

**América Latina en el camino hacia la paz sustentable:
herramientas y aportes**

**Serena Eréndira Serrano Oswald,
Úrsula Oswald Spring y
Diana de la Rúa Eugenio (Coords.)**

**FLACSO-Guatemala, CRIM-UNAM, CLAIP,
Respuesta para la Paz, 2015**

Contenido

Agradecimientos.....	v
Prólogo	vi
I. Apuntes introductorios.....	1
1.1 Ubicación del Consejo Latinoamericano para la Paz (CLAIP) en el concierto latinoamericano .	1
1.2 Organización del libro	5
Bohanan, P. & Glazer, M. (1993). <i>Antropología: Lecturas</i> . Madrid: McGraw Hill.....	31
Lobato V., T. (2001). <i>Historia del Pensamiento</i> . Salamanca: Dykinson.....	33
Commission on Human Security. (2003). <i>Human Security Now</i> . Nueva York.....	59
Mies, M. (1986). <i>Patriarchy and Accumulation on a World Scale</i> . Melborne: Zed Book.....	59
6. Mediación en red: la participación de la sociedad civil organizada en la construcción de paz	98
6.3 La mediación.....	100
6.5 La mediación en red para la construcción de paz	102
6.7 A manera de cierre.....	113
Referencias	114
7. Estudio comparado: efectividad del <i>ombudsman</i> en Bolivia, Ecuador y Perú.....	116
7.1 Introducción.....	116
7.2 ¿Qué es un ombudsman de derechos humanos?	117
7.3 El reto de medir la efectividad del ombudsman	119
7.4 Variables, hipótesis y metodología del estudio	121
7.4.1 Variable dependiente	121
7.4.2 Variables independientes	123
7.4.3 Hipótesis	123
7.5 Resultados	126
7.5.1 Variable dependiente	127
7.5.2 Variables Independientes.....	128
7.6 Conclusiones	132

II.	Educación para la Paz y Violencia en América Latina	135
8.	Educación para la paz y los derechos humanos: desafío pedagógico actual en América Latina ..	135
8.1	Introducción.....	135
8.2	Todas son guerras de distinta naturaleza, con similar contenido de violencia y destrucción	136
8.3	El rol de la educación	139
8.3.1	¿En qué debe contribuir la educación de acuerdo con este panorama?	139
8.3.2	El abordaje práctico en el campo educativo	142
8.4	Conclusión.....	146
9.	Estrategia para el desarrollo integral adolescente y juvenil.....	149
9.1	Introducción	149
9.2	Objetivo	150
9.3	Conceptos y teorías utilizadas	150
9.4	La estrategia de desarrollo integral adolescente juvenil (EDIAJ)	153
9.4.1	Naturaleza de la EDIAJ	153
9.4.2	Estructura	154
9.4.3	Principios	155
9.4.4	Componentes de acción	156
9.4.5	Componentes Transversales	159
9.4.6	Las buenas prácticas	162
9.4.7	Los corredores pedagógicos	164
9.4.8	La Red Social de Apoyo	166
9.4.9	Las lecciones aprendidas y los frutos perdurables	171
9.5	Conclusiones	173
	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). Informe sobre Desarrollo Humano. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano. Nueva York: PNUD.....	175
10.	Los orígenes de la violencia en México. Un planeamiento de cómo el modelo de desarrollo influyó en el tipo de educación que se imparte, y la necesidad de implementar una educación y cultura de paz. 176	
10.1	Introducción.....	176

10.2	Preguntas del capítulo.....	179
10.3	Modelo educativo en México a partir de la Independencia	179
10.4	Resultados empíricos del modelo de educación	182
10.5	Conclusión: propuesta de educación y cultura de paz para la Ciudad de Puebla	190
11	La mediación social en la escuela: espacio de construcción de paz	199
11.1	Introducción.....	199
11.2	Objetivo y organización del capítulo	199
11.4	Conceptos y teorías empleadas	206
11.4.1	Mediación social	206
11.4.2	Paz positiva	208
11.4.3	La pedagogía dialógica, crítica y participativa	210
11.5	Metodología y análisis de investigación	212
11.6	Análisis	215
11.7	Conclusiones	219
12	Paz: educando professores, estudantes, agentes de saúde e policiais	225
12.1	Introdução Justificativa.....	225
12.2	Objetivo	226
12.3	Referencial Teórico	226
12.4	Metodologia	227
12.5	As ações desenvolvidas.....	232
12.6	Considerações finais	238
	Referencias	239
	G1, Maranhão (2013). Mãe abandona criança dentro de cesto de lixo em hospital de Caxias,.....	240
13	La trata de personas en Guatemala	242
13.1	Planteamiento del problema	242
13.2	Marco legal.....	245
13.3	Explotación sexual y trata de personas.....	247
13.4	Recomendaciones.....	250

