía del caos supone que el aula es un ámbito donde se generan situaciones inestables e irreversibles, donde los factores aleatorios y azarosos tienen un papel muy determinante en la evolución del curso de las conductas dentro de un aula.



A partir de estos planteamientos, la *Teoría del caos* se convierte en fundamento epistemológico para explicar la realidad educativa, considerada como una realidad compleja. Desde esta fundamentación teórica matemática, se permite la construcción del conocimiento entre teoría y práctica educativa en un mismo planteamiento social. Situación que rompió paradigmas en las formas tradicionalistas de hacer investigación en la educación. Por ello, resulta común encontrar mayor número de investigaciones educativas desde la *Teoría del Caos* que desde los estudios para la paz y los conflictos, aunque existen aquellas investigaciones que vinculan ambas perspectivas de análisis.

Herraz y Lozano (2015), comentan que, desde las aproximaciones más tradicionales en las décadas de los 30 y los 40, se partía de una concepción negativa del conflicto, convirtiéndolo en sinónimo de violencia y en una realidad que se debía evitar, porque conllevaba a una situación no deseable. Estos autores perciben al conflicto como una realidad natural y frecuente en la vida. Además, describen que, en el contexto educativo, son muy variadas las formas en la que los conflictos pueden aflorar.

Johan Galtung, pionero en los estudios de la paz y la *Transformación de Conflictos por vía pacífica*, sociólogo y matemático noruego, cuyos aportes lo colocan como punto de referencia y partida de incontables investigaciones al respecto de los conflictos y la paz; en su teoría de conflictos, concibe a éstos, como una constante en la humanidad e inherentes a todo ser humano.

El punto de partida de Galtung, es que los conflictos forman parte de la cotidianidad, pero no la violencia, por lo que el conflicto no debe terminar en violencia física, verbal o estructural. Los medios no violentos y la creatividad son los aportes que hace Galtung a la humanidad, mismos, que se deben crear y recrear, según el conflicto a tratar. El autor de *Trascender y Transformar* (2010), delinea la infinita variedad de usos y aplicaciones que tiene la teoría de resolución de conflictos, revelando las conexiones que existen entre los conflictos en todos los niveles de la sociedad. Reflexiona al conflicto a partir del problema, las partes involucradas (de manera directa e indirecta) y el proceso.

Para su estudio, Galtung (1998), divide a los conflictos en tres niveles:

- **Micro:** se produce dentro y entre las personas
- **Meso:** surge en la sociedad dentro de cada Estado
- **Macro-nivel:** conflictos entre los Estados y naciones

Así mismo, considera que:

1. El conflicto tiene su propio ciclo de vida, como cualquier organismo vivo; aparece, crece hasta llegar a su punto de máxima tensión, declina y desaparece, y a menudo reaparece.
2. Después del conflicto, la tarea de restaurar la paz es más difícil, ya que las secuelas de las violencias, visibles y no visibles que deja el conflicto, permanecen durante largos periodos de tiempo.

En su libro *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando*

*los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, propone:

- **Reconstrucción:** tiene como objetivo curar las heridas abiertas con ocasión del enfrentamiento entre las partes y reparar los daños materiales.
- **Reconciliación,** pretende deshacer el metaconflicto.
- **Resolución,** que busca crear las condiciones necesarias para solventar el conflicto original.

Por su parte, Sonia Paris y Elena Martínez (2008), refieren la transformación pacífica de conflictos como una transformación civil de los conflictos, puesto que no se precisa del poder armamentístico de los estados, es decir, de la fuerza militar, y esta transformación tendrá como objetivos: 1) Tratar las causas sistémicas de los conflictos (antes del conflicto) 2) Actuar en la guerra y 3) Acabar con la violencia ofreciendo soluciones aceptables y no excluyentes para las partes en conflicto (después del conflicto). Entonces desde este punto de partida, el papel de la sociedad civil en la transformación pacífica de los conflictos ofrecería tres posibilidades que coinciden con los tres objetivos anteriores: 1) De forma preventiva, antes de los primeros actos de violencia, 2) Durante el conflicto y 3) Post-conflicto, tras los actos de violencia (pág. 31). Por lo que se puede reflexionar, que el estudio de transformación de conflictos, que iniciara en 1990, tiene su fundamento, razón y origen en la guerra; por lo que difícilmente el modelo de transformar conflictos, puede tener éxito en otros ámbitos, pues se requiere de considerar otros elementos para acoplar modelos bélicos en otros contextos.

Otro de los exponentes del conflicto es Hubert Touzard (1981), quien en la década de los 70, define al conflicto como una situación en la cual unas entidades sociales apuntan a metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes. Replantea su postura definiendo al conflicto social como una situación en la cual los participantes persiguen metas diferentes, defienden valores contradictorios, tienen intereses opuestos o distintos, o bien, persiguen simultánea y competitivamente una misma meta.

Por su parte, Eduard Vinyamata (2001), estudia los diferentes sistemas de conocimiento teóricos y metodológicos, y a partir de ese conocimiento adquirido, aunado a su experiencia, plantea una nueva perspectiva metodológica, para estudiar los conflictos, la *Conflictología*.

Desde este entender, la *Conflictología* es considerada como,

- ciencia interdisciplinaria del conflicto que estudia la conflictividad de las personas, en la individualidad y en lo colectivo.
- ciencia que alberga a todas las ciencias, para hacer que la teoría tenga una utilidad práctica, que lleve a suplir la fuerza por la inteligencia y conocimiento científico, que permitirá el compendio de sistemas pluridisciplinarios de análisis y comprensión, así como de procedimientos de intervención,
- un compendio de conocimientos y habilidades que permiten la *Conflictología* se proyecte como un sistema de conocimiento social, que alberga conocimientos,

métodos, técnicas y habilidades, para reflexionar y resolver los conflictos sociales desde una perspectiva pacífica.

Vinyamata analiza a los conflictos como,

- motor y expresión de las relaciones, donde las relaciones personales e individuales y las relaciones sociales e internacionales se expresan y fundamentan en el conflicto;
- fenómeno propio de los seres vivos,
- implícito en el mismo acto de vivir, que se halla presente en todas las épocas y edades y que afecta de manera muy importante en la vida de las personas y de las sociedades que estas conforman,
- referencia vital, de evolución, de progreso en ocasiones y de involución en muchas otras,
- el resultado de un error en el desarrollo de nuestras relaciones, y que puede afectar no sólo a la degradación de las mismas, sino también a su progreso” (pág. 14).

Considera que los conflictos tratados de manera violenta reducen el bienestar de las personas y conllevan al sufrimiento.

Desde esta postura, se puede reflexionar que existen pequeños y grandes conflictos, en los que hay dos o más partes enfrentadas, pudiendo ser que alguna de ellas no quiera solucionarlo, sino imponer sus formas a los involucrados. Por lo que, plantear la eficacia o ineficacia para solucionar conflictos es indispensable para el conflictólogo, pues de ello depende la solución pacífica o violenta del conflicto.

Desde los estudios de la *Conflictología* (Vinyamata, 2011), se tipifican los conflictos en, conflictos familiares, conflictos en las empresas, en las organizaciones, conflictos sociales, políticos y armados. A diferencia de otros estudios sobre el conflicto, la *Conflictología* no resuelve conflictos, sino que los diluye para regresar a un estado de paz, con el apoyo de la participación de diversas disciplinas para su resolución, ya que, con ello, se aportan versiones y visiones diferentes de la problemática, facilitando el camino.

La *Conflictología* no propone soluciones, no juzga los actos humanos ni tan solo los actos violentos; el objetivo no se centra en establecer un sistema ideal de paz, sino en procurar, en tratar de hacer posible, de facilitar, que la paz se instaure por sí misma, la generación de una cultura de paz por el camino de la racionalidad y de las emociones humanas, una cultura de paz que incluye la libertad, la justicia social, el empoderamiento de las personas (Vinyamata, Los objetivos de investigación en *Conflictología*). De manera reciente trabaja en la construcción de la plataforma digital, *Conflictologia*. Artículos e enlaces. Disponible en <http://www.conflictologiaconflictology.eu/1/>.

Otro de los estudios en torno a los conflictos es la *Teoría del Conflicto*, que si bien no centra sus estudios en el ámbito escolar, ha sido una herramienta de múltiples investigaciones en diferentes disciplinas, incluida la educación. Remo Entelman (2005),

parte del supuesto de que hay muchas disciplinas enfocadas al estudio de los conflictos, pero no existe una teoría general. Comenta que estamos tan acostumbrados a pensar el derecho de uno frente a la obligación del otro; que resulta muy difícil decir que uno tiene “derecho” frente a otro, que también tiene “derecho”. Esto es un caso de lo permitido versus lo permitido.

Entelman, se refiere al derecho desde diferentes posturas, a) Poder realizar las pretensiones permitidas, b) Como un correlato de obligaciones impuestas a otros, c) Como posibilidad de hacer lo no prohibido, d) Cuando alguien puede hacer algo. Considera el derecho como un sistema de normas que cumple un doble rol de disuadir conductas declaradas prohibidas y de brindar apoyo a sus miembros para resolver conflictos, poniendo a disposición de uno de los bandos conflictuantes, en determinadas situaciones, la fuerza monopolizada por la comunidad a ese efecto. Desde esta perspectiva de análisis, las teorías que encierra la teoría del conflicto son: a) Teoría de la información; b) Comunicación; c) Teoría de Juegos, d) Negociación, e) Inteligencia para tomar decisiones.

La teoría del conflicto, trata de detectar tempranamente señales de aumento de las incompatibilidades y de procesarlas de modo que se eliminen o disminuyan su importancia hasta que se resuelvan. Al mismo tiempo, la teoría del conflicto advierte que no todos los conflictos pueden encontrar solución en los métodos que no emplean la violencia (Entelman, 2005: 53, 34 y 36). Desde esta teoría, el conflicto consiste en un enfrentamiento o choque intencional entre dos seres o grupos de la misma especie que manifiestan los unos hacia los otros una intención hostil, generalmente acerca de un derecho, y que, para mantener, afirmar o restablecer el derecho, tratan de romper la resistencia del otro, usando eventualmente la violencia, la que podría llevar al aniquilamiento físico del otro.

### a) Investigaciones en torno al conflicto escolar

Respecto a las investigaciones y proyectos en torno y al respecto del conflicto escolar, en 1990 se elabora en Catalunya el primer programa de desarrollo de la mediación escolar, y más tarde dicho país, participó del proyecto Gesposit con financiación de la Comunidad Europea, para un programa de investigación-acción sobre la prevención de la violencia en las escuelas.

Al respecto, la perspectiva de Xesús Jares está enfocada al ámbito educativo, donde realizó gran parte de su investigación. De manera particular en su escrito *El lugar del conflicto en la organización escolar* (1997), estudia al conflicto escolar y señala algunas formas en las que se aborda el conflicto en la escuela, haciendo alusión a tres enfoques de organización escolar:

- La visión tecnocrática-positivista del conflicto

Se refiere a la visión conservadora del conflicto, aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar. En el afán de evitar que el conflicto se haga presente, las escuelas se valen de la elaboración de reglas internas, las cuales se presentan a la comunidad como trabajos consensuados que garantizan el proceder ante los conflictos. Imponiendo formas de organización escolar que no permiten el diálogo ni la toma de decisiones colectivas.



- La visión hermenéutico-interpretativa del conflicto.

Se trata de una visión psicológica e individualista, comenta Jares. Rechaza la visión mecanicista del conflicto, dando pauta a que todo conflicto es único e irrepetible. No considera a la sociología, por lo que las causas de los conflictos se atribuyen a problemas de percepción individual, reduciendo al conflicto al ámbito interpersonal

- El conflicto desde la perspectiva crítica.

El conflicto se ve como algo natural, inherente a las organizaciones, a la vida y como un factor de cambio social. Al interior de la escuela, el conflicto es un instrumento que transforma a partir de la conciencia colectiva. Por lo que el conflicto puede considerarse como didáctica de aprendizaje y enseñanza, debido a sus prácticas y valores que favorecen los procesos colaborativos de la gestión escolar, el funcionamiento de la organización, el clima escolar, la promoción de valores, la comunicación, el aprendizaje ciudadano y las prácticas democráticas.

Por su parte, los estudios de Francisco Cascón Soriano, han trascendido al ámbito educativo latino y mexicano. Considera que los conflictos son inevitables y un motor de la evolución. En su escrito, "Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia", publicado en la *Revista Andalucía Educativa* (2006), considera que, habitualmente llamamos conflicto a la violencia directa, a la agresión... Llamamos conflicto a lo que es la manifestación o consecuencia de conflictos mal abordados y peor resueltos. Los conflictos tienen su origen en las necesidades e intereses. Todas las personas tenemos necesidades: biológicas, económicas, ideológicas, afectivas, emocionales. Mientras las de unos y otras pueden ser compatibles, no hay problema. El proceso del conflicto comienza cuando las de algunas personas no se satisfacen, cuando las de algunas personas chocan con las de otras, originándose una contradicción, un antagonismo que vamos a denominar problema. Su no resolución, o lo que es peor, el no afrontarlo, acaba llevándonos a una crisis que suele ser destructiva para quienes lo viven, aunque no tendría por qué (pág. 25). Este y otros análisis sobre los conflictos escolares, lo colocan como una de los exponentes y referentes de múltiples investigaciones, ya que no solo describe al conflicto en el ámbito educativo, sino el papel que juegan los docentes en el mismo.

Para continuar con el recorrido por el pensamiento eurocéntrico en torno al conflicto escolar, en el año 2006 se publica el informe sobre *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Se trata de una investigación dirigida por Elena Martín, del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, e investigadores por parte de la Institución del Ararteko, Catalunya. Investigación que analiza el clima escolar en su conjunto; las relaciones entre iguales; y las relaciones entre el profesorado y el alumnado, entre estos y las familias. Es decir, el conjunto de relaciones que se dan en el ámbito de la comunidad educativa entre sus diferentes miembros, incluyendo conductas, como la disrupción, que alteran el buen funcionamiento de las escuelas.

Parte de esta investigación fue publicada en el *Informe Extraordinario, Convivencia y Conflictos en los Centros Educativos*, publicado en Cataluña (2006). Informe que fue expuesto ante su Parlamento, y en el que se incluía de manera concreta, el *bullying*, los conflictos y la convivencia. Dicho documento se compone de las quejas recibidas por *bullying* y una parte del estudio encargado al Consorcio Instituto de Infancia y Mundo

Urbano de Barcelona (CIIMU). El estudio, bajo el título *Convivencia y confrontación entre iguales en los centros educativos*.

En el informe en comento, no solo se contemplan las agresiones entre estudiantes, también las agresiones de estudiantes a docentes, apareciendo como constante, la agresión física, los insultos y los gritos. El estudio detecta un nuevo elemento para que las posibles situaciones de acoso lleguen a producirse. Denominado el tercero en la discordia, es un rol o una posición ocupados por un sujeto de unas características particulares y diferentes del resto de los miembros del grupo, aunque posee ciertas similitudes con los sujetos de mayor dominancia en el mismo. En la práctica, son los que permiten que se establezca una dinámica conflictiva y son portavoces de los agresores latentes y detectores de quienes son percibidos como agresores reactivos (pág.105).

Otra de las publicaciones relevantes en torno al conflicto escolar es el *Plan Andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia, Materiales de Apoyo No. 2*. Publicado por la Consejería de Educación y Ciencia. Su contenido considera que la resolución pacífica de los conflictos persigue la cooperación como forma de resolver los enfrentamientos y representa la salida más ventajosa para ambas partes, pues cada una cede una porción de sus intereses en beneficio de una colaboración que satisfacen tanto las necesidades como los intereses recíprocos. Lo anterior, debido a que se considera que los conflictos se resuelven gracias a la voluntad de las partes en litigio y necesitan la intervención de terceros, ya sea de un intermediario, un mediador o un árbitro. Distinguiéndolos de la siguiente forma:

- de un intermediario, que proporciona un canal de comunicación entre las partes contrarias.
- de un mediador, que facilita el diálogo y la negociación de las partes.
- o de árbitro, que interviene como agente neutral, aceptado por ambas partes, y que ayuda a encontrar soluciones o arbitra una solución aceptable que las partes se han comprometido a aceptar (pág. 53).

En el nivel superior de educación, la Universitat Jaume-I, publica el libro *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica* (2009). Resultado de las investigaciones realizadas en el doctorado "Paz, Conflictos y Democracia" que se impartiera en el Departamento de Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual, de la misma Universitat. En este libro, Sonia Paris aborda el conflicto desde tres terminologías, la resolución, la gestión y la transformación, haciendo una aproximación a los conflictos armados y a los terrorismos desde la filosofía para la paz. Analiza el conflicto desde la postura de Francisco Muñoz, quien consideraba que "regulamos con paz nuestros conflictos mayoritariamente, aunque luego sólo recordamos y destacamos los que hemos gestionado con violencia"(Muñoz en Paris, pág. 12).

Por otra parte, la revista de *Educación*, publica una investigación de Ceballos Vacas (2010), quien aborda al conflicto escolar desde la perspectiva de los estudiantes. En su escrito titulado, "La voz del alumnado en el conflicto escolar", analiza, desde la voz de los estudiantes diferentes tipos de conflictos y concluye que los más frecuentes son los relativos al sistema escolar y los menos frecuentes los producidos entre profesorado

y alumno. También encuentra una similitud de género en cuanto a la frecuencia e intensidad emocional significativamente mayor para las chicas. Los resultados de dicha investigación, subrayan las discrepancias de los adolescentes con la visión del profesorado.

Así mismo, en el contenido de la revista de *Educación Inclusiva* (2010), Vol. 3, No. 2, se encuentra un estudio de Bermejo, sobre la adquisición de “Habilidades Sociales para la resolución de conflictos y su aplicación en los centros docentes de Andalucía”. El estudio presenta como propósito, conocer las necesidades formativas que necesitan los docentes de Educación Primaria y Secundaria, a fin de prevenir conflictos y fomentar la convivencia pacífica a través del fomento de habilidades sociales. Para Bermejo, la escuela incluye pautas diversas de comportamiento y actitudes manifestadas por los diferentes sujetos, que en el devenir cotidiano de la convivencia de los compañeros/ras, pueden reafirmar en el chico/a la seguridad personal, mediante la conciencia de pertenencia a un grupo de referencia, o pueden convertirse en un proceso peligroso para la socialización (Tébar, 2006: 37).

Por su parte Parkinson (2005:21), considera que el conflicto en sí mismo, no es positivo ni negativo. Es una fuerza natural necesaria para el crecimiento y el cambio. De manera concreta, cuando hablamos de conflicto en las aulas, nos referimos a las faltas de disciplina continuadas, incumplimiento sistemático de los deberes escolares, falta de respeto a los compañeros al profesor, resistencia al cumplimiento de las normas establecidas en el centro, falta sistemática de puntualidad, interrupción del trabajo de los compañeros y el profesor. Todas estas conductas generan conflictos muy perjudiciales para la escuela, comenta David Cruz (2008).

Ramón Alzate (s/f), concibe al conflicto como un “proceso inherente a las relaciones sociales, es inevitable en todo marco de relación, se produce entre niños en el patio de la escuela y entre países a nivel internacional. Es un fenómeno, por lo tanto, ubicuo y universal”. El autor del *Enfoque Global de Transformación de Conflictos*, se caracteriza por plasmar el proceso de cómo educar para el conflicto y desde el conflicto, ya sea este constructivo o destructivo, pues en uno o ambos se involucra la parte humana como mediador y/o negociador.

Propone una comunicación abierta como herramienta y canal para la mejora de las relaciones socioeducativas. Lleva a reflexionar al conflicto como una forma de aprender mejores modos para resolver problemas.

Alzate nos explica al conflicto en tres momentos:

- Prevención
- Intervención
- Crisis

## 2. Pensares del conflicto escolar en el continente americano

Del otro lado del océano, en América Latina, se vienen gestando nuevas investigaciones y actúales al respecto y en torno del conflicto escolar, ni mejores ni peores a las europeas, simplemente distintas, debido a las diferencias entre culturas, sociedades, políticas, economías, usos y costumbres entre un continente y otro.

A pesar de proponer formas distintas a los modelos y esquemas de negociación y resolución de conflictos provenientes de Europa, las investigaciones y formas latinas de proceder ante un conflicto, no desconocen al pensamiento eurocentrista como pionero en el tema de conflictos, por el contrario, los incluyen como parte esencial para entender las diferencias.

John Paul Lederach, autor y especialista internacional en construcción de paz y estudios del conflicto, en su libro *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*, publicado en el 2008, expone que, en la construcción de paz, cuando pensamos en la estrategia, deberíamos pensar sobre lo que da la vida y lo que mantiene vivas las cosas. En términos más sencillos, ser estratégico exige que creemos algo más allá de lo existente a partir de lo que está disponible, pero tiene potencial exponencial. En referencia al cambio social, significa que tenemos que desarrollar una capacidad para reconocer y construir el locus del potencial para el cambio. Concibe a la mediación como una técnica que requiere la intervención de un tercero que facilita el logro de acuerdo en torno al conflicto. Advierte que las aplicaciones de mediación cambian de un contexto a otro, sugiriendo adaptar al contexto los modelos de mediación que fueron creídos en otros países (p. 157). Al respecto de los conflictos, ha dictado cursos donde la mediación ha sido protagonista de talleres y escritos.

Lederach deja abierta la posibilidad de pensar que, en algún momento de la historia, los mediadores eran personas que se trasladaban de un lugar a otro, y por todo el mundo, adecuando los modelos de mediación en diferentes contextos. Sin advertir, que por más que se adapte un modelo al contexto cultural, el mediador continúa mediando desde su formación cultural, desde su cosmogonía y el bagaje de conocimientos adquiridos desde el inicio de su existencia, y de algún modo están implícitos en sus pensares y haceres. Imponiendo con ello, de manera consiente y no consiente, algunas de las formas y estrategias de mediación. Provocando con ello, y de algún modo, una mediación forzada.

La siguiente fase del proceso se resume en la palabra cuéntame. El Tercero tiene que entablar una relación con las partes con las partes en conflicto para ver “de que va” el problema. También en este punto la forma en la que se entabla la relación y las técnicas y habilidades concretas que se pueden usar, pueden variar según el contexto. Tiene relación con escuchar, analizar, comprender y crear un marco en el que se va a tratar ese conflicto (pág. 6).

Más adelante, en su libro *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Lederach esquematiza la reconciliación de conflictos a partir de,

- Verdad. Traducida en prácticas de admisión, transparencia, revelación y claridad.
- Misericordia. Traducida en prácticas de aceptación, gracia, apoyo, compasión y cicatrización.



- Justicia. A partir de prácticas de igualdad, buenas relaciones, enderezar las cosas y restitución.
- Paz. A partir de prácticas de armonía, unidad, bienestar, seguridad y respeto (Lederach, 2007: 63).

Resulta interesante la propuesta de este estudioso, ya que en cada una de sus publicaciones incluye nuevas formas de abordar el conflicto, que enriquecen los estudios del mismo. Sin embargo, para transformar un conflicto, es necesario encontrar la causa del mismo y analizarla en función de las múltiples violencias en las que desencadena y vincula; así como en las fortalezas que le rodean. Es decir, el conflicto no es un hecho aislado, deviene de otros problemas, saberes y contextos pacíficos y violentos; por tanto, el conflicto debe estudiarse en la generalidad de contextual y simbólica de los implicados, y no en la particularidad de lo se etiqueta como conflicto al interior de la escuela, y que, en realidad, la mayoría de las veces, se trata de una manifestación de violencia.

Tratar de estudiar, comprender o gestionar un conflicto escolar solo desde la escuela misma, trae como resultados soluciones momentáneas, y muchas veces impuestas, que llevan implícitos castigos, chantajes o amenazas; por lo que las soluciones momentáneas son solo formas de represión que limitan la expresión y sentir de los involucrados. De ahí la importancia de comprender que los conflictos que se hacen presentes en las aulas de clase y las instituciones educativas en general, se vinculan de manera directa con problemas y violencias de todo tipo que se generan y viven fuera de la escuela, en los diferentes escenarios en los que interactúan los estudiantes y docentes de manera cotidiana, pero que se transforman en diferentes expresiones de violencia al no ser detectados en tiempo y forma, y gestionados por la vía pacífica; como una relación que lleva implícitas causas, consecuencias, características primarias, secundarias y terciarias, sentimientos, emociones e intereses individuales y colectivos; pero, sobre todo, tener presente que en cualquier conflicto están implícitas personas que tienen los mismos derechos, pero necesidades y formas de pensar y actuar distintas.

En América Latina existen diversas investigaciones en torno al conflicto escolar, tal es el caso del Material elaborado por la Unidad de Apoyo para la Transversalidad (2006), que aborda al conflicto escolar en relación con la educación para la paz.

En Chile existen diversos estudios e investigaciones en torno al conflicto escolar, por mencionar alguna, se encuentra, *La solución pacífica de conflictos en la escuela* (2010), se trata de una guía publicada por la Institución Educativa, Carlos Holmes Trujillo, escrita por Córdoba, Martínez, Obregón y Zúñiga. Esta guía concibe que “el conflicto en la institución escolar, se presenta básicamente por la misma naturaleza de la escuela, la cual es asimétrica en cuanto a sus integrantes: niños, niñas, jóvenes, adultos; además de ello, es jerárquica en cuanto a su organización; y pública, en cuanto a su constitución, teniendo en cuenta todo esto, no es extraño que en la escuela surjan conflictos y diferencias de posición a diario. *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar* (2006), es una investigación que cuenta con el reconocimiento de Naciones Unidas, y que tiene como objetivo, difundir conceptos y herramientas básicas que contribuyan a abordar los conflictos oportunamente con un sentido de comunidad y prevenir agresiones que deterioren el clima educativo. Los conflictos se crean y se viven entre los actores educativos y generalmente se asocian a faltas que cometen los

mismos al cumplimiento de las normas, las cuales, posteriormente, son castigadas por la autoridad escolar”. Además, la guía aporta algunas estrategias adaptadas a los conflictos que se viven al interior de la escuela.

En Argentina, Ezequiel Ander-Egg (1995), sostiene que el conflicto es un proceso social en el cual dos o más personas o grupos contienen, unos contra otros, en razón de tener intereses, objetos y modalidades diferentes, con lo que se procura excluir al contrincante considerado como adversario.

Colombia sin duda, es otro de los países latinos que se han enfocado y esforzado en realizar investigaciones en torno al conflicto escolar, además de ser punta de lanza de alternativas de transformación y resolución, pues en su gran mayoría, analizan de manera distinta al pensamiento europeo. Guido Bonilla (1998), considera el conflicto como una situación social, familiar, de pareja o personal que sitúa a las personas en contradicción y pugna por distintos intereses y motivos. En ese mismo país, Guillermo Gómez (2013), concibe que, dentro del sistema escolar, la forma usual de resolver un conflicto es el de imponer una decisión por medio de una tercera persona ajena al conflicto, que en este caso podría ser un docente, el coordinador o el rector.

*Abriendo espacios flexibles en la escuela*, es un libro publicado en el 2011 por la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia, Colombia, en el que Isabel Puerta y Luis Fernando Builes, proponen el desarrollo humano integral, sostenible, diverso y equitativo. El libro, ofrece herramientas necesarias para incluir potencialidades humanas para tratar el conflicto en la escuela, tales como, el trabajo en equipo, el empoderamiento y la reflexión individual y colectiva, por lo que se le considera innovador en el tema al incluir estrategias de humanización.

El análisis fue hecho desde la mirada normativa, y se destaca por impulsar la convivencia escolar y escenarios de la convivencia, tomando en cuenta la normatividad y el estado de derecho, pero al mismo tiempo a la persona misma. Es una lectura que invita a cada una de las instituciones para que conozcan y pongan en marcha propuestas de intervención, tomando como base sus fundamentos normativos vinculados con acciones no violentas.

*Convivir pacíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620*, publicado en 2015 por la Universidad de Antioquia, Colombia. Es el resultado de la reflexión que hace Isabel Puerta Lopera, Luis Fernando Builes Builes y Martha Cecilia Sepúlveda Alzate, sobre diferentes contenidos que se deriva de la ley, con el propósito de pensar la escuela en clave democrática, donde se cuente con escenarios de difusión, promoción y garantía de los Derechos Humanos; de construcción de identidad, para ir configurando la otredad como valor político; de participación activa y efectiva. Contiene propósitos como componentes de prevención con los que se sugiere:

Actuar satisfactoriamente ante los primeros síntomas de un conflicto, con objeto de conseguir que este no sobrepase un determinado umbral de violencia, a partir del cual el conflicto resulta de difícil control. Es decir, detectarlo a tiempo significa poder tratarlo convenientemente (pág. 63).

Estos pensamientos contribuyen, de manera práctica, a la investigación de conflictos escolares, ya que se analizan la normatividad de un país, en este caso Colombia, para regresarle a

la comunidad educativa, su misma normatividad (ley 1620), pero traducida en acciones prácticas y estrategias creativas que favorezcan la convivencia. Facilitando así la puesta en marcha de la misma ley en cada centro escolar. De este modo, lo normativo se convierte en acción no violenta, debido a que el análisis se hace desde la otredad, la inclusión y la democracia en la escuela.

En esta misma Universidad, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Jaime Ruiz Restrepo (s/f), explica en su escrito, *Elementos para una teoría del conflicto, que los conflictos no deben clasificarse en buenos y malos, sino que simplemente existen*. Recurre a fundamentos históricos-sociológicos para anunciar al conflicto de la siguiente manera:

- El conflicto es endémico, es una forma inevitable de la existencia social e individual
- El conflicto no debe ser entendido como una manifestación, en sí misma, intrínsecamente negativa.
- La distinción entre el yo y el otro, o lo que significa lo mismo, entre el nosotros y el ellos, por efecto de la vida social es la distinción más fundamental: el reconocimiento mutuo de los actores.
- En el conflicto existen tantas percepciones como partes estén involucradas. Por ello, cada parte “habla” desde su propia verdad
- La diferencia convoca a las relaciones y al conflicto, la diferencia es causa necesaria, pero no suficiente para la irrupción del conflicto (pág. 2).

Más adelante comenta, que los individuos tienden a presentar los hechos desde su punto de vista, defendiendo sus propios intereses, en algunos casos, incluso encubriendo la realidad y tienden a presentar una imagen estereotipada de sí mismos y de los otros. Esto es, en todo conflicto existen tantas percepciones como personas se encuentren involucradas y cada percepción hace que cada parte entienda el conflicto desde su “verdad” (pág. 4). Hablar de verdades, es considerar las diferencias que originan y fundamentan esas verdades. Tratándose entonces de propuestas inclusivas.

Estos y otros hallazgos provenientes de Colombia, sobre los conflictos escolares, al igual que los estudios para la paz, también son multirreferenciales, pues requieren de diferentes pensares y posturas analíticas para lograr una mayor comprensión de los mismos, lo que conlleva a nuevas alternativas de transformación, mismas que sin nombrar posturas de los estudios para la paz, los procesos conllevan a la construcción de la misma.

En México, Fierro (2010:1), considera al conflicto como algo negativo. Pero, para Moore (2008:11), el conflicto no es necesariamente negativo, anormal ni disfuncional; es un hecho real. El conflicto y las disputas existen cuando las personas compiten para alcanzar metas percibidas como incompatibles, o que lo son realmente.

El conflicto se define como la percibida o real incompatibilidad de valores, expectativas, procesos y resultados entre dos o más partes provenientes de culturas diferentes, acerca de temas substantivos o de la relación. Por lo que el conflicto es un rasgo inevitable de las relaciones sociales y escolares.

Martínez Zampa (2008), reflexiona al conflicto en el escenario escolar, y considera una serie de pasos para su mediación. Argumenta que para afrontar la resolución de conflictos en el ámbito educativo será necesario:

- Reconocerlos como parte de la vida institucional, investigar los sentimientos que generan y la co-responsabilidad en su co-construcción.
- Analizarlos, revisar las actitudes, creencias, presupuestos frente a ellos y los efectos que se producen, dado que las respuestas del colectivo institucional frente a las nuevas situaciones dependen de la cultura y de los valores inherentes a cada institución.
- Conocer y poner en práctica técnicas y procedimientos de resolución de conflictos.

Fernando Montiel. Director de Transcend-México, trabaja, desarrolla e implementa la línea de investigación de Johan Galtung, por tanto, considera que los conflictos son un factor permanente en la realidad humana y que no son perjudiciales si son manejados –transformados- de manera adecuada...La Cultura de la Transformación de Conflictos, devuelve el poder a las personas, al capacitarlas para manejar sus propios asuntos, sin violencia, de forma creativa, constructiva y concreta (2013). Su trabajo como periodista y mediador de conflictos en México llega a diferentes sectores de la sociedad (política, religión, judicial y educación), en los cuales trabaja y desarrolla la Transformación de Conflictos y Construcción de Paz escritas por Galtung.

Desde otra perspectiva de pensamiento y práctica, Eduardo Sandoval Forero, [Director de la Revista CoPaLa, el Boletín CoPaLa y la Red CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana, <http://www.revistacopala.com/>], ha venido desarrollando un trabajo integral en el ámbito educativo, mayormente en el Estado de México. Plantea la construcción de una paz integral porque no tiene que ser una paz solamente reducida a ciertos aspectos y ámbitos de la vida, sino que se complementa de un todo y en todos los aspectos. De lo contrario se construirá una paz frágil, vulnerable y negativa. Esta paz integral está condicionada a que haya justicia, libertad, respeto a los derechos del otro, a la democracia y a la interculturalidad. A partir de estos argumentos teóricos y analíticos de paz integral, se induce a la acción participativa de los actores sociales en los sistemas y subsistemas existentes en el país, haciendo de la paz un proceso interactivo y transformador (2016: 160).

Bajo esta perspectiva analítica, escribió y coordinó académicamente en el 2012, el primer programa de Maestría y Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, en México. Posgrado dirigido a docentes en servicio. Consolidando su perspectiva teórica y metodológica de Paz Integral y Duradera, por medio de la Etnografía para la Paz y la Investigación Acción Participante para generar paz.

La paz integral y duradera, presupone la existencia de condiciones objetivas y subjetivas de una vida digna sustentada en el disfrute de los Derechos Humanos, económicos, políticos, sociales y culturales. Es el derecho a la vida en el sentido más amplio y profundo que podemos imaginar y concretar, para que las personas y los colectivos vivan con libertad y felizmente en paz. Es decir, la paz integral pugna por abatir y eliminar todas las violencias estructurales, directas, culturales, simbólicas y ambientales que impiden condiciones de vida armónicas a las personas, familias, colectivos y población



en general. En otras palabras, la paz integral no es conformista, ni justifica, ni acepta condiciones que vulneren la libertad, la dignidad y el bien vivir de los seres humanos (Sandoval, 2014:62).

Con respecto al conflicto,

Considera el estudio y las gestiones de los conflictos en la escuela desde el planteamiento de paz integral, nos permite reconocer a la sociedad y a la cultura como las formadoras y gestoras de paz y de violencias, para que, a partir de esta comprensión, generemos soluciones y transformaciones profundas de las violencias a las paces. Es ir a la raíz, al origen de los problemas que se transforman en conflictos y que en muchos casos llegan a las violencias, es intervenir en el origen y no en las consecuencias, es actuar e incidir desde la paz y no desde la sanción, desde el autoritarismo, desde la violencia” (Sandoval Forero, 2014: 124-126).

Desde esta tesis, el conflicto logra descubrir el origen del problema y los contextos que están inmersos en el mismo. Nos referimos a múltiples problemas (derivados de múltiples contextos), que conforman el problema que se manifiesta al interior de la escuela. Entonces, debemos gestionar incluyendo las múltiples causas que generan el problema y descubrir las fortalezas individuales y colectivas de los involucrados. De esta forma reflexionamos el problema de manera integral y gestionamos de manera integral e inclusiva. Depende del conflicto si se articulan en la gestión todos los contextos al mismo tiempo o de manera pausada.

En cuanto a publicaciones diversas en torno al conflicto, existen aquellas investigaciones que, en coedición, han sido publicadas entre diferentes Universidades, de distintos países y continentes; es el caso de la publicación *La Cultura del Conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Obra editada por Paidós, escrita por investigadores de Barcelona, Buenos Aires y México. En este libro se explica otra dimensión necesariamente importante acerca del conflicto, al concebirse y estudiarse como, un aspecto omnipresente de conducta entre los grupos humanos y dentro de éstos (...) lo que de verdad sorprende es el número de diferentes patrones culturales de respuestas que se pueden dar a una supuestamente misma acción provocadora. Esta reflexión nos dice que las situaciones objetivas por sí solas no causan conflicto...los grupos sociales persiguen y defiende intereses que las explicaciones estructurales del conflicto infieren de la organización de la sociedad (Howard, 1995: 21 y 31).

En esta misma tesitura, la revista *Ra-Ximhai*, volumen 10, número 2, enero-junio 2014, [publicada por la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), la colección Iguales del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, y el Consorcio de Universidades Cátedra UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y construcción de Paz (coordinado desde la Universidad de Antioquia), instituciones y organismos que unieron voluntad y trabajo en torno al tema de la Educación para la Paz y los Conflictos, para coeditar una de las primeras publicaciones mexicanas y mexiquenses]; bajo la Dirección Editorial de Eduardo Andrés Sandoval Forero, reúne una serie de colaboraciones escritas que abordan enfoques, experiencias y pedagogías educativas, desde la perspectiva de análisis de la paz latinoamericana. Se trata de una obra escrita que en su mayoría de artículos toma distancia de los paradigmas eurocéntricos, y se coloca como parteaguas de una nueva

corriente de pensamiento mexicano y mexiquense en torno a la convivencia escolar y sus procesos para construirla y mantenerla pacífica sin hacer uso de prácticas violentas. Invita a reflexionar las interrelaciones en el ámbito educativo de una manera diferente; a reconocer las fortalezas educativas, y desde estas, satisfacer necesidades de convivencia pacífica en la escuela. Este número particular de la revista es considerado como pionero en latinoamerica por destacar de entre las demás publicaciones de prácticas de paz, ya que fue escrita por docentes y para docentes mexicanos y colombianos, abordando problemáticas escolares de México y Colombia.

Al hacer este pequeño análisis sobre propuestas y estudios en torno al conflicto, podemos dar cuenta de que, a diferencia de Europa, en América Latina se viene desarrollando una forma diferente de concebir al conflicto, ya que se le reflexiona y al mismo tiempo, se plantean nuevas formas y estrategias específicas para satisfacer nuevas necesidades latinas y mexicanas.

Desde la perspectiva de análisis de la paz integral, los conflictos no se generan por cuestiones aisladas o cuantitativas, sino por hechos y circunstancias cualitativas que se vinculan unas con otras.

### 3. Espiral violenta del conflicto escolar

Algunas conductas violentas, por lo general generan problemas y violencias perjudiciales en la escuela y entre la comunidad educativa que la conforma. De ahí que cualquier manifestación irrespetuosa en el plano de las ideas tiene consecuencias de discriminación y violencia. Es así como, los conflictos escolares se consideran como el detonante principal de las violencias en la escuela.

El conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, es una fuerza natural necesaria para el crecimiento y el cambio. Cuando hablamos de conflicto en las aulas, nos referimos a las faltas de disciplina continuadas, incumplimiento sistemático de los deberes escolares, falta de respeto a los compañeros y al profesor, resistencia al cumplimiento de las normas establecidas por la escuela, falta sistemática de puntualidad e interrupción del trabajo de los compañeros y el profesor Parkinson (2005:21).

Para Cobo y Tello (2008:55), toda conducta violenta es rechazable y puede producir daños físicos, en el caso del bullying (que también pueda o no provocar daño físico) siempre hay daño emocional. Este daño emocional, es una característica necesaria para poder hablar y definir una conducta como bullying. Y aunque Dan Olweus, creador de dicho concepto y fundador de los estudios al respecto, limita el concepto de bullying a la acción de cuando “un estudiante es acosado o victimizado o cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (Olweus, 1993). Por su parte, Cobo y Tello consideran, que el hecho de que el bullying forme parte de las agresiones intraescolares no quiere decir que sea exclusivo de los salones de clase (ibídem). Si bien, es el escenario ideal para aquellas prácticas de intolerancia y exclusión entre niños, niñas adolescentes y jóvenes, el origen del bullying y de otras violencias no es la escuela, pero se hace presente en su interior.

La cotidianidad de acciones intolerantes, violentas y deshumanizadas que se presentan de manera común en las escuelas, por lo general tienen que ver con el no reconocimiento a la diversidad cultural que impera al interior y exterior de los salones de clase. Hecho que se manifiesta de manera común a través de abusos excesivos entre alumno-alumno y alumno-docente.

Algunas de las violencias más frecuentes en la escuela que interactúan se imbrican y complejizan son: las externas, que le llegan del entorno, de los contextos, e irrumpen con fuerza en el escenario escolar, cada vez más graves y reiteradas: las derivadas de la relación de autoridad, que niega la voz a algunos actores escolares e inhibe o retarda el despliegue de sus potencialidades, debido al talante vertical y unidireccional con que nació la escuela formal... (Puerta y Builes, 2011:53).

Las manifestaciones de no tolerancia al otro, son elementos que pueden generar conflictos entre los diferentes sujetos educativos, construyéndose un espiral violento, debido a que los estudiantes tienen vida más allá de los muros de la escuela, mismo que influyen en su comportamiento y tomas de decisión.

Las situaciones violentas son producto de la violencia estructural internacional y nacional, de las violencias de la delincuencia organizada, de la violencia intrafamiliar, de las agresiones en la escuela, de la violencia cultural y psicológica contra los indígenas, las mujeres, los niños, los incapacitados, los pobres, las minorías religiosas, los niños/as de la calle y los indigentes... (Sandoval, 2014:118).

La violencia vista como un proceso, es una espiral, que por lo general comienza como un juego, y poco a poco se convierte en una espiral.

La espiral es una línea curva que parte de un punto fijo. Por su parte, la relación entre conflicto-problema-violencia, explica cada una de las curvas de la espiral, encontrándose el sujeto en el punto fijo, y a su alrededor, conflictos que no fueron gestionados en tiempo y forma, problemas resueltos con estrategias violentas; y, manifestaciones de violencia que se incrementan y agravan. Ante estos hechos, el sujeto puede aprender a imponer su pensar y sentir de manera violenta, o puede entrar en una condición de vulnerabilidad y miedo.

Figura 1. La espiral violenta del conflicto.



Fuente: elaboración propia

La gestión violenta de los conflictos se representa en este escrito con una espiral violenta de conflictos, debido a que conforme las personas van acumulando manifestaciones violentas y formas violentas de gestionar conflictos y problemas, se ven inmersos en nuevas violencias; desconociendo sus derechos individuales y colectivos y afectando su vida y la de los otros.

En la escuela, los conflictos son relaciones sociales que constituyen espirales de convivencia pacífica o violenta. Las espirales violentas, crean fragmentación entre la comunidad estudiantil y debilitan la convivencia armónica entre los diferentes sujetos educativos.

## A manera de cierre

Una de las consecuencias de imponer el pensamiento eurocéntrico en América Latina, es hacer creer que todos los conflictos son iguales, y que tienen su origen en la guerra; por tanto, se deben solucionar implementando los mismos modelos, procesos, esquemas y cuestionarios elaborados por especialistas europeos. Incluso, algunos de los estudios en torno al conflicto en América Latina, giran en torno de procesos bélicos, restando importancia a los otros contextos y circunstancias derivados del levantamiento de armas.

El pensamiento eurocéntrico en torno al conflicto, ha delimitado el estudio del conflicto en América Latina al fenómeno bélico, y desde estas técnicas y estrategias que han venido cambiando de nombre, concepción y metodología, se pretende solucionar los conflictos, ya sea por medio de la mediación, la transformación o la resolución. Sin tomar en cuenta el aspecto sociocultural que compone y diferencia a uno de otro. Por otra parte, las aportaciones surgidas en América Latina, invitan a reflexionar el conflicto en su integralidad misma, lo que permite comprender, que la mayor parte de las violencias que se hacen presentes en la escuela, devienen de gestiones violentas de conflictos, lo que incrementa la espiral de las violencias del conflicto escolar.

Los conflictos al estar inmersos en las relaciones sociales de los humanos, son una forma más de relacionarse, se encuentran presentes en todo momento y lugar, por lo que no se pueden ni deben prevenir, sino gestionar pacíficamente, para lograr que transiten y transformen en nuevos conflictos que puedan gestionarse sin hacer uso de la violencia. Lo que sí se puede y debe prevenir, es la forma violencia en la que se gestionan gran parte de los conflictos escolares. A pesar de existir diferentes autores, modelos e investigaciones en torno al conflicto, por lo general se presentan dos opciones al momento de estar inmersos en un conflicto, la violencia o la paz. Con cualquiera de las dos se puede gestionar el conflicto, pero las secuelas son diferentes.

## Referencias

- ALZATE, Ramón (s/f). El enfoque global de transformación de conflictos y. Mediación escolar. Programas de convivencia en el ámbito educativo. Universidad del País Vasco.
- ANDER-EGG, Ezequiel. 1995. Diccionario del trabajo social. Lumen. Buenos Aires.



BERMEJO Campos, B. (2010). "Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España)", en *Revista Educación Inclusiva*. Vol. 3, No. 2. España.

BONILLA, Guido et al. (1998). *Conflicto y justicia: Programa de Educación para la Democracia*. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Bogotá.

BRIGGS, John y Peat David, *Las siete leyes del Caos. Las ventajas de una vida caótica*.

CASCON SORIANO, Francisco. "Apuntes para educar en y para el conflicto y la convivencia", en *Revista Andalucía*, No. 53, febrero 2006. Pp. 26-27. Recuperado de: [http://pacoc.pangea.org/documentos/\\_andalucia\\_educativa\\_paco.pdf](http://pacoc.pangea.org/documentos/_andalucia_educativa_paco.pdf)

Cartilla de Trabajo, Aprender a Convivir. CONCEPTOS CLAVE PARA LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Agosto, 2006.

CEBALLOS VACAS, Esperanza. (2010). "La voz del alumnado en el conflicto escolar" en *Revista de Educación* No. 359. septiembre-diciembre. España.