14	La trata de personas y el fortalecimiento institucional para el respeto efectivo de los derechos humanos: el caso del Perú.....	255
14.1	Introducción.....	255
14.2	La respuesta desde la función pública a un fenómeno criminal en crecimiento.....	257
14.3	Desempeño de la función pública	262
14.3.1	A nivel nacional.....	262
14.3.2	En el ámbito regional y local.....	263
14.4	¿Qué implica la adopción de nuevas herramientas y cómo contribuir con un mejor desempeño de la función pública?	265
14.4.1	Herramientas institucionalizadas	265
14.5	¿Cómo contribuir desde la sociedad civil?	266
14.6	Conclusiones y recomendaciones operativas	267
	Abstracts in English	270
	Resumos em Português	277
	Perfiles de las autoras y los autores	284

Agradecimientos

Este libro es resultado del esfuerzo colectivo en los últimos cuatro años, de diversos investigadores para la paz en América Latina, con la finalidad de construir una utopía de cultura de paz para el subcontinente. A todas y todos los participantes en esta aventura colectiva... gracias.

Particularmente, se agradece a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Guatemala, por su dedicación y eficiencia en la edición; en especial, a la Dra. Beatriz Zepeda R. y al equipo de publicaciones.

Un profundo agradecimiento para la Dra. Margarita Velázquez G., Directora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM); la Licda. Mercedes Gallardo G., Secretaria Técnica; la Mtra. Yuriria Sánchez C., Jefa del Departamento de Publicaciones, y al Comité Editorial de dicha instancia, por la edición del presente volumen.

Un reconocimiento específico para quienes en América Latina, Estados Unidos y Europa dictaminaron el trabajo cuidadosamente y con sus contribuciones ayudaron a mejorar la calidad de la publicación. Asimismo, para el Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP), Respuesta para la Paz en Buenos Aires y el CRIM en México, por realizar tres y hasta cuatro dictámenes, a doble ciego, y por el financiamiento de la presente obra. Particularmente, gracias a la Dra. Laura Balbuena y a la Dra. Guadalupe Abreu.

Especial mención merecen Alvany María dos Santos S. y Analía Belisa Ribeiro, quienes colaboraron en la traducción al portugués para su publicación en Brasil. Con el objetivo de llegar a una audiencia global, este texto también se tradujo al inglés.

Se espera que el libro sea un nuevo pilar en la consolidación del CLAIP, que estimule la reflexión acerca del fortalecimiento de las democracias todavía frágiles, y contribuya a superar los obstáculos por pobreza y rezago, y a afianzar la cultura de paz y seguridad con rostro humano para todas y todos.

Eréndira Serrano Oswald, Úrsula Oswald Spring y Diana de la Rúa Eugenio,
coordinadoras de la obra.

Prólogo

Es un honor prologar un libro nuevo del Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP), que aporta teorías y herramientas para trabajar en este campo. Éste es el segundo que se publica en conjunto con la UNAM para compartir las experiencias de la Investigación para la Paz en la región, esperando que sea un aporte útil para investigadores, profesores, alumnos y trabajadores de conflictos, así como para todos aquellos interesados en promover una cultura no violenta que permita y facilite el desarrollo armónico de los países.

El CLAIP, es una organización regional apartidaria asociada a la International Peace Research Association (IPRA), en español: Asociación Internacional de Investigación para la Paz, donde representa a América Latina. Cooperera en temas de cultura de paz con otros institutos y centros científicos en investigación, educación y promoción, al margen de intereses y grupos políticos e ideológicos de cualquier tipo o lugar, porque su propósito es promover la investigación interdisciplinaria para la paz.

Los investigadores asociados al CLAIP, reflexionan acerca de las causas de la guerra y otras formas de violencia; analizan las condiciones de paz e individualizan y difunden las experiencias que promuevan la cultura de paz. En él, se agrupa a estudiosos de todas las disciplinas y a instituciones vinculadas a la temática y las relaciones internacionales en Latinoamérica.

El CLAIP fue fundado en 1977, en Oaxtepec, estado de Morelos, México, por un grupo amplio de investigadores que participaban de la reunión bianual de IPRA, organizado por la UNAM. Durante el evento, estos investigadores latinoamericanos, muchos de ellos refugiados en México a raíz de las dictaduras militares, se reunieron para fundar una institución similar a IPRA, pero que representara los intereses, expectativas y necesidades de la región. Eran tiempos políticos muy difíciles con autoritarismos, dictaduras y exilios. Pese a ello, convergieron en una preocupación común y un proyecto de cambio social: instalar la necesidad de los estudios de paz para los países latinoamericanos.