COBO, Paloma y Tello Romeo (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*. Editorial Quarzo. México.

COLOM CAÑELLAS, Antonio J. (2005), "Teoría del Caos y Práctica Educativa" en *Revista Galega do Ensino*, Año 13, Núm. 47. España. pp. 1325-1343.

Conceptos Clave para la Resolución Pacífica de Conflictos, en el Ámbito Escolar (2006). Unidad de Apoyo a la Transversalidad, División de Educación General. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

CÓRDOBA GARCÍA, Adriana, ESPINOSA MARTÍNEZ, Luz Edith, OBREGÓN MOSQUERA, María del Carmen, ZUÑIGA ROJAS, Arley (2010). *La solución pacífica de conflictos en la escuela*. Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo. Sede Policarpa Salavarrieta. Santiago de Cali – Valle.

CRUZ, D. (2008). *Identificación y resignificación de conflictos. Mediación de conflictos y prevención de la violencia y las adicciones en escuelas de educación básica. Cuaderno de Trabajo 1*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

ENTELMAN, R. F. (2005). *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. España: Gedisa.

FIERRO, F. A. E. (2010). *Manejo de conflictos y mediación*. México: Oxford University Press, Editorial Mexicana.

GALTUNG, JOHAN (2010). *Trascender y Transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Editorial Quimera, Transcend México. México.

GALTUNG, JOHAN (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Bilbao, Gernika Gogoratz.

GÓMEZ PELAEZ, Guillermo León (2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Una guía para actualizar el manual de convivencia (Ley 1620 y decreto reglamentario 1965 de 2013)*. Magisterio Editorial. Bogotá.

HERRAZ, Mercedes y LOZANO, Sara (2005). "Técnicas de resolución de

conflictos" en *Mediación Intercultural en conflictos socioeducativos*, por Beatriz Malik Liévano y Mercedes Herraz Ramos (Coordinadoras). Equipo de Ediciones Aljibe. Málaga. (p.p. 151-177).

HOWARD, R. M. (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós.

IBAÑEZ, Eduardo Alejandro (2005), *El ABC de la Teoría del Caos. Su impacto educativo y las aplicaciones a las ciencias sociales*. Universidad Católica de Santa Fe. Argentina.

*Informe Extraordinario, Convivencia y Conflictos en los Centros Educativos (2006)*. Cataluña.

LEDERACH, J.P. (2008) *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*. Grupo Editorial Norma. Bogotá, Colombia.

LEDERACH, J.P. (2007) *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Centro Cristiano para la Justicia, Paz y Acción Noviolenta-Justapaz. Segunda edición. Bogotá, Colombia.

MARTÍN, E. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los Centros de Educación Secundaria de la CAPV*. Ed. Graficas Santamaría S.A., España.

MARTÍNEZ ZAMPA, D (2008), *Mediación educativa y resolución de conflictos*, Editorial: Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

MONTIEL TISCAREÑO, Fernando (2013). *Perspectivas Progresistas. Educación para la Paz. Una propuesta en cinco pasos*. Enrico Gianfranchi. México

MOORE, C. (2008). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial: Garnica.

OLWEUS, D. (1993). *La violencia Bullying en las relaciones de género entre escolares de Navarra*. *Revista Internacional de Sociología*. Tercera Época, No. 27

PARIS ALBERT, Sonia (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Universitat Jaume I. Icaria. Barcelona.

PARIS SONIA y MARTINE, ELENA (2008). *El papel de la sociedad civil en la transformación pacífica de conflictos*. Documento de Trabajo 5. Universidad Jaume I. Icaria-Editorial. Barcelona.

PARKINSON, L. (2005). *Mediación familiar. Teoría y práctica: principios y estrategias operativas*. España: Gedisa.

*Plan Andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia. Materiales de Apoyo No. 2*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Junta de Andalucía.

PUERTA LOPERA, Isabel, BUILES BUILES, Luis Fernando y SEPÚLVEDA ALZATE, Martha Cecilia (2015). *Convivir Pazcíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620*. Universidad de Antioquia, Museo Universitario, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas; Municipio de Copacabana. Medellín.

PUERTA LOPERA, Isabel, BUILES BUILES, Luis Fernando (2011). *Abriendo espacios flexibles para la escuela*. Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho, Vicerrectoría de Extensión, Medellín.

RUÍZ RESTREPO, Jaime (s/f) *Elementos para una teoría del conflicto. Primera parte: A propósito del conflicto*. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1692>

SANDOVAL FORERO, Eduardo Andrés (2016). *Educación para la Paz Integral*.

*Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. ARFO Editores, Bogotá.

SANDOVAL FORERO, Eduardo Andrés (2014). "Educación, Paz Integral Sustentable y Duradera"

en revista Ra-Ximhai. Vol. 10, Núm. 2. Enero-Junio. Consorcio de Universidades Cátedra UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz, Colección Iguales, Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretariá de Educación del Estado de México. México

TOUZAR, Huber (1981). La mediación y la solución de los conflictos: estudio psicosociológico. Barcelona: Herder, 1981.

VINYAMATA CAMP, E. (2011). Conflictología. Curso de resolución de conflictos. Ariel. Barcelona.

VINYAMATA CAMP, E (2001) Conflictología. Curso de resolución de conflictos. Ariel. Barcelona.

JARES, Xesús (1997). "El lugar del conflicto en la organización escolar" en Revista Iberoamericana de Educación. Número 15. Micropolítica en la Escuela. Septiembre-diciembre 1997. Ediciones de la OEI. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>

**Irma Isabel Salazar Mastache**  
mastacheirma@yahoo.com.mx

Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Docencia y Administración de la Educación Superior, Licenciada en Comunicación. Actualmente labora en la Dirección General de Educación Normal y Fortalecimiento Profesional de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. Acreditada como Formadora de Paz por la Secretaría de Educación. Certificada en Transformación de Conflictos y Construcción de Paz en Entornos Educativos. Especialista Internacional en Convivencias, Mediación Escolar y Resolución de Conflictos.

## **La Mediación Escolar y el desarrollo de la Inteligencia emocional como alternativa en la transformación pacífica de conflictos en Educación Media Superior**

**The school mediation and the development of emotional intelligence as an alternative in the peaceful transformation of conflict in higher education media**

M. del Rosario Cano Valverde  
Irais Paulina Garrido de la Cruz

### **Resumen**

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) se hizo acompañar de varios programas en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México, enmarcados dentro del Plan Maestro Orientación Educativa (PMOE); entre ellos el programa de Mediación Escolar, el cual se constituiría como una alternativa para la transformación pacífica de conflictos. Observándose que algunos jóvenes atendidos en dicho servicio han tenido dificultades en el uso de herramientas que les permitan controlar sus emociones, limitándolos para negociar por sí mismos, por lo cual los conflictos escalan hacia violencia verbal o física. La propuesta consiste en acompañar el servicio de Mediación Escolar del desarrollo de Inteligencia Emocional como vía para la provención de conflictos.

Palabras clave: Mediación Escolar, conflictos, inteligencia emocional, convivencia escolar pacífica, Reforma de Educación Media Superior.

### **Abstract**

This paper presents a proposal for the development of emotional intelligence, as a tool for peaceful conflict resolution is made. Based on that School Mediation is a way for conflict transformation and contributes to the parties talk to each other in which involves a neutral third party who helps to build bridges of communication, often alone, is not sufficient, we propose that through emotional intelligence avoid using verbal and physical violence among students of Schools of Higher Secondary Education of the State of Mexico.

Key works: School Mediation, conflicts, emotional intelligence, learning to live together, peace school life, Reform of Higher Secondary Education



## La construcción de la Paz en los Centros Educativos, una visión positiva del conflicto

Las aportaciones en relación a los estudios de la paz son de importancia actual a través de conceptos, técnicas y estrategias que hacen posible una convivencia escolar que se desarrolle en torno a valores tales como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, que contribuyan a las relaciones armónicas entre los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, es una tarea que requiere dar pasos firmes y una continua reflexión de todos los actores involucrados en esta tarea.

Francisco A. Muñoz (1987) menciona que “la mayoría de los conflictos en el mundo se han resuelto de manera pacífica”, dándonos, por un lado, la posibilidad de reconocer la existencia de la paz y, por otro, observar en nuestros centros escolares que la cotidianidad permite verificar que efectivamente es así; la vida escolar transcurre de manera pacífica, lo cual genera un estado y un futuro esperanzador, permitiendo revalorar el presente inmediato sin minimizar la presencia de diferentes tipos de conflictos, como son: los malos entendidos, chismes, uso de palabras altisonantes, falta de respeto hacia las pertenencias de los compañeros, hacia la autoridad, incluso golpes físicos, entre otros, observando la participación de alguno o diversos actores de la comunidad escolar; autoridades educativas, directores, subdirectores, secretarios escolares, docentes, orientadores, alumnos, padres de familia, personal administrativo y personal manual, en donde las diversas formas de abordar los conflictos pueden entrar en el extenso abanico entre la paz y la violencia. Sin embargo, aún en nuestros días nos podemos encontrar, a través de los registros escolares, un alto porcentaje de conflictos gestionados de formas no pacíficas, poniendo como ejemplo el uso de normas sancionadoras —a través del reglamento escolar para los conflictos presentados entre estudiantes—, o bien, indicaciones arbitrarias o unilaterales de manera jerárquica, el uso de la coerción a través de las calificaciones de docentes a alumnos, golpes y violencia verbal de padres a hijos, amenazas e intimidación ente los estudiantes, por mencionar algunos de ellos.

Francisco A. Muñoz (1987) nos habla sobre el “empoderamiento de la paz”, el cual supondría un proceso de toma de conciencia de las circunstancias de los conflictos, lo que nos permite reflexionar sobre las formas antes mencionadas de abordar los conflictos en los centros escolares y encontrar mecanismos alternativos que nos ayuden a construir una paz duradera que trascienda al ámbito escolar, proporcionándonos herramientas que sean de utilidad en la escuela y en los distintos escenarios en los que se desenvuelven los miembros de la comunidad escolar.

Los sistemas educativos latinoamericanos se fundamentan en la violencia cultural impuesta por una cultura hegemónica y la institucionalización de la violencia estructural por medio de la Escuela Pública (Gómez, 2013). Si bien esta hipótesis puede parecer cercana a la realidad de acuerdo a lo que se percibe en algunas instituciones, es necesario el cambio de enfoque centrado en la violencia hacia propuestas de educación para la paz; como lo señala Muñoz (1987), “hemos estado tan absortos en el estudio de lo que es la violencia, de sus diferentes tipos, así como del círculo de la misma”, que de alguna forma no resulta del todo incorrecta esta posición. Sin embargo, como lo señala y sugiere el propio Muñoz: “Si queremos la paz debemos preparar la paz”.

## ¿Cómo preparar la paz? Un enfoque de transformación pacífica de conflictos

El contexto actual y crucial en el que está inmerso México, y por tanto las diferentes instituciones de nivel medio superior, presenta sin duda un gran reto en cuanto a la convivencia, ya que al interior de nuestras escuelas se puede observar cómo han ido ganando terreno problemáticas de índole social como el vandalismo, el consumo de sustancias tóxicas o el robo. Hoy en día es una apuesta interesante el contar con estudios en Educación para la Paz como alternativa en la construcción de escenarios pacíficos que nos permitan formar ciudadanos con conciencia cívica, capaces de cuidar de sí mismos y de los otros, siendo críticos, reflexivos y creativos ante estas y otras situaciones.

La aparición de la sociedad de la información y el rápido desarrollo tecnológico han implicado la necesidad de desarrollar diversas aptitudes, habilidades intelectuales y cognoscitivas, lo cual hace patente que desde el escenario educativo se formen personas capaces de adaptarse a un mundo en rápida transformación, en donde los escenarios de relaciones sociales se van haciendo cada vez más complejos, y quizá centrarse solamente en saberes conceptuales no garantiza la formación integral de nuestros estudiantes.

La Reforma Integral de Educación Media Superior es muestra de ello; su intención giró en dos objetivos principales: por un lado, la resolución de los problemas que enfrentaba la Educación Media Superior en el país, y, por el otro, responder a las demandas de la dinámica mundial. La educación de calidad tendría que atender, impulsar y despuntar el desarrollo de capacidades individuales en la esfera de lo intelectual, socio-afectiva, artística y deportiva, promoviendo valores para una convivencia social solidaria.

El enfoque por competencias impulsa el desarrollo y la puesta en práctica de tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes. Debido a ello se considera de suma importancia el desarrollo de habilidades psicosociales en el ámbito escolar, en un contexto donde pareciera que violentar y ser violentado es algo natural; la cultura de la violencia en la gestión de conflictos se naturaliza a través de las intervenciones que tienen no sólo los alumnos, sino también autoridades, docentes, personal no docente e incluso padres de familia. Esta cultura limita el logro de los más nobles propósitos que encierra la educación que se traducen en los cuatro pilares: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

El reconocimiento que se pueda hacer de la violencia es importante, pero más lo es reconocer la existencia de la Paz. Este hecho permite revalorar la dignidad de las personas y el respeto por el otro; es necesario que los jóvenes se reconozcan como sujetos de derechos, pues son los “Derechos Humanos la médula ética de la educación por la paz, edificada sobre el valor de la dignidad humana” (Reardon, 2008). Este reconocimiento es de suma importancia y, aunado a ello, que los jóvenes y toda persona puedan y sepan enfrentar, controlar sus propias emociones, resignificando con ello su relación con el otro.

Si bien es cierto que para la legitimación de la Reforma Educativa Integral en Educación Media Superior se decretaron diversos acuerdos secretariales y disposiciones legales, se puso énfasis en el desarrollo de competencias, lo que no ha sido suficiente para mejorar las relaciones al interior de los centros escolares y mucho menos ha trascendido significativamente en la vida de los estudiantes. Esto no contradice el hecho de que en lo

general la vida escolar transcurre de manera pacífica; el reconocimiento de la existencia del conflicto es lo primero que tenemos que hacer si queremos transformarlo.

Englobadas en seis categorías, las once competencias que forman parte del Marco Curricular Común (MCC) definen el perfil de egreso del estudiante de bachillerato (independientemente de qué subsistema egrese), lo cual se traduce como los desempeños mínimos necesarios y comunes que debe poseer un joven al egresar de sus estudios de nivel medio. Son llamadas genéricas porque son las que acompañarán al estudiante a lo largo de toda su vida; son trascendentes en la medida que pueden ser aplicables en cualquier contexto en el que se desenvuelva la persona, entre las que podemos traer a cuenta del presente estudio las siguientes, y que se encuentran plasmadas en el Acuerdo Secretarial 444 del 23 de junio de 2009 en el Diario Oficial por el que se constituye el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato en su artículo cuarto señala la primer categoría que a la letra dice: “Se auto determina y cuida de sí”, de donde se hace referencia a la primer competencia, la cual señala: “Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue”, y entre sus atributos es importante resaltar el número dos que señala que “Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase”.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior tiene niveles de concreción en los que se encuentran los planes y programas. Estos últimos deben ser abordados en un ciclo escolar, lo cual ocasiona, por un lado, que los docentes estén preocupados y ocupados en cubrir los contenidos plasmados en los programas, y por otro, el número de alumnos promedio que un docente atiende durante una sesión de clase es un aproximado entre 50 o 55 por grupo, además de los aspectos administrativos y académicos a cubrir, como lo es la planeación didáctica, la selección y diseño de estrategias y actividades didácticas; esto por cada una de las materias de las cuales sea titular, además del llenado de documentos administrativos, cuadros de calificaciones, exámenes extraordinarios, guías de estudio, asesorías, atención a padres y madres de familia, proyectos institucionales, etc., y si su acción docente es en ambos turnos y en distintas instituciones, se visualiza un complicado marco de acción.

Sin perder de vista también la necesidad de seguirse actualizando; dicha actualización, que debe ser constante y fuera de sus horarios de trabajo, es un punto importante ante este mundo globalizado, cuya exigencia y demanda no sólo es para el estudiante sino también para el docente.

Ante este contexto, en la práctica, algunos docentes siguen dando prioridad a los conocimientos declarativos y procedimentales, dejando de lado la parte actitudinal al no incluir apartados en formación de valores y competencias emocionales, aunque, como se revisó en párrafos anteriores, ello se encuentra implícito en el desarrollo de competencias genéricas y que nosotros le hemos traducido como fundamental, en lo que Goleman llama la Inteligencia emocional, partiendo de que la educación es un proceso holístico. Las razones de tal descuido pueden darnos infinidad de respuestas justificativas y otras no tanto; algunas de estas razones las hemos citado ya en párrafos previos. Sin embargo, sean éstas justificadas o no, la idea que no podemos dejar a un lado es que, cualquier explicación que se encuentre, el resultado sigue siendo el mismo: el cuidado extremo en los contenidos de los programas, privilegiando el aprendizaje memorístico y el enciclopedismo en contraposición al poco cuidado sobre el ser humano que aprende.

La presente reflexión forma parte de un proceso donde intervienen la observación y el análisis de la práctica al recibir a las partes en conflicto en el servicio de Mediación Escolar, el cual, después de un proceso de capacitación docente, abrió sus puertas a partir del año 2010, en donde a través de las entrevistas iniciales que se tienen con los alumnos, principalmente, se ha detectado que las partes involucradas en el conflicto cuentan con pocas herramientas que les permitan reconocer y manejar sus emociones primarias, lo cual implica dejar de lado la resolución pacífica cuando se hacen patentes los conflictos.

La escuela como institución eminentemente socializadora, al tener la responsabilidad de promover una formación integral, tiene que establecer entre sus prioridades implementar estrategias que permitan desarrollar la Inteligencia emocional entre los escolares e incluso en todos los miembros de la comunidad escolar.

En este momento crucial del hombre, donde la era del conocimiento y los cambios que se van gestando en educación implican el logro de ciertos objetivos que permitan una Ciudadanía Global —siendo México miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organismo que a nivel internacional mide el nivel de aprovechamiento de los estudiantes de los países pertenecientes—; en un mundo globalizado, donde los procesos educativos y de enseñanza aprendizaje no pueden concebirse en términos reduccionistas, cuando se consideraba al profesor como poseedor de todos los saberes y cuya función se reducía a dar información al sujeto cognoscente; hoy en día se exige de él un cambio profundo en sus paradigmas y en su actuar cotidiano en las aulas, cambiar de un modelo de enseñanza por uno de aprendizaje, lo cual implica transformar su práctica educativa, siendo mediador de situaciones de aprendizaje e indudablemente cambiar hacia posturas que le conducirán a desarrollar en los jóvenes las competencias necesarias para la vida.

La práctica educativa dentro del salón de clase se convierte en acciones necesarias pero obsoletas; se requieren nuevos ambientes de aprendizaje que potencialicen el desarrollo de competencias en los estudiantes. Por otra parte, gracias a que en nuestros contextos existe la oportunidad de contar con personal de apoyo psicopedagógico, se necesita el conocimiento y reconocimiento de diagnósticos oportunos en los jóvenes que permitan intervenciones precisas en casos específicos por parte de los orientadores educativos.

Es necesario establecer una remembranza histórica de la instauración de la mediación en los centros escolares en la Educación Media Superior (EMS); como hemos citado con antelación, la Reforma Integral de Educación Media Superior se acompañó de una serie de cambios significativos en el nivel, si bien su implementación provocó grandes resistencias por parte de algunos docentes (mismas que aún no se superan del todo), se ha podido observar que en cada uno de sus niveles de concreción se fueron dando de forma acertada los cambios. En el nivel de concreción institucional se pusieron en marcha una serie de programas a desarrollar con el fin de coadyuvar el logro de tan anhelado y demandante perfil del egresado de bachillerato, y el desarrollo de competencias, columna vertebral del Marco Curricular Común y por ende del Sistema Nacional de Bachillerato.

Entre los diversos programas, se puso en marcha por vez primera en Educación Media Superior, en el Estado de México, el programa de Mediación Escolar en el año 2010, aproximadamente, incluido en el Plan Maestro de Orientación Educativa (PMOE); programa que impactó significativamente en lo referente a la convivencia en los centros escolares.



La Mediación Escolar se constituye como una alternativa más en la búsqueda de transformar de manera pacífica los conflictos, con miras a arribar a una cultura de paz en los centros escolares. La Mediación, con precedente del Poder Judicial del Estado de México a través de acuerdos con el Gobierno Estatal, se pone en marcha en las Instituciones de Nivel Medio Superior con una capacitación intensiva de un orientador por zona escolar de Bachillerato General y Bachillerato Tecnológico, proveyéndoles de forma intensa de las herramientas teórico-prácticas, para que a su vez se constituyeran en multiplicadores del programa y ser pioneros en el uso del mismo; promotores de esta nueva forma de solución de conflictos como la mejor alternativa hasta ese momento conocida, construyeron las primeras redes de docentes y estudiantes promotores de paz.

La Mediación Escolar, lejos de sustituir las formas ya conocidas de resolución de conflictos, se adhiere a ellas como una alternativa más. Dicho programa no tenía precedente, por lo menos en Educación Media Superior, al momento de su implantación en los centros escolares en el Estado de México; sin embargo, esta forma de resolución en algunos otros países ya presentaba avances significativos. Autores como María Inés Suárez, Juan Carlos Torrego Seijo, entre otros, apuntaban con sus aportaciones teóricas las bases para reconocer la importancia de dicho programa como pertinente dentro de la esfera de la RIEMS y el Marco Curricular Común (MCC), y por consecuencia la Educación para la Paz; pero sobretodo es pertinente en la Escuela Preparatoria, donde desarrollamos nuestra práctica educativa.

El programa se constituye en tres niveles de acción: Un nivel de difusión, otro de prevención y un último de atención, con el reconocimiento de la existencia de por lo menos un responsable de mediación por escuela, turno, zona escolar y sus compañeros co-mediadores, además de la asignación de un lugar específico para llevar a cabo las mediaciones (Centros de Mediación Escolar). Sin embargo, no en todas las escuelas se generaron dichos espacios y el mediador escolar se ajustó a las condiciones de la infraestructura existente en la escuela, mediando conflictos entre alumnos, alumnos y padres de familia, docente-alumno, docente-docente, docente-directivo y padres de familia.

De acuerdo a Torrego (2007), “El proceso de mediación pasa por una serie de momentos en el que se encuentra la iniciación del proceso partiendo de una solicitud previa que llega al coordinador del programa, estudio de caso y derivación donde se recaba información de distintas fuentes, valorar el caso y seleccionar el equipo, informándole del caso para proceder a la mediación, la entrevista privada que se tiene con cada una de las partes involucradas permite al mediador sentar las bases para que en la reunión conjunta con las partes involucradas se genere una comunicación cordial y asertiva, de tal manera que las partes puedan llegar a acuerdos donde el objetivo será primordialmente ganar-ganar y el restablecimiento de las relaciones entre las partes, finalmente se realiza una evaluación”.

El hallazgo que consideramos significativo es el encontrado a través de los registros y observaciones entre los años 2010 y 2013, con los mediados en dos Escuelas Preparatorias Oficiales al Oriente del Estado de México:

Es una constante en la entrevista privada en cada una de las partes o sujetos al proceso de mediación la ausencia de control sobre sus emociones primarias, lo cual refleja un grave

problema en el desarrollo de sus competencias psicosociales; esto es limitativo a que las partes por sí solas puedan establecer negociaciones previas en sus desacuerdos, o bien, poder canalizar estas emociones de forma adecuada de tal manera que no se generen actos violentos como lo son de tipo verbal, psicológicos y llevándoles al descontrol de sus emociones al límite de la violencia física.

Es precisamente esta esfera, de lo actitudinal en las competencias que postula la RIEMS, la que ha quedado poco atendida; en ocasiones las prácticas docentes son unidireccionales, con ambientes de aprendizaje que no contribuyen a la auto reflexión sobre las actitudes y tampoco al conocimiento y autorregulación de las emociones; algunas prácticas docentes son poco generadoras del desarrollo de competencias psicosociales, es por ello que se considera que en los centros escolares el programa de Mediación Escolar no debe quedar aislado, hay que reforzarlo con actividades desde cultura de paz y desarrollo de inteligencia emocional que contribuyan a la autorregulación de emociones primarias y el desarrollo de habilidades psicosociales, el reconocimiento y manejo, principalmente, de dos de las emociones primarias en los jóvenes de bachillerato: ira y temor.

Si el programa de Mediación Escolar se hace acompañar de una capacitación a los jóvenes de primer ingreso sobre el manejo de emociones, tal programa estaría en posibilidades de impactar de manera significativa la generación de ambientes escolares cada vez más libres de violencia, en pos de una sana convivencia en los centros escolares no sólo de la región, sino con un impacto mayor en la sociedad en general.

## **El desarrollo de la Inteligencia Emocional en Jóvenes de Nivel Medio Superior como herramienta en la transformación de conflictos**

El presente trabajo se sustenta, como señalamos anteriormente, en el modelo educativo de Daniel Goleman, Inteligencia Emocional, cuya importancia radica en educar el cociente emocional con la finalidad de mejorar las cualidades sociales y emocionales como la empatía, el control del temperamento, la autonomía, la amabilidad, la capacidad de adaptación y la resolución de situaciones interpersonales; pero también en el modelo educativo sociocultural en tanto se pretende generar contextos que integren el aprendizaje, la creatividad, la comunicación, pero sobre todo la cooperación y el desarrollo de redes solidarias y, finalmente, del enfoque humanista el hecho de que el estudiante entre en contacto con sus propios conceptos, valores y emociones.

Goleman utilizó el término “emoción” para referirse a un sentimiento y sus pensamientos característicos a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar. (Goleman, 2000)

El término Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. Inteligencia emocional no es ahogar las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas. (Goleman, 2000)

El conflicto se define como la manifestación de un desacuerdo de intereses entre dos o más personas. De acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la lengua, existen múltiples definiciones de conflicto, entre ellas la coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.

Tales conceptos nos permiten comentar que se ha dado prioridad a la educación centrada en el desarrollo del cociente intelectual, y se ha dejado de lado la educación en emociones y por ende a la educación para la paz.

De las emociones primarias que maneja Goleman nos enfocaremos en específico a la Ira y el Temor, de donde se desprenden la cólera, la irritabilidad y la violencia, en el primer caso, y la sospecha, la desconfianza y la aprehensión para el segundo. La razón por la cual se da este enfoque específico se sustenta en la necesidad que se observa en dos Preparatorias ubicadas al Oriente del Estado de México, y de las cuales se derivan un sinnúmero de conflictos que en ocasiones no pueden ser contenidos sólo a través de los centros de mediación, en donde incluso ya no se puede emplear este mecanismo, pues deja de cumplir con algunas de las características de la mediación como lo son el equilibrio de poder, la voluntariedad, etc. Se requiere, entonces, desarrollar competencias emocionales que permitan al estudiante tener dominio y control sobre sí mismo.

El desarrollo de la inteligencia emocional, la cual se debe ampliar a cinco esferas principales: la primera se refiere a reconocer las propias emociones, a partir de lo cual se debe aprender a tener manejo sobre las mismas; la siguiente es tener motivación que sirve como base para el autodominio; reconocer las emociones de los demás a partir de la empatía; y, finalmente, saber manejar las relaciones.

La propuesta radica en hacer acompañar el Programa de Mediación Escolar de un taller como recibimiento para alumnos de primer ingreso, en el cual se promueva el desarrollo de la inteligencia emocional, permitiendo que el bachiller sepa reconocer sus emociones primarias y tener control sobre ellas, lo que le ayudará a gestionar con el otro la toma de acuerdos sin necesidad de un tercero; lo cual resulta en una alternativa de mejora en los procesos de relacionarse con el otro, considerando que la mediación educativa es a la vez un proceso pedagógico en donde se adquieren herramientas de comunicación y control de emociones, con el objetivo de proveer a los jóvenes de herramientas intrapersonales e interpersonales que les permitan reaccionar de manera asertiva ante situaciones que les generen un conflicto, de esta manera se robustecerán, sin duda alguna, dos de los pilares de la Educación: Aprender a ser y Aprender a vivir juntos.

Estos talleres de formación integral permiten que los jóvenes tengan acceso a estudios sobre el conflicto y sus formas de afrontarlo, la violencia, la educación para la paz, y estrategias para contener y tener control sobre las emociones primarias, donde los estudiantes pueden realizar actividades individuales y grupales de acuerdo a la temáticas a abordar, las cuales incluyen técnicas de dramatización para favorecer la empatía con diferentes situaciones, estudio de casos y trabajo colaborativo, entre otras.

Mejorar la convivencia requiere la consideración de que el desarrollo del currículum se concreta en un proceso de actividad, realizada en un ecosistema de relaciones, que debe ser gestionado de forma adecuada para que los conocimientos, los sentimientos, las actitudes y los valores activados en él fluyan desde la coherencia y no desde la incoherencia. Sólo en un clima de respeto personal y de confianza mutua será posible una enseñanza y un aprendizaje que respete los valores de solidaridad necesarios para la progresiva integración social del alumnado y el equilibrio emocional de todos/as los protagonistas: profesorado y alumnado. (Ortega Ruiz, 1998).

## Conclusiones

Podemos concluir entonces que el desarrollo de habilidades sociales, específicamente el desarrollo del cociente emocional, es una responsabilidad compartida de la escuela, como Institución, entre diversos actores, donde no pueden quedar de lado los docentes y los padres de familia.

Considerando que la escuela, después de la familia, es el segundo espacio de convivencia más importante entre los jóvenes, es ahí donde se deben fortalecer herramientas para afrontar y transformar cualquier situación de conflicto, los cuales, al ser inherentes al ser humano, deben proporcionar áreas de crecimiento en diversos ámbitos. Todo lo anterior sustentado en una educación integral basada en educación para la paz, desde una perspectiva de derechos humanos y desarrollo de educación emocional.

“El reconocimiento de nuestras propias emociones, darnos cuenta que uno se encuentra enfadado, triste o ansioso, supone el primer paso para intentar cambiarlas, ser conscientes de las propias emociones es la competencia emocional básica sobre la cual se construye las demás. Por tanto resulta fundamental fomentar el desarrollo de esta habilidad en el alumnado”. (Caruana Vaño, 2005)

Los centros de mediación han sido un buen paso hacia la transformación pacífica de conflictos, pero es necesario considerar que es una vía de muchas por lo que hay que fortalecer mecanismos que coadyuven a nuestros alumnos a gestionar por sí mismos sus conflictos a través de un proceso intrapersonal de regulación de emociones que les permitan ser asertivos no sólo en el ámbito escolar, sino como herramienta para ser utilizada a lo largo de su vida.

## Referencias

- Caruana Vaño, A. (2005). Programa de Educación Emocional para la Prevención de la violencia. España: GRAFIBEL.
- Delors, J. (23 de Abril de 2014). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO . Obtenido de La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO : [unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf)
- Fernández, G. I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en Instituciones. *Revista de Pedagogía, Bordón*, Vol. 60 No. 4 (137-151).
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Gómez Arévalo, A. P. (2013). *Tería de la Educación para la Paz en América Latina*. Academicus, 14.
- Granada, F. A.-U. (18 de Abril de 2014). Sitio web académico de Francisco A. Muñoz. Obtenido de Sitio web académico de Francisco A. Muñoz: [wdb.ugr.es/~fmunoz](http://wdb.ugr.es/~fmunoz)
- Jiménez Bautista, F. (2011). *Racionalidad pacífica. Una introducción a los estudios para la paz*. Madrid: Dykinson, Cap. IV, VI.
- Jiménez Bautista, F. (2014). *Paz neutra: una ilustración del concepto.*, (pág. 24).
- Muñoz, F. A. (1987). *Una Paz Imperfecta en un mundo complejo y conflictivo*. España.



## Cultura de Paz y Métodos Pacíficos de Solución de Conflictos

### Culture of Peace and Peaceful Methods of Conflict Resolution

José Benito Pérez Saucedo

Oficial, D. (23 de Junio de 2009). Acuerdo Secretarías No. 444. México.

Ortega Ruiz, R. y. (1998). 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.

Reardon, B. A. (2008). Aprendizaje en Derechos Humanos: Pedagogías y Políticas de Paz. Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace (pág. 97). Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

SEP. (Noviembre de 2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 - Transformación educativa. Obtenido de Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 - Transformación educativa: [pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de)

SEP. (2010). Plan Maestro de Orientación Educativa de Educación Media Superior del Estado de México. México: SEP.

Torrego, J. C. (2008). Mediación y tratamiento de conflictos dentro de un Modelo Integrado de gestión de la convivencia. México: Graó.

**M. del Rosario Cano Valverde**  
[mediacionescolarze28bg@hotmail.com](mailto:mediacionescolarze28bg@hotmail.com)

P/Mtra. en Innovación Educativa. Pedagogo A, adscrita a la Escuela Preparatoria Oficial de Papalotla, perteneciente a la ZE 39 BG. Actualmente cursa estudios de posgrado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en la UAIS del Estado de México, coautora del Manual para Docentes Mexiquenses, curso de experto en Convivencia y Prevención de la Violencia Escolar y juvenil en la UCO, España, miembro activo de la Red de Investigación y docentes del PVCEA de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

**Garrido de la Cruz, Irais Paulina**  
[irais\\_paulina@hotmail.com](mailto:irais_paulina@hotmail.com)

Mtra. en Psicología. Orientadora en la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 107, perteneciente a la ZE 41 BG, actualmente cursa estudios de posgrado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en la UAIS del Estado de México, coautora del Manual para Docentes Mexiquenses, curso de experto en Convivencia y Prevención de la Violencia Escolar y juvenil en la UCO, España, miembro activo de la Red de Investigación y docentes del PVCEA de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

### Resumen

La Negociación, la Mediación y la Conciliación son la carta fuerte de la Cultura de Solución Pacífica de Conflictos. Por sus características, procesos y elementos estos mecanismos son indispensables para alcanzar una Cultura de Paz. Mediante la exposición de sus bondades y particularidades, podremos entender por qué Naciones Unidas y los principales teóricos de la Resolución de Conflictos los recomiendan.

Palabras clave: Cultura de Paz, Conciliación, Mediación, Negociación, Resolución de Conflictos

### Abstract

Negotiation, Mediation and Conciliation are the strong letter of the Culture of Peaceful Settlement of Conflicts. Because of their characteristics, processes and elements, these mechanisms are indispensable for achieving a Culture of Peace. Through the exposition of its kindness and peculiarities, we can understand why the United Nations and the main theorists of Conflict Resolution recommend them.

Key works: Culture of Peace, Conciliation, Mediation, Conflict Resolution

## Introducción

“No hay caminos para la Paz, la Paz es el camino”, decía Gandhi (Gandhi, 2004). La resolución de conflictos puede seguir dicho lineamiento. Existen corrientes de pensamiento que promueven los llamados “Métodos Pacíficos de Solución de Conflictos”, mecanismos que por su naturaleza, características y herramientas son amigables, cooperativos, constructivos y estimuladores de ambientes de paz durante y posterior al proceso de resolución de la disputa.

No es nada nuevo, pero desgraciadamente sí poco conocido, promocionado y aplicado en México. La Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la Organización de las Naciones Unidas reconoce, recomienda y promueve la importancia del arreglo pacífico de los conflictos, y el desarrollo de aptitudes de negociación, diálogo y formación de consensos; son compromisos, valores y estilos de vida necesarios para poder generar una Paz Positiva<sup>1</sup>.

Dichos Métodos Pacíficos están basados en la Negociación. Hablaremos de esta técnica y sus derivados más importantes, es decir, la Mediación y la Conciliación y su relación teórica con la Cultura de Paz.

## Competencias en Negociación para lograr la Paz

Aunque antiguamente se le consideraba como la ausencia de guerra (Fisas, 2001, p. 21), actualmente la concepción moderna de la Paz es representada por las teorías desarrolladas por Johan Galtung, quien dividió la Paz en dos categorías: Paz negativa (no guerra) y Paz positiva (no violencia). La primera se refiere a la ausencia de violencia personal, guerras, terrorismo y disturbios, mientras que la segunda se da cuando existe una ausencia de violencia estructural; esto es, ausencia de pobreza, hambre, discriminación y contaminación (Aiello de Almeida, 2001, p. 7).

Galtung llega a la conclusión de que la contraposición de la paz no es la guerra, sino la violencia. De ahí que cuando tratemos de entender lo que es la paz, debemos comenzar por el estado de ausencia o disminución de todo tipo de violencia, ya sea directa (física y verbal), estructural o cultural, que vaya dirigida tanto a mente, cuerpo o espíritu de cualquier ser humano o contra la naturaleza. (Galtung, 1985, p. 7)

De estos conceptos y corrientes de pensamiento bebió la “Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz”, aprobada el 6 de octubre de 1999 por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la resolución 53/243. Su objetivo es promover que los gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil orienten sus actividades al fomento y promoción de una cultura de paz en beneficio de los pueblos del mundo, y reconoce que la paz no sólo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos.

La declaración define a la cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- a) *El respeto a la vida, el fin de la violencia y el fomento y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.*
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía e independencia de los Estados.
- c) El respeto y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.
- e) La protección del medio ambiente.
- f) La promoción del derecho al desarrollo.
- g) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
- h) El fomento de la libertad de expresión, opinión e información.
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz.

Tanto en su introducción como en su definición, la Declaración acentúa la importancia del diálogo y el arreglo pacífico de conflictos para alcanzar una Cultura de Paz.

De acuerdo con la Declaración, los elementos que se necesitan para el pleno desarrollo de una cultura de paz son:

- a) El arreglo pacífico de los conflictos; respeto y entendimiento mutuos y la cooperación internacional.
- b) El cumplimiento de las obligaciones internacionales establecidas en la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional.
- c) *La democracia, derechos humanos y las libertades fundamentales.*
- d) *El desarrollo de toda la población en aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias.*
- e) Instituciones democráticas y la garantía de la participación plena en el proceso de su desarrollo.
- f) Erradicación de la pobreza, el analfabetismo y la reducción de las desigualdades entre las naciones y dentro de ellas.
- g) Desarrollo económico y social sostenible.

<sup>1</sup> Resolución 53/243 de la Asamblea General de las Naciones Unidas: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, de 1999, Artículos 1ero y 3ero.



- h) Eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer promoviendo su autonomía.
- i) Protección de los derechos del niño.
- j) La libre circulación de información y la promoción del acceso a ella.
- k) La transparencia y la rendición de cuentas en la gestión de los asuntos públicos.
- l) La eliminación de todas las formas de racismo, discriminación racial, xenofobia e intolerancias conexas.
- m) La comprensión, tolerancia y solidaridad entre todas las civilizaciones, los pueblos y las culturas, incluso hacia las minorías.
- n) El respeto a la libre determinación de todos los pueblos.

Nuevamente, la Declaración nos habla del arreglo pacífico de conflictos y la necesidad de fomentar competencias de Negociación y diálogo en todos los estratos de la sociedad.

En la misma línea de ideas se encuentra Johan Galtung; para él es indispensable una Cultura de Solución de Conflictos para poder lograr una Cultura de Paz, es decir, la Cultura en Negociación, Mediación y Conciliación.

*“En el trabajo para una cultura más abierta, más dispuesta a la Paz, un punto principal es la Cultura de Solución de Conflictos. Cada conflicto moviliza emociones, pero también es un problema para resolver, un choque de objetivos legítimos en búsqueda de una nueva realidad que ofrezca más compatibilidad. Hacen falta tres puentes en la construcción de esta Cultura de Paz: Empatía, No-violencia y creatividad. Con optimismo y amor es totalmente factible<sup>2</sup>”.*

A continuación, nos referimos a esta Cultura de Resolución Positiva de Conflictos.

## Métodos Pacíficos de Solución de Conflictos

Los Mecanismos para la Resolución de Conflictos pueden dividirse en cuanto a su contribución para una Cultura de Paz en Métodos de resolución pacíficos o no adversariales, y adversariales o contenciosos.

Los Pacíficos son espacios no violentos donde se crean condiciones para el manejo positivo de las controversias y que las partes puedan alcanzar acuerdos. Se fomenta la participación, responsabilidad propia y directa de los involucrados para que ellos mismos encuentren una solución o determinen la que más les conviene. En dichos métodos se privilegia la cooperación, la tolerancia, la empatía y el diálogo. Sus características son:

- Las partes actúan juntas y cooperativamente, es decir, trabajan unidas para alcanzar la solución.

<sup>2</sup> Galtung, 2012. En Blog Cultura de Paz y No Violencia Monterrey. Extraída el 10 de junio de 2014 desde <http://culturadepazynoviolenciamonterrey.blogspot.mx/2012/07/501-johan-galtung-en-cultura-de-paz-y.html>

- Las partes cuentan con el control del procedimiento y es su decisión la que prevalece.
- Se benefician todas las partes con la solución que ellas mismas acordaron.
- La decisión a la que arriban las partes pondrá fin a su controversia atendiendo sus propios intereses.

Los Contenciosos tienden a ser pequeños escenarios de confrontación entre las partes, aunque pueden revestir legalidad y amabilidad. Sin embargo, en el proceso se busca un vencedor y un vencido, provocan un desgaste destructivo entre las partes, pues no sólo tienen que defenderse, sino también, denostar la posición del contrario.

- Las características de dichos métodos son las siguientes (Alvarez y Highton, 1995. p. 96):
- Las partes están enfrentadas y son contendientes.
- Un tercero decide por las partes.
- En dichos procesos necesariamente una parte gana y la otra pierde, la solución es de “Todo o Nada”.
- La resolución que pone fin al juicio está basada en la ley o en el precedente, no en la satisfacción de los intereses de las partes.

Los Métodos pacíficos también pueden ser denominados medios saludables de resolución de controversias, ya que cuentan con ventajas terapéuticas sobre las partes involucradas y su relación, además de la generación de emociones positivas (amor, fraternidad, comprensión, etc.) durante el proceso de solución de la disputa.

En este sentido, Johan Galtung se pronuncia por que los estudios de la Paz y resolución pacífica de conflictos deben basarse en las Ciencias de la Salud. Por ejemplo, los Mediadores utilizan mapas conceptuales semejantes a las de las profesiones médicas. Elaboran un diagnóstico, pronóstico y terapia. Se trabaja sobre la resistencia, fuerza y capacidad de recuperación de una relación. El médico recomienda ejercicios, nutrición, medicación, cirugía, mientras que el operador del conflicto elabora terapias orientadas a mejorar el nexo entre los justiciables, buscando beneficios para ambos de manera equitativa. (Galtung, 2009. p. 152-153.)

Los Métodos pacíficos también pueden llamarse constructivos, pues se basan en el reforzamiento o restauración de la relación preexistente al conflicto entre las partes. (Deutsh, 1973).

## Pacíficos=Saludables=Constructivos

Los Métodos Pacíficos de Solución de Conflictos empiezan a ser ampliamente sugeridos y promocionados por la sociedad civil mediante el movimiento denominado “Alternative Dispute Resolution (ADR)” en Norteamérica o “Diplomacia Ciudadana”). Dicha tendencia

comienza a consolidarse en Estados Unidos a partir de los años setenta, bajo la influencia de movimientos ciudadanos a favor de los Derechos Civiles, que llevó a sectores de la sociedad a cuestionar los métodos punitivos de tratamiento de conflictos. (Ferré, 2004. p. 51).

Las características de dichos mecanismos son las siguientes:

- Son “amigables”: Su estructura y proceso fomentan la participación y el diálogo constructivo entre las partes, esenciales para la Cultura de Paz.
- Confidencialidad: La capacidad para proteger información, así como garantizar que no se infiltre a terceros, es muy importante. Es indispensable que las partes puedan comunicarse con toda libertad. Es la única forma de lograr que se expongan con sinceridad los múltiples aspectos del conflicto (Schiffirin, 1996. p. 46).
- Elección de las partes del tercero y el proceso: Las partes pueden elegir al o los terceros que resolverán su controversia, el método para ello y la forma en que se llevará a cabo. La participación de las partes en el nombramiento del tercero alienta y da más compromiso a los justiciables para que cumplan o atiendan las recomendaciones o decisiones tomadas por él.
- Especialización: El prestador de servicios debe cumplir un perfil específico que las partes buscan para resolver su controversia. No sólo debe ser un experto en el conflicto y en las técnicas de comunicación (en el caso del Negociador y el Mediador), sino también en la materia de la disputa (como sucede en el Conciliador).
- Voluntariedad: Las partes son quienes deciden resolver su conflicto de manera positiva; son ellos quienes pueden designar al tercero facilitador, pueden establecer el número y duración de las audiencias y pueden darlo por terminado en el momento que así lo consideren, tengan o no un acuerdo total o parcial en la controversia.
- Neutralidad: El facilitador no debe tomar partido o inclinarse por alguna de las partes, sólo administra y controla el procedimiento, lo dirige y marca sus pautas.
- Flexibilidad: Las reglas a las cuales se someten los involucrados podrán aplicarse con libertad y ser modificadas, siempre y cuando ambas partes estén de acuerdo.
- Cooperativos y creativos: La Negociación, la Mediación y la Conciliación tratan de crear un ambiente de cooperación entre las partes, de intelecto e imaginación para ser creativos y buscar soluciones (Dupuis, 1997, p. 53).

## Negociación

Es un proceso por el cual dos o más partes con un problema en común, mediante el empleo de técnicas diversas de comunicación, buscan obtener un resultado o solución que satisfaga de una manera razonable y justa sus objetivos, intereses, necesidades y aspiraciones. (Colaíacovo, 1998. p. 19). Es el hecho de plantear a otro una serie de propuestas tendientes a que otorgue voluntariamente aquello que queremos, en razón de nuestra oferta. (Falcón, 2000. p. 13.)

La Negociación es un proceso estudiado por diversas ciencias y en su proceso/desarrollo tienen cabida teorías filosóficas, jurídicas, económicas, psicológicas, comunicacionales, políticas, éticas, antropológicas, entre un largo etcétera. Los saberes en Negociación son vitales en la Cultura de la resolución pacífica de conflictos y en la Educación para una Cultura de Paz.