Durante el Seminario del CLAIP en el 2000, los participantes consensuaron una nueva estructura organizativa que tomara en cuenta las múltiples crisis de la región y sus directas consecuencias en la disminución de presupuesto para las universidades y los centros de investigación que estudian temas de paz y educación. Por lo tanto, los miembros reunidos

decidieron mejorar la coordinación de los esfuerzos por lo que su primera estrategia en esa línea fue reactivar y reforzar las diferentes estructuras subregionales existentes.

Para conseguirlo, eligieron como Secretario General a Nielsen de Paula Pires (Brasil) y a los Presidentes honoríficos: Johan Galtung (Noruega), Úrsula Oswald Spring (México), Luis Alberto Padilla (Guatemala), Peter Stania (Austria) y Rodolfo Stavenhagen (México), quienes con un equipo de investigadores, colaborarían para fortalecer esta nueva estructura que incluía elaborar los nuevos lineamientos: promocionar la organización de asociaciones nacionales de investigación para la paz y promover encuentros periódicos del CLAIP para intercambiar experiencias y actualizar o reelaborar las teorías de investigación de paz útiles para la región.

Con ello se reconstruyó la relación entre Sudamérica y Mesoamérica¹, al reforzar la colaboración interinstitucional de universidades públicas y privadas y, principalmente, se impulsó la participación de estudiantes jóvenes e investigadores para la paz, creando así una masa crítica capaz de proponer alternativas menos violentas a las cuestiones latinoamericanas, bajo la ética de la solidaridad social y la dignificación de las personas, donde se enfatizó acerca de la seguridad humana y la protección del medioambiente. A partir de entonces, las reuniones del CLAIP contaron con el apoyo de reconocidas universidades como la UNAM (México), Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú), Universidad del Salvador (Argentina), y se espera contar con más instituciones de la región.

El CLAIP emprende además, medidas de cooperación regional con el fin de ayudar a la promoción de la investigación para la paz y, en particular, para facilitar una red latinoamericana permanente que apoye el contacto y trabajo conjunto entre quienes promuevan la cultura y construcción de paz, desarrollen la investigación y la educación en el tema, difundan los resultados de las investigaciones y practiquen la paz.

En el CLAIP, se respetan los principios de equidad y diversidad a partir de las representaciones geográficas, género, razas, clases, edades, religiones y culturas, además de las áreas de investigación, educación y acción para la paz. Se trabaja por un objetivo común respetando la diversidad y la suma de experiencias para la paz y para los latinoamericanos. Este

¹ Paul Kirchoff vinculó por primera vez en 1943 México con Centroamérica y lo nombró Mesoamérica, al referirse al tiempo prehispánico. En este libro vinculamos la misma región en la modernidad, ya que comparte múltiples elementos culturales, sociales, económicos y ambientales.

libro es prueba de ello. Se agradece a quienes lo hicieron posible, especialmente a las Dras. Serena Eréndira Serrano Oswald y Úrsula Oswald Spring, quienes concretaron este proyecto.

Diana de la Rúa Eugenio

Secretaria General del Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP)

I. Apuntes introductorios

“Si no estamos en paz con nosotros mismos, no podemos guiar a otros en la búsqueda de la paz.” Confucio

“No hay camino para la paz, la paz es el camino.” Mahatma Gandhi

1.1 Ubicación del Consejo Latinoamericano para la Paz (CLAIP) en el concierto latinoamericano

“América Latina en el camino hacia la paz sustentable: herramientas y aportes”, es un libro que recupera parte de la memoria colectiva y experiencias diversas de reflexión colegiada y trabajo que se desarrollan en diferentes países de la región a favor de la cultura de paz sustentable, en manos de personas, investigadores, practicantes, profesionales, estudiantes y responsables de las tomas de decisiones.

La paz no es un tema de grandes *ratings*. No tiene el retorno político de corto plazo para ser eje de la mayoría de los programas de Gobierno que buscan medir resultados concretos. Tampoco congrega a grandes multitudes ni se imparte en casi ninguna universidad del subcontinente. Sin embargo, sin la aplicación de la conciliación de conflictos y la mediación no existiría la humanidad y tampoco se leería este libro. En este sentido, hay procesos y experiencias sumamente enriquecedoras, particulares al contexto de investigación, que son útiles y constituyen un posible punto de partida y apoyo de cara a los enormes desafíos y conflictos que atraviesa la región.