Mediante estos modelos de Negociación se enaltece el Ganar-Ganar o la búsqueda del Justo Medio. En ellos se utiliza la comunicación asertiva. (Ponti, 2007.p. 26-27):

- Negociación colaborativa.: La mayoría de nuestras necesidades diarias las logramos colaborando, sin colaboración la sociedad no podría funcionar. Colaborar no sólo es una cuestión ética sino también de eficiencia.
- Negociación compromiso: Este tipo de estilo de negociar se refiere a que debemos tener la capacidad para cerrar negociaciones de compromiso en donde tanto el resultado como la relación son importantes, pudiendo sacrificar (dependiendo el caso) un poco de ambas para lograr llegar al acuerdo.

## Mediación

Es un procedimiento no adversarial en el cual interviene un facilitador con quien, sin tener facultad de decisión, ni de emitir juicio o sentencia, favorece la comunicación entre los participantes del conflicto, con el propósito de que tomen el control del mismo y arriben voluntariamente a una solución que le ponga fin total o parcialmente.

La mediación es un proceso que activa la participación de las personas para solución de sus conflictos; invita a la búsqueda de soluciones. Es una forma de ampliar el sistema de relaciones sociales, es una cultura de compromiso y de diálogo, un actuar ético en la medida que es un ejercicio de respeto, de empatía, de confianza, de solidaridad (Fisas, 2001. p. 209). Se educa a los justiciables en la resolución positiva de conflictos, tiende a favorecer conductas autónomas, a actuar según parámetros acordados y construidos, invitándonos a hacernos responsables de nuestras disputas, tanto en lo que las motivó como en la manera de resolverlas. (Schvarstein, 1996. p. 21-31).

La Mediación tiene como objetivos primordiales no sólo resolver el conflicto interpersonal existente y colaborar en la toma de decisiones que llevan a su solución (Gottheil, 1996. p. 41), sino también, tener en cuenta la relación futura de las partes tratando de restablecer o mantener el vínculo que los une procurando relaciones sanas o funcionales, contribuyendo directamente a la creación de la sociedad pacífica posible.

Mediante los siguientes modelos de Mediación se enaltece la transformación positiva no sólo de las relaciones, sino de las personas, así como se mejora la comunicación para hacerla constructiva:

- Modelo Transformativo: Tiene un enfoque terapéutico para la mediación, enmarcada dentro de las “historias de transformación”. Su finalidad no es el acuerdo, sino el desarrollo del potencial de cambio de las personas, quienes van descubriendo en el proceso sus propias habilidades. La mediación no sólo promueve acuerdos y mejora



las relaciones, sino que también puede transformar la vida de los individuos. El conflicto se vuelve una oportunidad de crecimiento y transformación, es una ocasión de crecimiento en dos sentidos de la moral humana implicando el fortalecimiento del yo mediante la comprensión y el fortalecimiento de la capacidad humana intrínseca de cada uno para afrontar las dificultades comprometiéndose a la reflexión, decisión y acción como actos conscientes e intencionales, así como superando los límites del yo para relacionarse con otros comprendiendo y fomentando la capacidad humana para experimentar y expresar el interés y consideración del otro.

- **Modelo Circular Narrativo:** Entiende la comunicación como un todo, incluyendo: elementos verbales, para-verbales (corporales, gestuales, etc.), interacción. Cualquier elemento comunica. La mediación aporta herramientas para abordar de una forma distinta la controversia conceptualizándola de manera diferente. Para ello, la interacción y la comunicación ocupan una posición determinante. Es necesario cambiar la narrativa de las partes, puesto que los conflictos son expuestos como historias que cuenta la gente sobre sí misma y las que los demás cuentan sobre nosotros. Al crearse una narración diferente se hace posible el cambio. Cada parte piensa que su historia es la verdadera. El mediador debe trabajar en conseguir que los participantes conciben y se expresen de forma distinta, para que mediante una interacción diferente se logren los cambios mediante los cuales se pueda conseguir un acuerdo.

## Conciliación

Es un proceso mediante el cual las partes acuden por voluntad propia a un tercero neutral, especialista en la materia del conflicto, con la finalidad de solucionar una disputa de intereses que les impide alcanzar la paz. Es una forma de resolución pacífica de conflictos que tiene como principios básicos: la imparcialidad, la neutralidad, la confidencialidad, la legalidad, la honestidad y la equidad.

Aunque la Ley Modelo de la CNUDMI sobre Conciliación Comercial Internacional, al igual que parte de la doctrina especializada, no hace ninguna distinción entre la Mediación y la Conciliación, muchos especialistas y corrientes de pensamiento en justicia alternativa son partidarios a diferenciarlos como métodos diferentes, siguiendo dicha lógica la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal.

La diferencia total es que el Conciliador puede proponer soluciones, pero no tiene facultad para imponerlas, mientras que el Mediador sólo facilita la comunicación entre las partes; no tiene facultad de decisión en el acuerdo que se pudiera lograr, ni puede emitir un juicio o sentencia, ya que el propósito de mecanismo es que los participantes tomen el control del conflicto y lleguen a una solución por ellos mismos de manera voluntaria.

En nuestra opinión sí existen diferencias tanto en el proceso, en las herramientas empleadas, como en las experiencias vividas en la Mediación y la Conciliación.

La neutralidad del Mediador puede fomentar un "deuteroaprendizaje", "conocimiento tácito" o "transferencia de aprendizaje" en los justiciables, es decir, que las partes al

solucionar un conflicto adquieren competencias para solucionar otros a futuro, ya sea de la misma temática o de otra diferente. Todo ello gracias a que el Mediador no propone soluciones, sino crea las condiciones para que los mismos involucrados las alcancen. La Mediación también puede ser un procedimiento de maduración y enseñanza (Suarez, Marinés. 2004. p. 53).

En la Conciliación el facilitador tiene un rol más activo, lo que ciertamente puede ahorrar tiempo para lograr alcanzar un acuerdo y obtener opciones más sólidas propuestas por el Conciliador debido a su experiencia en la materia, pero modifica bastante la educación en resolución de conflictos que se da en el proceso de Mediación.

Es decir, mientras el papel más limitado del Mediador simplemente como facilitador del diálogo puede fomentar aptitudes y competencias transformativas del conflicto en las partes, así como para la resolución positiva de disputas, la Conciliación es más efectiva cuando lo que se quiere es lograr un acuerdo pronto y experto.

La Mediación puede tener un enfoque más terapéutico para los justiciables (dependiendo la materia y el modelo de Mediación que habremos de utilizar) y la Conciliación tiene una mayor acentuación a la resolución práctica de la controversia.

Desde la perspectiva psicológica, la conciliación es una figura propia de la resolución de conflictos en la cual el conciliador, a pesar de su carácter imparcial, tiene una función activa en el procedimiento, ya que lo dirige, señalando a las partes el camino con conocimiento pleno de la situación materia del conflicto.

Dicha participación del Conciliador será promover la empatía, paciencia, confianza entre las partes, transparencia y honradez entre los participantes, mejorar la comunicación, fomentar la creatividad, relajar el ambiente, todo ello indispensable para lograr un diálogo positivo y constructivo (Junco Vargas, José Roberto. 2007. p. 22).

## Cultura de Resolución Pacífica de Conflictos en la Cultura de Paz

Galtung concibe a la violencia como la contraposición de la Paz, y al diálogo, la empatía, la creatividad y la no violencia como los utensilios indispensables del hacedor de paz para lograr transformar los conflictos.

La transformación de conflictos es un medio para alcanzar la paz. Para Johan Galtung (1999, p. 9) la Paz es todo "aquello que tenemos cuando es posible transformar los conflictos en forma creativa y no violenta". Transformar el conflicto significa trascender los objetivos de las partes en conflicto definiendo otros objetivos, tratando de no acostumbrarnos al discurso inmovilista. Es claro que dicho proceso de transformación se presenta en los Métodos pacíficos de solución de Conflictos, el facilitador de dichos procedimientos puede constituirse en un verdadero trabajador de paz.

La herramienta principal del facilitador de métodos pacíficos de solución de conflictos es fomentar el diálogo, conduciéndose por el camino de la paz para llegar a la paz.

En la búsqueda de un mundo basado en una Paz Positiva, es decir, con ausencia de

violencia estructural y cultural, es primordial la promoción de una concepción más creativa para afrontar el conflicto, donde se tome en cuenta el cuidado de las relaciones interpersonales. Al entender que la Paz se construye en el quehacer cotidiano, es fundamental comprometer a la comunidad internacional a su mantenimiento, práctica y acción constructiva desde la más determinante de las políticas públicas, hasta el actuar diario de todo ciudadano (Boque, 2003. p. 48).

El fomento de la Resolución Pacífica de Conflictos significa sentar los cimientos para que el ser humano vaya aprendiendo y apreciando formas de vida pacíficas, pero al mismo tiempo, críticas no pasivas, armónicas, pero no conformistas, comprometidas con la defensa de los derechos humanos, pero abiertas al cambio, sensibles mas no débiles, no dependientes, ni indiferentes. Construye nexos de paz, mas no a cualquier precio, ya que la paz positiva o justicia social implica la defensa activa de los derechos inalienables de todos los seres humanos

La Cultura de Solución Pacífica de Conflictos es un elemento inherente de la Cultura de la Paz, ya que fomenta sentimientos y competencias de cohesión de todos los individuos. Tiene como finalidad la transformación no sólo social, sino en el interior de cada individuo; dicho cambio nos traerá, por consecuencia, la Paz externa que buscamos (Munné y Mac Cragh, 2006, p. 83-84).

## Conclusiones

La Cultura de Resolución Positiva de Conflictos es un elemento necesario y reconocido por las mismas Naciones Unidas para la generación del Estado de Paz, incluso podría ser el más importante.

La teoría de la Negociación y sus derivados (Mediación y Conciliación) contienen los elementos necesarios para la transformación de conflicto, para el cambio de narrativa e, incluso, para el aprendizaje de competencias ciudadanas.

## Referencias

- Aiello, M. (2001). *Mediación: Formación y algunos aspectos claves*. México: Porrúa.
- Alvarez, G y Highton, E. (1995). *Mediación para resolver conflictos*. Buenos Aires: Ad-Hoc.
- Boqué, M. (2003). *Cultura de Mediación y Cambio Social*. Barcelona: Gedisa.
- Colaíacovo, J. (1998). *Negociación moderna. Teoría y práctica*. Argentina: Cuyo.
- Deutsh, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. Estados Unidos: Yale University Press.
- Dupuis, C. (1997). *Mediación y Conciliación*. Buenos Aires: Abelardo-Perrot.
- Falcón, E. (2000). *Mediación obligatoria en la ley 24.573*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.
- Farré, S. (2004). *Gestión de Conflictos: Taller de Mediación*. Barcelona: Ariel.

- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/Antrazyt. UNESCO.
- Galtung, J. (2009) *50 años. 25 paisajes intelectuales explorados*. México: Trascend University Press
- Gandhi. M. (2004) *Escritos Esenciales*. España: Sal Tarrae.
- Gottheil, J. (1996). *La mediación y salud del tejido social*. En Gottheil, J. y Schiffrin, A. (eds.), *Mediación: una transformación de la cultura* (pp. 150-200). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Junco, J. (2007). *La Conciliación. Aspectos sustanciales y procesales y en el sistema acusatorio*. Bogotá: Temis.
- Munné, M. y Mac-Crag, P. (2006). *Los 10 Principios de la Cultura de Mediación*. Barcelona: Graó.
- Ponti, F. (2007) *Los Caminos de la Negociación. Personas, estrategias y técnicas*. Argentina: Granica.
- Schiffrin, A. (1996) *La mediación: aspectos generales*. En Gottheil, J y Schiffrin, A. (eds), *Mediación. Una transformación en la cultura* (pp. 40-50). Argentina: Paidós.
- Schvarstein, L. (1996) *Prólogo*. En Suares, M., *Mediación: Conducción de disputas, comunicación y técnicas* (pp. 21-31). Buenos Aires: Paidós.
- Suares, M. (2004) *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Argentina: Paidós.

**José Benito Pérez Saucedo**  
josebenitoperezsaucedo@hotmail.com

Doctor en Derecho, Maestro en Ciencias con especialidad en Métodos Alternos de Solución de Controversias y Licenciado en Derecho y Ciencias Sociales por la Facultad de Derecho y Criminología de la UANL. Profesor/Investigador de la Facultad de Derecho y Criminología de la UANL en MASC. Creador-Coordenador de los sitios: "Mediación Monterrey" (<http://blogdemediacionmonterrey.blogspot.com/>) y "Cultura de Paz y No Violencia Monterrey" (<http://culturadepazynoviolenciamonterrey.blogspot.com/>).



## Sobre el habitar femenino en un cuerpo violentado

### About female dwelling in a raped body

Patricia Romero Arce



### Resumen

El presente ensayo es un ejercicio reflexivo derivado del proyecto y edición titulada: Entre la violencia y la dignidad: experiencias de vida desarrollada a partir de un horizonte fenomenológico con la participación de diferentes investigadoras. El proyecto se desarrolló a partir un taller vivencial y levantamiento de historias de vida con 60 mujeres en el Albergue Temporal para Mujeres en Situación de violencia de Toluca auspiciado por el Consejo Estatal de la Mujer del Estado de México. La intención ha sido tratar de visibilizar el impacto de la violencia en la intimidad, en el interior, en la subjetividad, es decir, sobre esa experiencia que penetra y se instaura en el interior y que termina irremediamente lastimando la dignidad y en este entrecruzamiento el papel que juega el corazón roto como una manifestación ontológica del cuerpo violentado y la palabra como el detonador del reconocimiento y de recuperación de la dignidad.

Palabras clave: violencia, dignidad, cuerpo violentado, palabra, corazón roto

### Abstract

The upcoming essay is a reflective exercise derived from the project and edition titled: "Between violence and dignity: Life Experiences from a phenomenological horizon with the participation of different researchers". The project was created from an experiential workshop and surveys from life stories of 60 women in the "Temporary Shelter for Women in Situation of Violence of Toluca" sponsored by the "State Council of Women of the State of Mexico". The intention has been to try to make visible the impact of violence on intimacy, on the inside, on the subjectivity, that is, on that experience that penetrates and gets established in the self interior, which ends irreparably, hurting the dignity and in this intercrossing, the role that plays a broken heart as an ontological manifestation of the violated body and the voice as the detonator of recognition and recovery of dignity.

Key works: Violence, dignity, violent body, word, broken heart

Recibido: 28/noviembre/2016  
Aprobado: 29/diciembre/2016



Chantajear / bromear / mentir / intimidar / engañar / ignorar / celar /  
descalificar ridiculizar / arañar / jalonear / cachetear / patear / aislar  
/ amenazar con objetos o armas / amenazar de muerte / forzar a una  
relación sexual / abusar sexualmente violar / mutilar / asesinar

Así, a manera de sumatoria ascendente, el violentómetro dibuja la experiencia de la violencia de género a partir de algunas de sus expresiones más significativas; desde las que son en apariencia más inofensivas, hasta las más crueles e inhumanas.

Sin duda, las violencias se entretajan unas con otras, se enmarañan, se mezclan, se determinan entre sí, creando a un sujeto desde la configuración de su subjetividad. La violencia o las violencias vienen a participar, de manera contundente, en la arquitectura de la subjetividad, la situación de maltrato vivenciada por cada una de las mujeres y es decodificada a partir de un mundo interno personal, desde donde se construye la interpretación de su realidad, la construcción de su mundo y de su vida propia. La subjetividad constituye los puntos de vista particulares que sostienen a cada individuo, desde donde es vivenciada y sufrida la violencia, desde donde se habita un cuerpo.

El texto se propone un horizonte comprensivo que, a manera de aproximaciones conceptuales y narrativas, resultado de un ejercicio dialógico reflexivo con mujeres que vivieron o viven una situación de violencia, pretende orientar sobre la línea que circunda el fenómeno de la violencia como una experiencia vivencial, a un mismo tiempo singular e irrepetible, pero también colectivo y social rescatado desde la memoria, donde esas pequeñas verdades surgidas de la experiencia guían en camino de muchas mujeres en situación de violencia.

## ¿Cómo habitamos un cuerpo y un mundo que se ha vuelto extraño y ajeno por la dolorosa experiencia de la violencia?

Ese ocupar, ese anidar en un cuerpo nos remite irremediabilmente a un discreto silencio de reminiscencias escondidas que no dejan de gritar callando en la intimidad. Podemos entonces quizás iniciar acercándonos a los registros de la memoria mediante la recreación y reelaboración de esa experiencia dolorosa que devela la instalación y el entretaje de la violencia justo en su cuerpo, en su conciencia y en su corazón, pero también en su lenguaje, en sus palabras y sus maneras de decir. Esto es así porque hay una encarnación del dolor que trasciende las marcas corporales y físicas y que se diluye e instala en el mundo de vida, al tiempo que lo rompe y lo fragmenta apenas visible en los relatos.

Sabemos, no obstante, que las narrativas no se nos presentan del todo transparentes, que no se agotan en la expresión emocional y que no borran las huellas de dolor que son tatuadas y transformadas en patrones mentales de sufrimiento, que, además, la neuroquímica de la memoria hace lo suyo y vuelve la experiencia difusa y confusa. Por ello, es necesario apostar al cuidado y a la escucha atenta para dar cuenta de la experiencia de la violencia-dolor. Mediante el esfuerzo por recordar, ajustar sus emociones y las palabras para hablar y así relatar a otros su experiencia, estas mujeres comenzaron a buscar y a encontrar caminos propios para reconocer y reconstruir el sentido subjetivo

de su vida, de su vivencia en la violencia y descubrir de nuevo el sentido de su vida. Y, fueron los miedos los más inmediatos en este proceso de conciencia:

*Salir, caminar, que llegue, que me diga cosas feas, que destruya, sus golpes, sus gritos, que me trate mal, el silencio, el dolor...*

Cuando ellas hablaron se notó el gran esfuerzo físico y emocional al que se sometían al momento de narrar y compartir: largos silencios, las miradas van y vienen, se esconden, contraen y llevan el aire hacia dentro en un esfuerzo por tratar de recordar y buscar en su propio registro vivencial los contenidos, las circunstancias, las emociones y las palabras justas, para dar cuenta de lo vivido. Entre prolongados suspiros buscan las palabras precisas, el tono con el cual expresar y hablar de la experiencia de violencia. Las argumentaciones surgían limitadas; había una incapacidad intrínseca del propio lenguaje para dar cuenta de lo complejo y encarnado de la experiencia, de lo simple de la emoción y lo acotado de las palabras para expresarlo; el sufrimiento personal se manifestaba entre el ahogo y la ofuscación. Así que algunas optan por seguir calladas:

—*No tengo palabras.*

—*No puedo.*

—*No había hablado de eso.*

—*No he podido hablar. No me salen las palabras... Llevo mucho tiempo sin poder hablar, lo intento pero no.*

—*Siento algo muy pesado en el pecho, lo siento duro... no puedo hablar.*

Sin duda, cada una tiene sus propios contenidos, circunstancias y maneras de reconstruir y narrar su vida, pero lo que es evidente en todas y cada una de ellas es la presencia de un dolor que se expande y se instala como sufrimiento en su mundo de vida, que trasciende las marcas físicas generadas por golpes, nos hablan de esas heridas que no se ven fácilmente porque no están expuestas pero que ubican justo en el centro del pecho. Es significativa la manera en la que el dolor queda atrapado en cada uno de esos cuerpos que lo ha sufrido, una particular forma en la que la dolencia ha sido aprisionado en su interior y que se percibe apenas en algunas tímidas expresiones corporales: silencios, profundos suspiros, miradas entre extraviadas e incisivas pero sobre todo temerosas y desconfiadas; esa particular manera de acorazarse, guarecerse hacia sí mismas, sentarse como comprimiéndose y juntar las manos, el discreto juego con los dedos de los pies, el gesto forzado para asentir, reconocer o negar algo, el nerviosismo e imperceptible temblor y estremecimiento permanente y los incontables suspiros.

Cuando esas vivencias intentan decirse y comunicarse a los otros descubrimos un lenguaje que queda trunco y que, por supuesto, limita la posibilidad de poder traducir esa experiencia en su justa dimensión. También existe, sin duda, una gran distancia entre lo dicho y lo vivido, de ahí que el silencio aparecerá en quien lo ha sufrido, por pudor, recato, vergüenza o simple incomprensión. Desde esta habla fragmentada, débil y difusa frente a la magnitud de lo vivido y sufrido tratamos entonces de acercarnos lenta y cuidadosamente a esas experiencias y descubrimos la presencia de una herida, manifestada en una sensación de desgarramiento, de una profunda cicatriz, de un corazón roto.

Pero ¿Por qué un corazón roto? Porque cuando se habla de violencia de género, intrafamiliar o contra la mujer –en este caso- se hace referencia generalmente a situaciones venidas de relaciones afectivas: matrimonio, amasiato, novios o familia; y así, cuando la violencia se hace presente se transforma su mundo de vida, su cotidianidad, la percepción de la vida, de sí misma, se convierten en una terrible tragedia para las mujeres, para sus hijas e hijos, e incluso para ellos, los “agresores”, para toda la familia.

—*Me dijo que me iba a tratar bien, que no me iba a pegar... No sé qué pasó.*

—*Antes de casarnos era diferente, era amable y compartíamos muchas cosas.*

—*No entiendo, de repente todo era una pesadilla. Ya no podía salir. Todo el tiempo eran pleitos y de pronto golpes.*

—*Ya no entendía, estaba como atascada.*

—*Tuve que vivir cosas horribles antes de poder hablar.*

—*Hubo un momento en que todo había cambiado; era triste, ya no sonreíamos, mis hijos no hablaban, se escondían, yo me iba sintiendo como ausente.*

Algunas refieren que la violencia apareció poco a poco, otras que fue de repente y otras más, que fue así desde el principio. De cualquier manera la violencia se instaló en el hogar, junto con el dolor y el maltrato que desde la rutina cotidiana se ignoran y confunden con una sensación de cansancio y desaliento. Un dolor que ellas reconocen justo en el pecho, y que lo asocian con el corazón. Sin duda, la sensación de un corazón lastimado, de un corazón roto, es una expresión particular de una experiencia afectiva y dolorosa, pero al mismo tiempo colectiva para hacer referencia a un particular sentir relacionado con el sufrimiento generado en situación de violencia, un sentimiento que deja su huella:

—*Me duele aquí.*

—*Yo no sufrí violencia física, yo sufrí violencia emocional... A mí me cambiaron por una más joven (mujer de 18 años).*

—*Sufría más cuando me decía cosas feas y malas... yo no era eso.*

—*Me duele aquí y no puedo hablar, como si estuviera partido.*

—*Llevo años con esta dolencia, a veces ya ni pienso, ¿para qué?*

—*De veritas que me duele aquí merito en el corazón, siento muy feo.*

—*Lo siento muy pesado, no me deja respirar, se siente duro duro.*

—*Duele.*

—*Me siento desencajada.*

—*Me duele, tengo el corazón roto*

“Tengo el corazón roto”, dicen ante la incapacidad para explicar y narrar la experiencia de

su propio dolor; la ruptura y fragmentación encarnada; la vida resquebrajada y agrietada; la manera de ser arracada de su mundo de vida para transformarlo en el mundo de la violencia y del sufrimiento; la sensación justo del lado izquierdo del pecho de una división, fractura o rajadura; el desencanto y desamor hacia la persona que en algún momento representó la esperanza. Son las maneras en las que describen cómo les fue arrebatada su dignidad.

—*No eran los golpes eran sus palabras*

—*No son las cicatrices, es lo que traigo dentro. Yo podía sobrevivir a los golpes, pero las cosas que me decía y que hacía, eso no, con eso no podía.*

El dolor surge en el instante en el que la mujer es herida física, psicológica, emocional o socialmente. En este momento es sólo una emoción y su duración puede ser relativamente corta y proporcional al evento que la produjo. Puede ser cualquier emoción que afecte o dañe: un conflicto, una discusión que terminó en golpes, la sensación de abandono, el maltrato, la humillación y el menosprecio en cualquiera de sus manifestaciones, la tristeza de la sensación de pérdida, el estrés cotidiano ante la necesidad de enfrentar un problema, enojo o frustración contra sí misma o contra la pareja. Pero, sin duda, el sufrimiento siempre va más allá porque muchas veces termina encarnando.

El sufrimiento es la respuesta cognitivo-emocional que la mujer puede tener frente al dolor físico generado por los golpes o frente a una situación dolorosa o emocional, como la instalación de la maltrato en la cotidianidad. La experiencia de la violencia y la sensación de un corazón roto responden a un conjunto de emociones y pensamientos que se entrelazan y se instalan en el cuerpo, la conciencia y la vida cotidiana, adquiriendo así mayor intensidad y duración que el dolor emocional. El sufrimiento puede prolongarse indefinidamente, aunque la situación que lo provocó ya haya pasado: una cachetada, una patada, la herida que ya cicatrizó, el menosprecio, la humillación o las amenazas; pero la manera como queda grabado en la conciencia da el tono y modula de manera singular la permanencia del sufrimiento.

Cuando la violencia se instala en el mundo de vida, el dolor y el sufrimiento provocado muchas veces se mantiene en secreto y poco a poco se asimila y corporiza de tal forma que se aprende a vivir con él porque es difícil aceptarlo, ponerle nombre y decirlo; aunque es más difícil aceptar que el amor se está desgastado, diluyendo y que los sentimientos idílicos con los que se inició la relación, una vida en pareja y una familia se están transformando.

—*Inconscientemente, aunque me agrediera, aunque me maltratara, yo lo quería.*

—*No sé por qué pero entre más fea era mi vida con él, más lo quería.*

—*Sí había golpes. Yo decía: “Yo creo que es normal”. Me acostumbré a eso.*

—*No podía contarle, ¿a quién? Da miedo... qué dirá mi familia, mis amigos, mis vecinos: da vergüenza.*

—*Si te casas te aguantas.*



—“Ya sabes cómo es él; haz lo que él te dice para que no te haga nada”, me decían.

—Siempre era lo mismo. Al principio sólo discutíamos, hasta que un día me pegó y de ahí en adelante cada vez me pegaba más duro.

—Estuve a un paso de que él me matara.

—Empezó a amarrarme las manos, a taparme la boca; me tapó los ojos.

—Me daba patadas, me pellizcaba las piernas, me daba pellizcos en las manos, me dejaba moretones en los brazos.

Sin embargo, cuando las mujeres que sufren violencia son capaces de percibir que el sufrimiento no solamente lo padecen ellas, sino también sus hijas e hijos, pueden empezar a aceptar que lo que viven no es normal. Sentir el apoyo y amor de sus hijas e hijos puede revalorarlas.

—Mi hijo decía: “Mamá, qué haces. Otra vez te pegó [...] Yo te quiero mucho, mamá”.

—Me dijo mi hija: “No, mamá, no le tengas miedo. Vámonos, mami. Aquí no es vida; no me gusta este lugar”.

—Un día dije yo no quiero esto para mis hijos, yo no quiero que vivan así.

Una vez que las mujeres aceptan que lo que están viviendo no es normal, pueden iniciar un proceso en el que entienden que tienen que vivir su vida sin esa persona, aun cuando su corazón no está del todo listo ni sanado.

Aquellas que pueden pasar del dolor que les provoca tener el corazón roto a la palabra narrada están en proceso de romper el círculo de la violencia, porque el dolor interno se vuelve público, pero sobre todo porque se reconocen a sí mismas como mujeres violentadas, maltratadas. En otras palabras, porque fueron capaces de contar, reinterpretar y reconstruir los hechos que produjeron el dolor, reconociendo y nombrando a la violencia y compartiendo en conversaciones.

—No he podido hablar. No me salen las palabras... Llevo mucho tiempo sin poder hablar, lo intento pero no.

—Yo nunca, nunca dije nada.

—No había podido hablar de eso.

En las narrativas de las mujeres se percibe la imposibilidad para expresar esa dolorosa experiencia, tanto por cuestiones culturales como psicosomáticas, razón por la cual es difícil romper el círculo de violencia.

Ese sufrimiento expresado en la sensación de un corazón roto trasciende la metáfora. Al decir de los científicos, es una expresión literal de que lo que se siente, es una cardiopatía ocasionada por un estrés físico o emocional intenso como las discusiones o las pérdidas,

presentando síntomas semejantes a los de un ataque cardíaco, como dolor en el pecho, la dificultad para respirar y el pesar. Se dice también que es temporal, que no deja secuelas y que no afecta a las arterias como sí lo hace un infarto; no obstante, su afección se da en el músculo cardíaco, de ahí la sensación de roto y pesadez, emociones que son reconocidas y sentidas por las mujeres. Para aquellas que viven día a día la violencia por largos periodos, esa percepción se vuelve cotidiana, se corporiza y transforma la percepción de la realidad; es decir, que se instala en el mundo de vida, situación que puede durar toda la vida.

Y, no obstante que esos dolores son tan íntimos y muchas veces celosamente guardados y silenciados se pueden encontrar caminos para salir, cuando alguien del otro lado está dispuesto a escuchar. Por eso, cuando decidimos escuchar del dolor de los otros es posible aprender y comprender sobre su sufrimiento, porque el dolor es una emoción humana irremediamente compartida en mayor o menor medida.

Así, compartir las experiencias de todas estas mujeres nos acerca a la posibilidad de identificarnos con las víctimas, de escucharlas y comprenderlas, pero también de reconocernos y reconocer el significado de vivir en situación de violencia. De esta forma podríamos participar de esta recomposición a través del restablecimiento y creación de lazos para la acción con los y las otras, es decir, por medio de la comprensión y reconfiguración de la dignidad desde la palabra y el conversar.

## Salvando la vida desde la palabra, una reflexión

La experiencia es una mezcla del caminar, del tiempo, de lo vivido, de lo que se vio y de lo que se escuchó. También de lo que atravesó y de lo que quedó en la piel. La experiencia es mezcla de lo que se rompió y de lo que se construyó. Es, dirán los melancólicos, la capacidad de tejer un telar, donde los hilos se unen y desunen para bordar pedazos de la existencia conforme marca el paso de la vida. Este telar es único, individual: se teje y se desteje a partir de la propia experiencia.

Arnoldo Kraus

En este singular tejer y destejer el telar de la experiencia de la vida propia, la violencia es, sin duda, de las vivencias que rompen, rasgan y se quedan clavadas, irremediamente en la piel, en la carne, atravesando a un mismo tiempo la conciencia y el corazón. La violencia es, sin duda, una de las experiencias encarnadas que perfilan una manera diferente de habitar, dolorosamente, el cuerpo y de acceder al mundo a través de un singular lenguaje, retraído, apocado y muy turbado.

El lenguaje, sabemos, es como la vida misma, está constantemente haciéndose y rehaciéndose en un permanente proceso de cambio, porque al enfrentar la realidad cotidiana, desde la propia situación biográfica, se necesita designar y nombrar no sólo las cosas, sino los sentires en los acontecimientos vividos y a veces sufridos; es decir, esas fragmentadas realidades que necesitan ser signadas por ser nuevas, singulares e irrepetibles al momento de vivirlas o bien por estar tan arraigadas que ya son parte de

uno; todas, nuevas y viejas, al paso del tiempo se irán matizando, necesariamente, de nuevas maneras de significarlas. Así, cuando la violencia aparece en la vida cotidiana de las mujeres, no sólo representa una experiencia que da lugar a nuevas palabras de su propio acervo lingüístico, sino también al surgimiento de otras necesidades expresivas, con las que cada una de ellas matizará emociones y afectos en su aquí y su ahora. Por eso, cuando pretendemos comprender, saber de ese telar de la existencia único e individual en cada persona nos preguntamos ¿cómo se puede acercarse de manera respetuosa y humana a mujeres en situación de violencia? Quizás, a través de su propia voz, tratando no solo de medir, sino de entender la manera en cómo vivieron la violencia; mediante un ejercicio dialógico que permita trazar puentes comprensivos a partir de una escucha respetuosa y empática, un acercamiento que dé paso al reconocimiento mutuo de lo sufrido y de lo vivido por medio de la palabra.

Mediante la palabra conversada se es capaz de compartir experiencias íntimas y dar lugar a un suceso en grupo, de convertir esa experiencia irruptora, más sentida que explicada, en una especie de confesión de aquello que es vergonzoso, que causa pudor, para abrirse a los otros y, en consecuencia, reconocerse en y con los otros a través del diálogo.

La conversación implica, sin duda, un ejercicio de la memoria, del “recuerdo” –que su origen define como “volver a pasar por el corazón”. Recordar permite volver a la conciencia, pero una conciencia que se encarna porque habita en el cuerpo y lo que ayer se sintió y pensó ahora se hace presente: un momento, un detalle, un alguien, un algo, que por mínimo o grandioso, por gozoso, doloroso o penoso que sea implica retornar al pasado, necesaria y directamente, relacionado con los afectos que se depositan en el corazón, ese lugar en el que imaginamos se guardan sentimientos, emociones y experiencias.

La reconstrucción de narrativas de vida es ante todo un proceso reflexivo personal que supone deseos pasados y presentes que permiten tener una mirada que discierne entre esos acontecimientos indiferenciados, pero que necesariamente tienen como verdad inicial las condiciones propias que los producen: la vida diaria, una vida de maltrato, una vida dolorosa, más sentida que pensada; quizá por eso tan difícil de reconstruir y comunicar. La reconstrucción de esta experiencia, aunque fragmentada y tenue, permite traer al aquí y al ahora aquellos sucesos de violencia que la mayoría de las veces se vivieron de manera silenciosa en espacios domésticos recuperados ahora a través de la palabra.

Surgido de la conversación, pero también del encuentro que pudiera nombrarse confesión, el reconocimiento de las condiciones que generaron esos sucesos lastimosos para mujeres, niños y niñas, pero sin duda también para ellos, los hombres que agreden, fueron, paradójicamente, también sucesos que hicieron posible la emergencia de actos de valentía y decisión para romper ese círculo vicioso de la violencia.

El ejercicio de la memoria recorre las veredas de la vida pasada, en la que se vuelve al reencuentro con la infancia y sus juegos, con la familia que proporcionó cuidado y alimento, con amigos de escuela, con parejas; además, pareciera que se puede volver a ver la imagen de la casa, la escuela o el barrio. La piel vuelve a erizarse cuando se recuerda el primer amor, el primer beso, ese primer encuentro con el ser amado. Pero también el miedo y el dolor parecieran volverse a vivir cuando a llega a la mente el

primer menosprecio, el primer golpe, que conduce al desencanto. Volver a pasar por el corazón todos esos instantes que han marcado la vida de manera positiva o negativa es algo, sin duda, esencial en la experiencia. Así, desde el recuerdo, la recuperación de la experiencia de la violencia resulta reveladora en la comprensión de la condición humana en la sociedad actual, así como inconsistencia, flexibilidad y liquides de los vínculos humanos y la sentida fragilidad en el marco de una contundente naturalización de la violencia.

En sociedades como la nuestra, la condición humana es determinada por la fuerte disolución de los vínculos afectivos y el desmoronamiento de los lazos sociales ante un creciente individualismo. De ahí que no extraña la arraigada e histórica presencia de la violencia contra las mujeres, actualmente se manifieste de manera más grave y lastimosa.

Por eso, esta violencia que lastima y daña desde lo privado se manifiesta en el corazón. Más allá de los golpes, las palabras y las acciones, está presente el dolor que provoca la sensación de tener el corazón roto instalado en la subjetividad.

—*Siento algo muy pesado en el pecho, lo siento duro...*

El síndrome del corazón roto se presenta más arraigado cuando en la situación de violencia está presente la persona con quien crearon vínculos amorosos, afectivos, por eso el dolor viene de su interior, de sus entrañas, de su corazón. La presencia de la violencia rompe el corazón cuando el agresor es la propia pareja.

—*Me dolía mucho lo que él hacía. No sabía cómo salir de ahí.*

—*Qué le he hecho yo a él para que me haga esto. Yo no lo conocía.*

—*Lo siento bien adentro.*

Desde su propia percepción, el corazón irremediamente se rompe en una situación de violencia y no se requiere necesariamente de golpes físicos para que así suceda. El desprecio, las humillaciones y el maltrato es peor que los golpes físicos:

—*Un golpe se te quita en tres o cuatro días; hasta quince te puede durar un moretón, pero una palabra no. Una palabra duele mucho más.*

—*Él me decía: “Ya no te quiero, no te soporto, ya me tienes hartado, ya vete... Tus lágrimas a mí no me conmueven y hazle como quieras”.*

La sensación del corazón roto desplaza el sufrimiento, éste puede iniciar en la precariedad y fragilidad de un cuerpo lastimado hacia el sentimiento de humildad, menosprecio, culpa y vergüenza, en que la dignidad es vulnerada y muchas veces anulada. Además, las mujeres se enfrentan al menosprecio de la mirada de los otros, una mirada que se vuelve tosca, miope e indiferente ante la gravedad de esta situación.

El corazón roto representa la versión, quizás más personal e íntima, del dolor y del sufrimiento como un sutil y sofisticado enjambre de hilos contruidos entre el lenguaje y el emocionar en la rutina de la cotidianidad, es decir, producto del entrecruzamiento

de un lenguaje vivo que se corresponde y amalgama con las emociones surgidas en ese preciso momento, en su aquí y ahora; un sufrimiento a veces discreto, otras más súbitas e imprevistas, suma de maltratos, menosprecios y desvalorizaciones subjetivas grabadas en la conciencia y en el cuerpo de la mujer.

El paso de la experiencia inmediata de las emociones, surgidas en situaciones de violencia a su explicación, sólo es posible a través del lenguaje; éste permite comprender ese algo que simplemente pasa, además admite categorías que intentan explicar experiencias como buenas, malas, justas o injustas, dignas o indignas, etcétera. También, con la experiencia de la violencia, desde la singularidad de la propia vivencia, se puede empezar a comprenderla, reconocerla y nombrarla como violencia, maltrato, crueldad, golpes, menosprecio; pero también calificarla: delito, injusta, indigna.

Sin duda, el lenguaje no sólo posibilita decir o nombrar; es más complejo que eso, el ser humano es en el lenguaje, un lenguaje que es necesariamente compartido en un continuo ser con los otros. Esto significa que es en los haceres con los otros (hombres y mujeres, en el ser con ellos y en las emociones) donde se funda la experiencia de la violencia, donde las palabras adquieren significados particulares y desde donde el ser humano puede explicar su experiencia en el vivir como víctima, como agresor o como observador. Es así porque en el vivir y en el lenguajear está implícita la emoción, ese remover, mover, sacudir, agitar y hacer salir lo que viene desde adentro; un reflejo del modo en el que la violencia se instala en la subjetividad, en la singularidad, pero también en la manera de comunicar y convivir con los otros esa situación.

De ahí que la conversación se presenta como un entrecruzamiento del lenguajear y del emocionar que si bien es una manera de vivir, también lo es de comprender al otro. Cuando se nombra a la violencia y sus consecuencias como la afirmación de tener roto el corazón se asume una situación de abuso, violencia o maltrato que puede ser reconocida en la experiencia propia o en la experiencia del otro y desde ahí empezar a denunciar y sanar.

Entonces la posibilidad de compartir, a través de un diálogo reflexivo, las experiencias de sufrimiento producidas por la violencia permite crear comunidades emocionales que alientan la recuperación de la mujer como individuo. El compartir se convierte en un vehículo de recomposición de la dignidad. Se puede decir, entonces, que la comprensión, a través de la conversación, es el proceso que permite sobrepasar la condición de víctima: no sólo se pasa de la recomposición del individuo como un ser emocional y racional, sino como un ser humano digno.

## Referencias

Albergue Temporal para Mujeres en Situación de violencia de Toluca (2012), Modelo de atención del Albergue Temporal para Mujeres en Situación de violencia, Toluca.

Bauman, Zygmunt (2004), Amor líquido: sobre la fragilidad de los vínculos humanos, México, FCE.

Berger, Peter y Tomas Luckman (1986), La construcción social de la realidad, Argentina, Amorrortu.

Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social (2012), Violencia y Dignidad, la experiencia de un taller vivencial, Toluca, Estado de México, Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social.

Maturana, Humberto (1984), El árbol del conocimiento, las bases biológicas del entendimiento humano, Argentina, Lumen.

Merleau-Ponty, Maurice (1975), Fenomenología de la percepción, Barcelona, Península.

Kraus, Arnoldo "Escuchar", la Jornada. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2007/11/28/>. Consultado en marzo de 2010)

Romero Arce Patricia, Ivonne Vizcarra Bordi, Rosalba Vera Núñez, et al. (2016) Entre la violencia y la dignidad, experiencias de vida, Estado de México, Secretaría de Desarrollo Social, Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social / Secretaría de Educación del Estado de México, Consejo Editorial de la Administración Pública.

**Patricia Romero Arce**  
homericaeditores@hotmail.com

Docente, investigadora y trabajadora por la paz. Estudió Sociología, la Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo en América Latina y el doctorado en Ciencias de la Educación. Ha participado trabajando con temas en la construcción social de la sexualidad, diversidad sexual, equidad de género, prevención de violencia, educación para la paz, cultura de paz, investigación y fenomenología.



## Prisión preventiva y paz social en Ahome, Sinaloa

### Preventive prison and social peace in Ahome Sinaloa

Martín González-Burgos



#### Resumen

La investigación fue realizada en el Centro de Ejecución de las Consecuencias Jurídicas del Delito de Los Mochis, Sinaloa, México, desde la perspectiva de los estudios para la paz, a efecto de analizar las condiciones de vida de los detenidos en calidad de presos preventivos. Por medio de entrevistas en profundidad se pudo evaluar el impacto de la prisión preventiva en la paz personal del preso. Asimismo, se pudo indagar sobre las consecuencias que se padecen en el núcleo familiar del detenido. Se concluye que la prisión preventiva ocasiona graves afectaciones en la paz personal de quien la padece, además de que este sufrimiento se extiende a la familia. Como consecuencia de esto, las repercusiones de la prisión preventiva se manifiestan en la paz del colectivo social, ya que careciendo de paz personal y familiar no se puede decir que hay paz social.

Palabras clave: Prisión preventiva, paz social, familia.

#### Abstract

The investigation was carried out at the Center for the Execution of the Legal Consequences of the Crime of Los Mochis, Sinaloa, Mexico, from the perspective of studies for peace, in order to analyze the living conditions of detainees as preventive prisoners. Through in-depth interviews, the impact of preventive detention on the detainee's personal peace could be assessed. Likewise, it was possible to investigate the consequences that are suffered in the family nucleus of the detainee. It is concluded that the preventive detention, causes serious affections in the personal peace of the one who suffers it, besides that this suffering extends to the family. As a consequence, the repercussions of preventive detention are manifested in the peace of the social group, since lacking personal and family peace, it can not be said that there is social peace.

Key works: Preventive prison, social peace, family.

Recibido: 29/noviembre/2016  
Aprobado: 28/diciembre/2016

## Introducción

La prisión preventiva da vida a un fenómeno que se ha denominado "el preso sin condena", situación en la que se encuentran un sinnúmero de individuos esperando que la instancia estatal penal les dicte sentencia, que los declare culpables o no de determinada conducta antisocial tipificada como delito; están sufriendo una privación de libertad antes de que hayan recibido una sentencia condenatoria. Se les está arrebatando incuestionablemente una parte fundamental de su vida, condenándolos al sufrimiento personal y familiar, en aras de que el Estado tenga recluidos a los presuntos delincuentes para evitar su fuga.

Lo antes expuesto es el planteamiento medular que se propuso realizar en la presente investigación, porque afecta en lo individual al que padece la prisión preventiva, y en lo general se refleja en un grave asunto de interés colectivo que atañe a la sociedad. Puede parecer que el tema de las cárceles es algo marginal para el conjunto de la sociedad. Lamentablemente no es así. Lo que sucede en las cárceles impacta a buena parte de la sociedad. (Carbonell, 2012).

Lo anterior implica describir la situación general de los detenidos en prisión preventiva, a través del análisis de las consecuencias que padecen en el aspecto social y respecto a un indicador básico que tiene que ver con la familia; asimismo, puntualizar sobre las condiciones penitenciarias, en las cuales se incluyó lo relacionado a violencia física y psicológica, aspecto laboral, problemas de salud, instalaciones, celdas, alimentación y educación de los procesados. Esto permite, entonces, enumerar los efectos de la prisión preventiva en la paz personal del detenido.

En segundo lugar, se analizaron las familias de los detenidos, a los seres humanos que se quedan físicamente fuera de las celdas pero que, emocionalmente, una parte de ellos también está presa, e igual sufren las consecuencias y los efectos negativos que trae consigo tener en prisión a un familiar, al cual lo unen lazos de amor, cariño y dependencia económica.

Finalmente, se aborda la relación existente entre la prisión preventiva y la paz personal, familiar y social, todo ello después de haber realizado el análisis de los dos apartados prioritarios de la investigación de campo en la presente tesis: los detenidos y sus familias. Estos estudios permiten presentar reflexiones acerca de los efectos que produce la prisión preventiva en el conglomerado social de la población de Ahome, a partir del enfoque de la paz imperfecta.

## Prisión preventiva y paz social

### La prisión preventiva.

La forma de mantener la paz en la sociedad y entre la población en México ha variado con el paso del tiempo, lo que puede apreciarse en la evolución de los métodos empleados para castigar a los delincuentes infractores de la ley y del Estado; primeramente, con el empleo de las penas de infamia, como son los azotes, la mutilación, los trabajos forzados, los tormentos inhumanos, así como la conclusión a todas estas atrocidades: la pena de muerte.

Se tenía la convicción, por parte de las autoridades y de los dueños de la voluntad de la gente, que era mejor y más rentable económicamente la eliminación de las personas que cometieran delitos, o que simplemente les estorbaban, que mantenerlas en la cárcel pagando supuestamente la desobediencia a sus mandatos, ya que esto representaba gastos por el sólo hecho de estarlos manteniendo con alimentos y con las estructuras necesarias para su resguardo. Por esa razón, en sus orígenes, se utilizaban exclusivamente la prisión preventiva y las penas infames en tanto se determinaba qué hacer con el reo y su vida.

Uno de los principales exponentes de esta institución es Julio Hernández Pliego, quien la define como una medida cautelar que consiste en privar de la libertad personal a alguien mientras dura su procedimiento. Esta privación de la libertad se ha justificado doctrinariamente, porque evita que quien ha sido acusado de la comisión de un delito eluda la acción de la justicia. Es decir, si no se restringiera la libertad personal del inculcado, quedaría burlada la justicia y no se lograrían los fines del derecho. (2006:321)

Por otra parte, Miguel Carbonell cita un concepto elaborado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), que la define como "todo periodo de privación de libertad de una persona sospechosa de haber cometido un delito, ordenado por la autoridad judicial y anterior a una sentencia firme." (2016)

Según Sandra Cabrera (2005:11), la prisión preventiva puede definirse "como una medida cautelar, establecida con un propósito asegurativo, tendiente a comprobar una infracción hipotética, donde hay una existencia de mínimo de pruebas de culpabilidad, motivada esta medida para tutelar el éxito del proceso".

## Concepto de paz

Se sabe que ningún ser humano puede vivir alejado de la sociedad y por ende busca su desarrollo personal en un contexto de armonía, orden y tranquilidad, cuyo fin es alcanzar su felicidad plena. Es por ello que el término "paz" juega un papel importante y fundamental en la vida de todo individuo. Uno de los aspectos principales para poder comprender este término es definir en primer plano su concepto.

Distintos autores profundizan en tales acepciones: Palomar de Miguel señala a la Paz (2003:1147) como una virtud que pone en el ánimo sosiego y tranquilidad; es una pública quietud y tranquilidad de los estados, en contraposición a la guerra.

De acuerdo con Vargas Aceves (2007: 1), la trilogía de paz, justicia y libertad, es el basamento indispensable y absolutamente necesario para la convivencia armónica de los individuos en la sociedad.

El filósofo italiano Norberto Bobbio (1966: 49) plantea como una necesidad urgente fundamentar la paz en una pedagogía que trabaje el esfuerzo, donde los resultados no se dan a corto plazo y se amerita el compromiso de cada ser humano. Puesto que la paz es algo que se debe asumir como una voluntad dinámica, todo el mundo puede pensarla y aportar a ella como parte de una colectividad.

Así las cosas, se puede decir que la paz social es una utopía o ilusión por alcanzar de todo ser humano, y tal vez podría ser así si se llegan a comprender y aceptar diversas cuestiones. No se puede presentar una armonía social en un entorno de descontento entre las clases sociales; la constante lucha de clases y las diferencias marcadas entre los grupos sociales fomentan de manera inmediata la insatisfacción de los seres humanos que se encuentran afectados.

Si bien es cierto que la paz se construye en el interior de cada persona, también es así en su relación con grupos sociales que se organizan y actúan, de tal forma que la construcción de la paz en una sociedad determinada es compleja porque involucra diversos actores, escenarios, procesos, poderes y estructuras de dominio y poder. Es por ello que se debe optar por una búsqueda de paz posible.

### **Paz negativa**

La paz negativa se caracteriza totalmente como la ausencia de conflicto, o bien, estado de no-guerra, lo cual comprende un concepto bastante limitado. La paz negativa se concibe en función del mantenimiento de la unidad y el orden interior, en favorecimiento de los actores dominantes.

Roach (citado por Sánchez, 2009) ha realizado distinciones entre paz negativa y paz positiva, de donde señala que la paz negativa se define como la ausencia de violencia organizada entre grupos de gran tamaño, como lo son las naciones, pero también entre grupos étnicos y raciales, atendiendo la magnitud que puedan alcanzar las guerras internas; y la paz positiva, definida como los patrones de cooperación e integración entre grupos humanos de gran tamaño. (1993: 2)

La paz negativa se presenta en la sociedad de forma malévol, debido a que los seres humanos no diferencian de manera correcta la paz negativa de la positiva. Existe una paz que no se percibe como tal: la paz negativa. Cuando se permite el abuso y la dominación por medio de actos violentos; cuando se crea una indiferencia ante la injusticia que se observa; cuando no se es capaz de cambiar la realidad de ningún ser humano; o bien, cuando se permite la corrupción de actores políticos, se presenta una paz negativa. En suma, la paz negativa adquiere vida cuando se aceptan hechos indebidos y se pierde la capacidad de indignación ante casos de injusticia.

### **Paz positiva**

La paz positiva se refiere a una sociedad donde la igualdad se convierte en pieza fundamental para mantener el orden. En el estado de paz positiva se elimina el deseo de buscar el interés propio y se establece una pertenencia al grupo social, donde se persiguen intereses comunes para lograr el progreso mutuo, donde se resuelvan conflictos aplicando el valor de justicia.

La paz positiva se constituye en un estado donde se elimina todo tipo de violencia o corrupción. Como lo expresa Galtung, la paz es la antítesis de la explotación, de la

marginalización y de la opresión (1996: 31). En una sociedad donde la paz positiva prevalece, los seres humanos disfrutan del valor de la justicia, la igualdad y la libertad, en el ámbito económico y social.

En conclusión, la paz positiva conlleva una relación entre la armonía del ser humano consigo mismo y con los individuos que lo rodean.

### **Paz imperfecta**

Para comprender la acepción de paz imperfecta se debe excluir como sinónimo de perfección o paz absoluta, porque no es así. La paz imperfecta se da en momentos y está en constante evolución. No es un estado que se pretenda lograr; es un proceso en el cual se construye una sociedad día a día.

Tal vez se confunda el término de paz imperfecta con un indicativo de que algo va mal. Sin embargo, se habla en un sentido que no tiene final; es un contexto de paz que no alcanza su plenitud o perfección, pero que está en una lucha constante por mantener la armonía y bienestar social. La paz imperfecta no trata de desaparecer los conflictos sino, por el contrario, aprender a vivir con ellos y contribuir en la satisfacción de las necesidades de los individuos en la medida de lo posible.

### **Paz integral sustentable**

Hablar de paz integral sustentable no es sencillo, en razón de que se considera una concepción o corriente teórica nueva, que aborda los estudios para la paz desde una dimensión mucho más amplia y compleja que la paz imperfecta de Francisco Muñoz Conde, y que fue explicada en el doctorado de estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia por el maestro Dr. Eduardo Sandoval Forero.

Efectivamente, no es posible lograr la paz social violentando derechos humanos fundamentales de las personas, y tampoco utilizando al sistema penal para, supuestamente, proteger a la sociedad y mantener el orden social, echando mano de figuras penales como la prisión preventiva, que tanto lastima al que la padece y a su entorno familiar, contrastando con todos los propósitos que postula Sandoval Forero, al señalar que:

En esa dirección, la prisión preventiva es una expresión cruel, dolorosa y penosa para el preso sin sentencia y para su familia, que infringe el estado como una forma de violencia estructural, que sin duda trastoca una serie de derechos humanos fundamentales y que no aporta nada a la paz social. (2014:125).

## **Materiales y Métodos**

Este trabajo es primordialmente cualitativo, en virtud de que en la relación de la prisión preventiva y la paz social intervienen y están directamente inmersos seres humanos: tanto el que padece en una cárcel de manera provisional, como la familia que se queda afuera y la sociedad en su conjunto. Las personas son las que relatan, informan y reflexionan acerca de esta situación y cómo afecta su vida personal, familiar y social. Este trabajo cualitativo se apoya en algunas cifras que permiten tener una mejor comprensión de lo analizado.



En esta investigación se utilizó el método descriptivo-analítico, que permite saber cuáles son las características que encierra este fenómeno del preso sin condena. Asimismo, se acudió al centro de ejecución o reclusorio para hacer una descripción objetiva de la situación o problemática objeto de estudio; además, y lo más importante, fueron los propios testimonios de los individuos involucrados en este proceso de privación de libertad física.

### **Diseño metodológico**

Se aplicaron entrevistas en profundidad, pues tal como lo señalan Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987: 54), la entrevista es “la herramienta de excavar” con la cual se adquieren conocimientos sobre la vida social. Se realizaron entrevistas con el propósito de conocer y establecer los efectos que provoca la aplicación de la prisión preventiva en la paz personal del inculcado a proceso penal, así como la situación real que enfrenta en el momento de su detención.

Cuando se inició este proyecto, en la delimitación del tema de investigación, en lo que corresponde al periodo a analizar, se establecieron los años 2011-2012, pero con las condiciones mencionadas anteriormente se efectuaron las entrevistas en los meses de febrero, marzo y abril de 2015, una vez que se pudo lograr el acceso al centro penitenciario, con todas las limitaciones que implica ingresar a las prisiones del país, y que en el caso de Sinaloa no es la excepción.

Inclusive, no se permitió el uso de medios electrónicos para grabar las entrevistas, se prohibieron cámaras fotográficas, de video, aparatos móviles, grabadoras periodísticas, entre otros medios. La condición para entrar consistió en que sólo se realizaran anotaciones manuscritas en el instrumento de entrevista semiestructurada.

En total se entrevistaron cuatro personas en calidad legal de presos preventivos: dos hombres y dos mujeres, así como a los integrantes de sus familias.

## **Resultados de la Prisión preventiva y paz social**

### **Condiciones penitenciarias**

Lo que para los lectores podría considerarse un aspecto predecible, para la presente investigación es valioso que la persona sujeta a prisión preventiva describa su opinión acerca del lugar en el que está reclusa. La información que se compartió en conjunto es que es un lugar deprimente, restringido, frustrante, “bien de la fregada”, bien mal y, en el mejor de los casos, alguien señaló que es regular.

Los detenidos afirmaron que, generalmente en las primeras horas de su detención, son reclusos en celdas oscuras y húmedas, sin comunicación alguna y sin ninguna especie de información. En esos lugares son víctimas de diversas agresiones físicas, lo que les causa lesiones internas difíciles de comprobar. Expresan que les cubren la cabeza con bolsas de plástico y, en consecuencia, les cortan su respiración de manera intercalada; en otras ocasiones son envueltos en cobijas, quedando amarrados de pies y manos, para posteriormente hundir su cabeza en agua, a efecto de que sientan desesperación y confiesen su culpabilidad.

Otros señalan que fueron torturados mediante la aplicación de electricidad en sus partes nobles y también los obligaron a mantener la respiración prolongada, dado que les introdujeron agua mineralizada por nariz y boca, o a través de un trapo colocado entre ambas. Narraciones como éstas, permiten conocer de viva voz que hay bastantes maneras de tortura que sirven como medio para hacer confesar al detenido y culparlo de un delito, sea responsable o no del mismo. Con estas tremendas y aberrantes torturas no le queda otra alternativa que confesarse culpable del delito.

Al respecto, el Diagnóstico Nacional de Supervisión del Sistema Penitenciario 2015, ilustra la violencia de la que se habla en esta investigación, sobre todo por la violencia física que existe al interior de los penales, donde mandan, controlan y establecen las directrices las bandas criminales que se disputan el control de las cárceles. En este caso, el centro penitenciario de Los Mochis, el informe de la CNDH que se refiere a cuestiones de gobernabilidad en el rubro III, señala: Insuficiencia de personal de seguridad y custodia; deficiencias en el proceso para la imposición de las sanciones disciplinarias; ejercicio de funciones de autoridad por parte de internos del centro; actividades ilícitas, así como cobros por extorsión y sobornos.

### **Los detenidos en prisión preventiva**

Respecto al grado de instrucción, todos los entrevistados tienen la educación básica, en la que se incluye el nivel preparatoria. En lo que se refiere a las conductas delictivas presuntamente cometidas, se tiene a un detenido por delito contra la salud, a otro por delincuencia organizada, un tercero por portación de arma de fuego y el último por homicidio. El tiempo que han permanecido en prisión preventiva es variado: una de las personas entrevistadas manifiesta tener 8 meses en prisión, otra un año, otra dos años y otro más 7 años.

### **Aspecto social**

El rechazo de la sociedad surge a raíz de la publicación de la detención y exhibición de personas en medios de comunicación masiva, ya que, por publicar la noticia, se da por hecho que el exhibido en las fotografías y redacciones le manda un mensaje a la población, comunicándole que el suceso es verdadero, lo cual es incorrecto, porque es prejuizado y sentenciado de manera culpable por la opinión pública, sin darle la oportunidad de ser vencido en juicio y mucho menos ejercitar el principio de presunción de inocencia.

De acuerdo con la información que arrojaron las entrevistas aplicadas, el inculcado se enfrenta a diversas reacciones en su entorno social al vivir el proceso de prisión preventiva, el cual en la mayoría de las ocasiones no se muestra comprensivo y solidario sino, por el contrario, se presenta un distanciamiento y rechazo tanto de los familiares como de la sociedad misma desde el momento de la detención.

### **Trastornos emocionales**

Los reclusos, según lo manifestaron, fueron sometidos a actos violentos durante la detención, por lo tanto enfrentan recuerdos que los alteran, lo que les genera coraje, odio e impotencia y resignación. Otro aspecto importante es que los detenidos de pronto

se encuentran con personas que les han provocado alguna alteración emocional, háblese de autoridades, familiares o los mismos compañeros que están encarcelados, lo que les causa sudoración, nervios y coraje.

En cuanto a los amigos de los entrevistados, el 75% de ellos manifiesta una reducción de amistad, pues la mayoría muestra una actitud negativa hacia las personas con las que sostenían una amistad fuera de la cárcel: “antes pensaba en la amistad, ahora se da cuenta uno de la falsedad”, “ahora no se sabe si son amigos o no”.

Otro dato importante son los diversos problemas y necesidades que han surgido como consecuencia del proceso de prisión preventiva que han vivido, donde el 75% de los entrevistados revelan un sentimiento de inconformidad y problemas familiares, pues señalan el tiempo que no han estado con sus hijos: “el tiempo que no he estado con mis hijos”, “está pausada mi vida”, además de problemas económicos, legales y de depresión. El otro 25% manifiesta tener conflictos con otros internos.

### **Familia**

En el aspecto familiar, y atendiendo a lo expuesto en el apartado de trastornos emocionales, es importante mencionar que los presos preventivos mantienen una crisis emocional, debido a la separación familiar a la que son sometidos. En el caso de las personas entrevistadas, el 75% externó la afectación que sufren por el distanciamiento en la familia a causa de su detención. El otro 25% dijo estar bien en el aspecto familiar.

Existen diversos motivos económicos y emocionales por los cuales se presenta un alejamiento familiar, sin embargo, todos los entrevistados afirman recibir visitas en sus celdas tres días a la semana. Las personas que visitan a los presos, sean familia o amigos, tienen que ser mayores de edad de acuerdo a las políticas del centro penitenciario, lo que impide a los reclusos mantener contacto con sus hijos, de donde se genera un fuerte distanciamiento en el ámbito emocional para los presos y su familia.

### **Efectos de la prisión preventiva en la paz personal**

Las personas que viven el proceso de prisión preventiva se enfrentan a diversas situaciones; una de ellas es el distanciamiento familiar, un factor de afectación determinante en el estado emocional del interno, pues a pesar de recibir visitas durante su estancia en la cárcel, la relación familiar se va perdiendo, sobre todo la de los hijos menores de edad, pues ellos no tienen acceso al reclusorio.

El impacto de la prisión preventiva en la paz interior de la persona es evidente y se observa sumamente afectada la tranquilidad de las personas por la violencia física y psicológica de la que son presas, además de las condiciones en las que se encuentran en el interior de los centros penitenciarios y la situación familiar que viven, producto de su condición de presos sin condena.

La paz interior de estos individuos desaparece, se complica, porque el pensamiento y las acciones se vuelven un círculo vicioso, donde el recluso desea recuperar su libertad y reparar el daño que causa a su familia por la separación que conlleva pasar por una situación así.

Todo lo anterior trae como consecuencia que la paz personal de los individuos sometidos a prisión provisional se ve seriamente mermada, lo que también conlleva a la disminución de la paz social (Perfecto, 2009). Los reclusos manifiestan cambios en todos los sentidos: bajan de peso, se deprimen, son golpeados y amenazados, sufren por el distanciamiento familiar, se preocupan por su familia y por la posibilidad de reinsertarse en la sociedad donde han sido estigmatizados desde el momento de su detención.

### **Consecuencias en las familias de los detenidos**

En la entrevista realizada a familiares, uno de los aspectos que más se entrelazan es el económico. Cuando se les preguntó si el preso contribuía en el mantenimiento económico antes de ser aprehendido, la mitad respondió que sí y la otra mitad que no, lo que dirige a una siguiente respuesta: el 50% dice que sí contribuía, por lo tanto, se ve afectada la economía del hogar al momento que la persona es privada de su libertad; y los demás también manifiestan que hubo afectación, ya que tuvieron que aportar para los gastos de abogados y el sostenimiento de la familia. Como consecuencia, al momento de ser liberado siguió afectando la economía, porque no fue fácil insertarse de nuevo en el ambiente laboral.

Con relación al ámbito emocional, una de las respuestas por parte de la esposa de uno de los detenidos fue: “sufrimos mucho mis hijos y yo, todos estaban chicos, no entendían por qué su papá no regresaba a casa. Es muy traumático tener a una persona tan querida en un lugar que no es el más recomendable”. El 100% de los entrevistados manifestaron afectaciones emocionales tales como tristeza, impotencia, enojo, angustia, entre otras.

En cuanto a la desintegración familiar, el 80% de los familiares entrevistados estuvieron en contacto permanente con el preso durante el tiempo que duró recluido y expresaron brindarle su apoyo en todas las formas posibles. Sólo el 20% dijo que no le fue posible darle el apoyo necesario por estar lejos del lugar donde se encontraba el detenido, pero sí estaba pendiente de su situación.

Sobre el ámbito social las respuestas fueron muy variadas; sin embargo, la totalidad de las mismas coinciden en que si en la familia se motiva la inserción a la sociedad sí pueden hacerlo: “más cuando tienen la seguridad de que eres inocente, no tienes nada de qué avergonzarte”. También dicen que siempre hay que dar segundas oportunidades, que todos las merecemos, pero cabe mencionar que uno de los entrevistados dice que no, al expresarlo textualmente: “yo pienso que no porque la gente los señala como delincuentes y es muy difícil para ellos ser aceptados como antes”.

Sin embargo, aunque al imputado se le haya dictado sentencia absolutoria, no garantiza la aceptación de la sociedad, pues existe una gran estigmatización a las personas que han sido detenidas por presunta culpabilidad de algún delito, y qué decir en el aspecto de reinsertación laboral, donde los prejuicios son aún más fuertes.

## Conclusiones

Los familiares no ven a la prisión preventiva como un medio para la solución del problema que el Estado tiene para garantizar la impartición de justicia y sobre todo de mantener el orden social, por medio del poder punitivo que se ampara en el derecho penal, y lograr con ello mantener la paz social de una colectividad agraviada por los delitos y la inseguridad, sino que resulta contraproducente la privación de libertad de las personas, pues contribuye con mayores causas a trastocar la paz interior y la paz social, que va desde la familia hasta el entorno más amplio llamado sociedad.

Las personas sujetas a prisión preventiva están expuestas a las mismas o peores condiciones que las personas condenadas; sufren grandes tensiones personales como resultado de la pérdida de ingresos y de la separación forzada de su familia y comunidad, y están expuestos al entorno de violencia, corrupción, insalubridad, hacinamiento y condiciones deplorables en general, en los centros en los que están reclusos. El uso excesivo de la prisión preventiva genera consecuencias de distinto orden que tienen impacto sobre el sistema penitenciario, sobre la posibilidad de defensa de los detenidos, sobre su propia persona, su vida privada y familiar, y por supuesto en su economía.

Sin embargo, entre los efectos más estremecedores, es que la totalidad de los entrevistados que fueron sometidos al proceso de prisión preventiva padecieron violaciones graves de sus derechos humanos, ya que sufrieron violencia física, psicológica y evidentes maltratos inhumanos y humillantes. Un aspecto importante es que todos los entrevistados, después de haber vivido el proceso en mención, presentan desmejoras en su salud, tales como dolor de cabeza, alteraciones de nervios, dolor de estómago, pérdida de peso y apetito, entre otras, como consecuencia del encierro.

Los familiares de los imputados percibieron cambios emocionales en ellos mismos, tales como ansiedad, tristeza, preocupación y estrés, frente a problemas económicos que se presentaron. También desarrollaron enfermedades como diabetes, hipertensión y anemia.

Desde el punto de vista de los familiares de los imputados, la detención en mención impacta en la paz interior de la persona, tanto del afectado directo como de los indirectos. En el caso de los familiares, se ven seriamente afectados al enfrentarse a la situación de tener a un familiar recluso. El estrés y la angustia a la que son sometidos afectan indudablemente su tranquilidad, más aún cuando son el sostén económico de la familia, pues viene a sacudir todo el entorno y cambiar el modo y la forma de desarrollarse diariamente.

Otro aspecto que afecta la paz interior de las personas es el económico, pues en el momento en que los imputados fueron detenidos dejaron de contribuir con su salario al mantenimiento del hogar, lo que provocó un severo problema y choque emocional entre los integrantes de la misma, quienes tuvieron que salir en busca de un empleo para generar ingresos y contribuir en la economía familiar, sin importar la edad o responsabilidades que desarrollaban, como acudir a la escuela.

La aplicación de la prisión preventiva no cumple como instrumento para mantener la paz social, pues a pesar de que en algunos datos que arrojan las entrevistas aplicadas a los reclusos muestran su resignación y aceptación en soportar su privación de libertad en lo que se dictamina su sentencia, la aplicación de esta pena genera inestabilidad y por tanto afecta la paz social. Esto porque el preso preventivo mantiene en su mayoría una crisis emocional debido a la separación familiar y violencia física a la que ha sido sometido.

En este sentido, se considera a la prisión preventiva como una manifestación de violencia estructural. El uso excesivo y arbitrario de la prisión preventiva obstaculiza el desarrollo socioeconómico de amplios sectores de la población, perjudicando en mayor medida a los individuos y familias que viven en situación de pobreza: existen mayores posibilidades de que éstos entren en conflicto con el sistema de justicia penal y sean detenidos a la espera de una sentencia, sin embargo, son menores sus posibilidades de obtener la libertad cautelar bajo fianza o de pagar un soborno, al no tener los medios económicos.

Se concluye que la prisión preventiva ocasiona graves afectaciones en la paz personal de quien la padece, situaciones que no son fáciles de superar y que marcan al individuo para toda la vida. El sufrimiento se extiende a la familia también, trastocándose la paz de ésta por los múltiples efectos que causa y que se han señalado en el desarrollo del presente estudio. Como consecuencia de esto, las repercusiones de la prisión preventiva se manifiestan en la paz del colectivo social, ya que careciendo de paz personal y familiar no se puede decir que hay paz social.

## Referencias

- Bobbio, N. (1966) *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Barcelona: Gedisa.
- Cabrera, S. (2005) "Pena y Prisión Preventiva" en *Revista de análisis jurídico* [En línea], Newsletter No 6, otoño 2005, disponible en: <https://www.scribd.com/doc/292405027/Prision-Preventiva-Cabrera>. [Accesado abril de 2016]
- Galtung, J. (1996) *Peace by Peaceful Means, Peace and Conflict, Development and Civilization*, Londres: Sage Publications.
- Hernández Pliego, J. (2006) *Programa de Derecho Procesal Penal*, México: Porrúa.
- Muñoz, F. y López, M. (2004) "Historia de la Paz", en Molina Rueda, Beatriz & Muñoz, Francisco A. (Eds.), *Manual de Paz y Conflictos*, Granada: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Palomar de Miguel, J. (2003) *Diccionario para juristas*.
- Sandoval Forero, E. A. (2014) "Educación, Paz Integral sustentable y Duradera". En: revista *Ra-Ximhai. Revista Científica de Sociedad, Cultura y desarrollo sustentable* [En línea] Volumen 10, núm. 2, enero-junio, México: Universidad Autónoma Indígena de México. Disponible: [www.redalyc.org/pdf/461/46131266005.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266005.pdf). [Accesado abril de 2016]
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones. Paidós. Tercera Edición.
- Vargas Aceves, R. (2007) *La legalidad y el Estado de Libertad* <http://www.revistanotarios.com>



**Martín González Burgos**  
magobu79@hotmail.com

Licenciado en Derecho y Maestro en Ciencias Penales por la Universidad Autónoma de Sinaloa, candidato a doctor del programa en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. Es profesor desde el 2003 en la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la UAS, asimismo en el Instituto Tecnológico de Los Mochis y en el nivel bachillerato de la Universidad Autónoma de Durango. Ha sido consejero electoral en el IFE en el proceso electoral 2012, 2015 y 2016 y ha ocupado puestos administrativos y académicos en la Universidad Autónoma de Sinaloa



**Cultura de Paz y Mediación**

**José Benito Pérez Saucedá**

**Res Pública**

**México**

**2015**

**136 páginas**

**José Zaragoza Huerta**

*Para la construcción de una Cultura de Paz es vital la difusión del marco teórico, valores, principios, costumbres, estilos de vida que funden y fomenten la Paz. De ahí la necesidad de tratar de poner al alcance del público documentos que describan de manera fácil, sencilla y entendible para todos, lo que es este campo de conocimiento y lo que requiere para su completa implementación.*

*Uno de esos ejemplos es el libro Cultura de Paz y Mediación del Dr. José Benito Pérez Saucedá, iniciador de la difusión de la Cultura de Paz mediante el Blog de Cultura de Paz Monterrey: <http://culturadepazynoviolenciamonterrey.blogspot.mx/> y la repetición de algunos de sus contenidos en las principales redes sociales.*

*El trabajo realizado en Cultura de Paz Monterrey lo ha llevado a recibir más de 215 mil visitas desde países de todo el orbe como Rusia, China, todo el continente europeo y América. Ahora toca el momento a la difusión impresa mediante este trabajo.*

*Y es que la Cultura de Paz necesita muchos aspectos que se deben cuidar y trabajar. Seguramente, en alguno de los muchos que describe el escrito, los lectores encontrarán interés o posibilidades de contribución.*

*La Paz es un trabajo integral, holístico, completo, que requiere de múltiples elementos bien explicados y señalados por el autor.*

*La Paz implica una Cultura de la No Violencia y prevención de los conflictos, del Diálogo y la Negociación, de formas de gobierno que garanticen el pleno ejercicio de todos los derechos de los ciudadanos y de individuos socialmente responsables y participativos que se activen plenamente en el proceso de desarrollo de su sociedad.*

*La Paz precisa implementar en la mente y corazón colectivos nuevos paradigmas que remuevan el estado imperante de las cosas. Exige de nuevas competencias, de manos más decididas, activas y fraternas.*

*El texto se centra en lo esencial de la Cultura de Paz y lo indispensable de la Mediación y la Resolución de Conflictos como contribución a la Paz. Se divide en dos grandes apartados para explicar la Cultura de Paz en su primera parte y la Mediación en la segunda. Sin embargo, tiene como eje central a la Cultura de Paz.*

*“Cultura de Paz y Mediación” se constituye en un verdadero manual para entender el tema; es un libro básico, es un abecé, que nos explica de manera rápida, sencilla y amena lo que todo mundo debería conocer del tema.*

*No es exclusivo para expertos, aunque todos sus capítulos los trata a profundidad. Es ideal para cualquier interesado, que sin duda le hará comprender su importancia y la necesidad de embarcarse en una cruzada para promoverla en un mundo cada día más lleno de conflictos y asperezas.*

*Empero, el autor entiende que no existe Paz sin sabiduría en diálogo, empatía, creatividad y tolerancia. Ya que es probablemente uno de los aspectos en que menos se nos prepara, y quizá es la base de la Cultura de Paz. Podemos escuchar sobre Derechos Humanos, Medio Ambiente, combate a la Corrupción, Democracia, Transparencia, pero de la piedra básica sobre la que se construye la*

*Paz poco o nada de atención recibe de los gobiernos, la sociedad civil y los medios de comunicación; ésta es la Mediación y la Resolución Positiva de Controversias. Quizá de ahí la acentuación de la segunda mitad del libro.*

*En el apartado “Mediación” se describen los más conocidos mecanismos de solución de disputas, que por su semejanza o concordancia son confundidos. Se le denomina al apartado “Mediación” pues se considera que es el mecanismo alternativo de resolución de disputas que lleva la batuta en el movimiento de la resolución de conflictos. Sin embargo, se establecen claramente sus diferencias, características y aptitudes por las cuales dichos mecanismos son reconocidos como métodos pacíficos de solución de conflictos.*

*En su primer bloque, referente a la Cultura de Paz, se observan los siguientes puntos:*

- *Antecedentes y Marco Teórico/ Conceptual: Vemos los orígenes del término “Eiriene” y la “Paz Romana”. El desarrollo del concepto de Paz hasta llegar al referente actual, que es Johan Galtung con su Paz Positiva y Paz Negativa. Contiene una detallada explicación sobre la Declaración y Programa de Acción de una Cultura de Paz;*

- *Educación para la Paz;*

- *Antecedentes y Marco Teórico Conceptual: Habla de las fuentes generadoras de dicha enseñanza, sus diferentes etapas históricas, la promoción de las Naciones Unidas y la UNESCO, los diferentes tipos de educación que la componen, conceptos clave, principales teorías, objetivos y diferentes corrientes de pensamiento;*

- *Otros aspectos: La búsqueda del establecimiento del Derecho de Paz en las diferentes convenciones internacionales en*

*la materia, así como abre el comienzo del siguiente capítulo con la explicación de la Cultura de la Mediación y su relación e importancia con la Cultura de Paz.*

*En el segundo bloque, referente a la Mediación y la Resolución Pacífica de Conflictos, encontramos los siguientes segmentos:*

- *Marco Teórico/ Conceptual: Hace una exhaustiva explicación sobre por qué la Conciliación, la Mediación y la Negociación son considerados Métodos Pacíficos y Saludables de Resolución de Controversias, a diferencia de los demás MASC;*

- *Negociación: Abre con conceptos sobre dicha técnica alternativa, define y explica las distintas clases o modelos de aplicación, las diferentes características y aptitudes que debe tener el Negociador, las etapas de su proceso, y explora los distintos programas de Negociación. En especial, pone atención al más importante de ellos, el sistema de Harvard;*

- *Mediación: Define los diversos conceptos sobre el tema, comenta sus clases o divisiones, aborda las diferentes etapas del procedimiento, describe las cualidades y el perfil que debe tener el mediador, esclarece los diferentes modelos de Mediación, poniendo énfasis en el de Harvard, el Transformativo y el Circular-Narrativo*

- *Conciliación: Narra las principales definiciones, explica sus clases, las habilidades del Conciliador, entre otros aspectos sobre dicho mecanismo alternativo.*

*Además, el documento cuenta con más de 30 cuadros y figuras que ayudarán a comprender, de manera pedagógica, clara y sencilla, todos estos temas.*

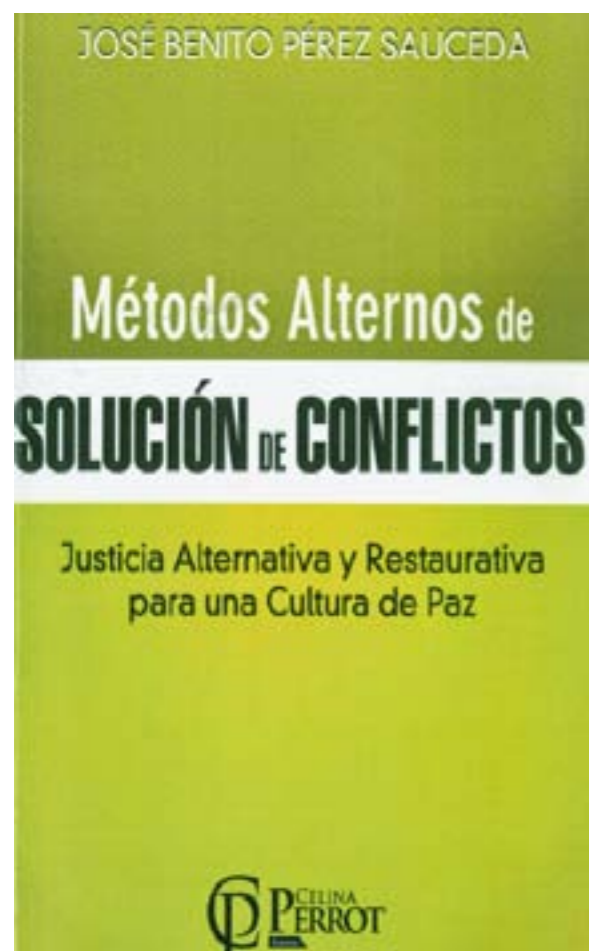
*Como exponemos, “Cultura de Paz y Mediación” cuenta con los elementos suficientes para ser parte de la biblioteca*

*y referencia para los interesados en estos contenidos.*

**José Zaragoza Huerta**

Doctor en Derecho por la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, España. Maestro en Derecho por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Licenciado en Derecho por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Autor de numerosas publicaciones entre las que destacan los libros: “Los Derechos Humanos en la Sociedad Contemporánea”, “Derecho Penitenciario Español”, “El Sistema Penitenciario Mexicano” y “Los Derechos Humanos de las Reclusas” publicados por editorial La&Go, Lazcano y Porrúa respectivamente. Conferencista en Chile, España, Italia, Bolivia, R. Dominicana, Estados Unidos de América y México. Coordinador de investigación del CITEJYC, FACDYC, UANL. Perfil PRODEP, Miembro del SNI (I), Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias.





**Métodos Alternos de Solución de Conflictos: Justicia Alternativa y Restaurativa para una Cultura de Paz**

**José Benito Pérez Saucedá**

**Editorial Celina Perrot**

**Buenos Aires, Argentina**

**2013**

**592 páginas**

**Rafael Enrique Aguilera Portales**

*La impartición de Justicia en México ha estado viviendo una crisis, y como respuesta surge una búsqueda de nuevas formas de resolución de conflictos que sean más eficientes y satisfagan con prontitud y completamente las necesidades de resolución de controversias que tiene la sociedad.*

*Por ello, se han realizado reformas, tanto a nivel federal como estatal, para la implementación de los denominados métodos alternos de solución de conflictos (MASC), dentro de los que destacan, por su diversidad de regulación, la mediación, la conciliación y el arbitraje.*

*Los Métodos Alternos de Solución de Conflictos se identifican de maneras distintas en cuanto a sus denominaciones, formas, materias de aplicación y, principalmente, efectos en los distintos países del mundo.*

*Esto ha llevado a que el avance de los MASC sea desigual en diferentes regiones del orbe.*

*Algo semejante fue sucediendo con el desarrollo y la expansión de los métodos alternos en nuestro país al no existir un proyecto nacional para la implementación de esta nueva forma de justicia. Las primeras legislaciones de las diferentes entidades federativas en la materia se producen a mediados y finales de la década de los noventa, siendo resultado, más bien, de esfuerzos separados que de un actuar conjunto, coherente e integral para la aplicación de los MASC.*

*No es sino hasta la Reforma de Seguridad y Justicia, aprobada el 6 de marzo de 2008, que se establecen los métodos alternos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuando pareciera darse un primer paso para una ordenación generalizada y coherente en la materia al determinarse en la ley fundamental que “las leyes preverán mecanismos alternativos de solución de controversias”.*

*La mención de los MASC en la Constitución Federal puede ser un importante motor en la instauración de una Cultura de los métodos alternos de justicia en México. Sin embargo, el nivel y la calidad de las repercusiones aún están por verse; de ahí la importancia de un estudio que nos puede situar y proporcione los elementos necesarios para encaminar el rumbo que deberá tomar el país en el tema.*

*El estado de los MASC en las diferentes entidades federativas es desigual, ya que incluso hoy en día no todos los Estados cuentan con una ley de métodos alternos que regule su aplicación y los efectos de su ejecución, o un centro para la prestación de servicios sobre la materia.*

*El progresivo auge de las legislaciones sobre métodos alternos en las diferentes entidades federativas, como su inclusión a la Carta Magna, hace necesaria la revisión del estado en que se encuentran dichas normativas y estudiar la situación que guardan los MASC en el país, a fin de poder determinar si el rumbo que se está tomando para la instrumentación de los MASC en México es el adecuado.*

*Es necesario que tengamos un plan nacional sobre MASC como una herramienta impulsora fundamental en la verdadera impregnación de la sociedad mexicana en la resolución alternativa de conflictos, para que realmente cumplan con sus fines más altos como lo es la creación de una Cultura de Paz y no sólo como medio para*

*el desahogo en la carga de trabajo de los tribunales.*

*Dicho estudio y propuestas las realiza el documento “Métodos Alternos de Solución de Conflictos: Justicia Alternativa y Restaurativa para una Cultura de Paz” del Dr. José Benito Pérez Saucedá.*

*La inexistencia de leyes y políticas públicas federales para el buen encausamiento de los MASC a nivel nacional nos expone a seguir acentuando las diferencias y desigualdades establecidas en diversas zonas del país, lo que podría llevar al fracaso de los métodos alternos en las partes donde la implementación de los mismos es más precaria y sin un sustento jurídico adecuado, perdiendo la nación una oportunidad importante para la resolución de los problemas de impartición de justicia que vivimos.*

*México vive un momento clave para el futuro de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos, que es el de establecer las bases para una real consolidación de estos instrumentos de justicia en el país, más ahora que se han establecido en la Constitución Federal.*

*Mediante el estudio de la situación actual de los MASC en México y su contraposición con lo desarrollado en el exterior, principalmente en las naciones afines a nosotros como lo son las americanas y la española, podremos evitar o corregir los errores que estuviéramos repitiendo y poder continuar o mejorar los aciertos que tengamos.*

*Esto es darnos una pauta para establecer los mínimos necesarios para la adecuada implementación de los MASC y todo aquello que no debemos hacer y que posiblemente estuviéramos haciendo.*

*En dicho sentido, existen pocos estudios serios que nos lleven a una conclusión.*



*No se han desarrollado análisis con la profundidad necesaria para el desarrollo coherente teórico, sobre todo para encontrar la eficiencia práctica de los métodos alternos en el Estado Mexicano.*

*No es fácil encontrar obras literarias serias, completas y bien documentadas sobre los Métodos Alternos más conocidos para la prevención y la resolución de conflictos, comenzando desde su marco conceptual, pasando por los antecedentes y llegando hasta el análisis detallado de un sinnúmero de mecanismos alternos que se practican en muchas naciones de distintas geografías; y además, localizarlas tan colmadas de contenidos de alta calidad, como ésta que usted tiene en sus manos, es un verdadero privilegio.*

*El Dr. José Benito Pérez Saucedo ha logrado un trabajo inteligente, acucioso, con enfoques prácticos y sin lesionar la coherencia con sus convicciones, aportando un conjunto de importantes saberes realmente útiles para mejorar y proteger las relaciones de toda la familia humana, a través de recopilar, cuidadosamente, un conocimiento moderno especialmente valioso para la Paz.*

*Respaldando sus modernas teorías en una pulida bibliografía, ha construido un amplio y nutrido espacio con rigor científico para que el estudioso, el investigador y todo ser humano ocupado y preocupado en instalar la cultura de paz en sus hogares y en sus empresas, y por conocer a fondo los medios pacíficos de resolver controversias y prevenir y solucionar conflictos, encuentre en este libro, de manera muy amena, la respuesta a sus inquietudes de cómo mejorar las relaciones de todo tipo.*

*“Debemos asegurar que los MASC lleguen a todos...”, nos dice casi al final de su valiosa obra, después de darnos, capítulo a capítulo, un extenso y grato paseo por*

*países y Estados; es una frase que sintetiza las valiosas conclusiones.*

*Además, el Dr. Benito, dotado de cualidades extraordinarias para explicar conceptos difíciles logrando que cualquiera los entienda, nos comparte sus cualidades de escritor inteligente, pues ha elaborado esta obra de una manera agradable, interesante, utilizando un lenguaje claro, pulido y conciso.*

*La obra del Dr. José Benito Pérez Saucedo es lectura obligada de estudio y consulta para todo aquel que desee convertirse en mejor ser humano y decida practicar la Mediación o cualquier otro Método Alternativo de manera profesional, para, con amor, servir al prójimo.*

#### **Rafael Enrique Aguilera Portales**

Profesor de Teoría Política y Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Doctor en Filosofía por la Universidad de Málaga (España) en el Departamento de Filosofía moral, política y jurídica, Posgrado en Derecho por la Universidad Nacional de Educación a distancia con grado de maestría y primer ciclo de la licenciatura en Derecho, Licenciado en Filosofía, Máster en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Miembro de la Asociación Española de Filosofía moral, política y jurídica, Miembro de la Asociación Española de Ciencia Política, Miembro de los Comités Académicos de Doctorado de Derecho, Ciencia Política, Investigaciones sociales (IINSO) y Humanidades (CICAHM), Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT), Nivel 2, Perfil Promep, Evaluador del PNP y PIFI de CONACYT y SEP. Cuenta con la publicación de libros, obras colectivas y artículos en Revistas científicas nacionales e internacionales.



Revista  
**CoPaLa**  
Construyendo Paz Latinoamericana

## **Instrucciones para autores Revista CoPaLa**

La Revista Construcción de Paz Latinoamericana es una publicación electrónica semestral de la Red de Constructores de Paz en Latinoamérica y tiene como principal objetivo divulgar artículos científicos, avances de investigación, ensayos, estudios de caso, análisis teóricos y reseñas bibliográficas críticas o informativas de América Latina, El Caribe o de cualquier otro país, continente o región, abordados desde diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas relacionados con los temas de la democracia, las paces, los conflictos, las violencias, la interculturalidad, los derechos humanos, la no violencia, la educación para las convivencias pacíficas, los métodos de gestión, resolución y transformación de conflictos, así como todo lo relacionado con pedagogías críticas y experiencias de investigación acción participante para la construcción de paz en diferentes contextos sociales, familiares, educativos, regionales, nacionales o mundiales.

Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

### **Contenido**

Podrán ser:

- \* Artículos científicos
- \* Avances de investigación
- \* Ensayos
- \* Estudios de casos actuales o con una perspectiva histórica
- \* Análisis teóricos
- \* Reseñas bibliográficas críticas o informativas
- \* Estados del arte
- \* Estados de la cuestión

## Formato

- Las colaboraciones deberán ser inéditas y entregarse en procesador Word, sin ningún tipo de formato, sangrías o tabulados.
- Los trabajos que contengan tablas, cuadros, gráficas o fotografías, deberán entregarse en archivo separado (Excel, Word o jpg 300 dpi).
- Las notas a pie de página se utilizarán para hacer breves comentarios y aclaraciones (Fuente Arial de 10 puntos e interlineado de 1.0).
- Después del título del artículo y el nombre completo de su(s) autor(es), se debe incluir un resumen analítico (objetivo, metodología, resultados y conclusiones) del artículo en español e inglés, no mayor a 150 palabras. A renglón seguido de tres a cinco palabras clave, en español e inglés.

## Autoría

- La Revista CoPaLa recibe artículos con un máximo de tres autores.
- Entendemos como autores a las personas que han participado en la aportación intelectual de la investigación, en el desarrollo del trabajo y en la redacción del escrito.
- El colaborar, ayudar o participar en la recolección de datos cuantitativos o cualitativos; participar en la aplicación de técnicas y herramientas de investigación, así como la revisión o corrección de estilo, no son labores suficientes para ser parte de la autoría de un artículo o ensayo científicos.
- La Revista CoPaLa se deslinda de cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos de intereses derivados de la autoría de los trabajos publicados.
- Después del título incluir nombre y apellidos del autor(es), así como el cargo que ostenta(n), la institución a la cual está(n) adscrito(s) y su dirección electrónica.
- Anexar un resumen curricular por cada autor, no mayor a seis renglones.

## Extensión

- La extensión del escrito deberá ser de 12 a 20 hojas tamaño carta (7000 palabras), incluidos cuadros, gráficas, notas y bibliografía. Deberán presentarse en hoja de 28 líneas (64 golpes por línea, fuente Arial de 12 puntos e interlineado de 1.5).

## Las reseñas deberán tener una extensión de tres a seis cuartillas. Debe incluir:

- Título del libro reseñado, Autor(es), editorial, ciudad de edición, año de publicación y total de páginas.

## Referencias bibliográficas

- El aspecto formal de uso de citas (textual, parafraseo o de comentario), notas y referencias, así como el registro bibliográfico, deben corresponder al formato APA, 6ª Edición.
- El registro bibliográfico debe de contener exclusivamente las fuentes citadas dentro del texto.

## Evaluación

- Quien envíe un manuscrito se compromete a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.
- Todas las colaboraciones serán dictaminadas por los miembros del Comité Evaluador de la revista CoPaLa, mediante el sistema “pares ciegos”, quienes recibirán el documento sin nombre del autor y emitirán un dictamen por escrito bajo los siguientes criterios: aprobado para publicación; aprobado con condiciones; no aprobado. El resultado se notificará al autor. El fallo del Comité Evaluador es inapelable.
- La aceptación de cada colaboración dependerá de la evaluación de dos dictaminadores especialistas en la materia que se conservarán en el anonimato, al igual que el autor (autores) para efectos de la misma.
- Toda colaboración que haya sido aceptada para su publicación será sometida a revisión de estilo.

## Idiomas

- Se acepta la postulación de artículos en español, portugués, francés e inglés.

## Composición

- Cada número de la revista CoPaLa se integrará con los trabajos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación del Comité Evaluador.
- La redacción se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para cualificar el trabajo.

## Envío de trabajos

Los trabajos deberán remitirse a:

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero

Director de la Revista CoPaLa

E-mail: forerosandoval@gmail.com

copalarevista@gmail.com





## La íntima **violencia** y sus metáforas

En la íntima violencia y sus metáforas Yelena Espinosa nos invita a escuchar, mirar y acaso sentir de qué están habitadas las mujeres que viven en situación de **violencia**.

A través de un sutil y sugestivo recorrido gráfico nos recrea la conciencia y el sentir con imágenes metafóricas y alegorías la experiencia vivenciada de la violencia, el dolor creado, el silencio que encierra y las múltiples y confusas sensaciones de estar atrapada, aferrada y ausente a un mismo tiempo contenidas y encarnadas irremediablemente en el **corazón**.

La provocadora propuesta de la fotógrafa es sin duda abrir la mirada y la escucha a la subjetividad del otro, a su intimidad y en consecuencia a su reconocimiento y comprensión.