Los estudios y actividades a favor de la paz en América Latina, promovidos por el CLAIP, órgano regional de la Asociación Mundial de Investigación para la Paz (IPRA, por sus siglas en inglés),² pasaron por diversas fases. En el marco del CLAIP, el diálogo colegiado se inició en 1977 en Oaxtepec, Morelos, cuando un número importante de científicos y personajes políticos latinoamericanos estuvieron exiliados en México. En ese momento internacional de tensiones por la Guerra Fría, ante la falta de democracia, de cara a regímenes

² La IPRA, es una organización fundada en 1964, con el fin de investigar en forma interdisciplinaria los temas concernientes a la paz mundial. Cuenta con asociaciones regionales distribuidas geográficamente: Asociación Africana de Investigación y Educación para la Paz (AFPREA); Asociación de Investigación para la Paz de Asia-Pacífico (APPRA); Asociación Europea de Paz (EUPRA); Consorcio de Investigación para la Paz, Educación y Desarrollo (COPRED) y Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP).

militares y represión en la región, predominaban los temas y discursos de democracia, control de armas, soberanía nacional, injerencia extranjera, desigualdad y pobreza.

El primer Secretario General del CLAIP, Heriberto Souza (“Bertiño” entre colegas), fue elegido entre 190 participantes latinoamericanos.³ Al regresar a su natal Brasil, se encargó de la seguridad alimentaria⁴ en el Gobierno democrático, trabajo con el cual mostró la otra cara de América Latina: la desigualdad, el rezago de grupos sociales, indígenas y afroamericanos. Pese al crecimiento económico y la consolidación democrática en la zona, la desigualdad, pobreza, corrupción y condiciones de vulnerabilidad que enfrentan diversos grupos aún generan tensiones en la región, esto se visibiliza en las contribuciones del presente libro. No obstante, también hay avances en el tema de la conciliación de conflictos y de paz regional.

En el proceso de democratización desarrollado en todo el subcontinente en la década de 1980, surgieron las temáticas y acciones para sanar las heridas de las luchas armadas: procesos de negociación de la paz en Centroamérica, demandas de libertad de presos políticos, solicitudes de múltiples grupos de la sociedad civil organizada para conocer la verdad acerca de las ejecuciones extrajudiciales y desapariciones, entre otras. Las demandas por justicia acompañaron los esfuerzos de paz y también se establecieron los gobiernos democráticos en casi todos los países latinoamericanos. El Grupo Contadora, apoyado por el Consejo de Seguridad y la Asamblea de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), trató desde las más altas esferas gubernamentales, terminar los conflictos armados y promover la paz y la democratización en Centroamérica, al revitalizar la cooperación y el desarrollo económico. Pese a que no logró esta meta inmediatamente, en los “Acuerdos de Paz en Esquipulas” se sentaron las bases y objetivos para alcanzar no sólo la paz sino la democratización, la cooperación económica y la seguridad regional. Asimismo, proliferaron simultáneamente los movimientos de justicia y paz, de derechos humanos, de ecologistas y mujeres que si bien empezaron “desde abajo”, con el tiempo contaron con apoyo interno e internacional para avanzar en sus agendas. Desde entonces, la libertad, la justicia y la verdad impulsan los

³ Entre quienes han sido Secretarios Generales del CLAIP cabe mencionar, además de H. de Souza (Brasil), a Antonio Cavalla (Chile), Jorge Serrano Moreno (México), Luis Alberto Padilla (Guatemala), Nielsen de Paula Pires (Brasil), Úrsula Oswald Spring (México), Sara Rozemblum de Horowitz (Argentina) y Laura Balbuena (Perú). Actualmente, desempeña el cargo Diana de la Rúa Eugenio (Argentina).

⁴ El tema alimentario fue inaugurado durante el mismo congreso de IPRA donde se originó el CLAIP pero ahora con un alcance mundial, cuando se constituyó un grupo de trabajo llamado “*Food Study Group*”.

procesos de paz y su análisis, y los procesos de verdad y reconciliación se consolidan y ayudan a cerrar heridas profundas entre la sociedad.

En la década de 1980, aunque de forma mucho más marcada en la siguiente década tras el fin de la Guerra Fría, América Latina fue severamente afectada por las crisis económicas (Tequila, Samba, Corralito) y por la imposición de drásticas medidas de ajustes al gasto gubernamental y social por parte de los sectores financieros globalizados. El modelo económico impuesto por empresas transnacionales y organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial de Comercio y el Banco Mundial, permitieron el desarrollo económico y cierta estabilidad aunque también, la creciente desigualdad que generó mayor pobreza e indigencia en múltiples países.

La corrupción que atrae a jerarquías de todas las ideologías, se convirtió en un poder en sí mismo que daña el desarrollo. Además de la violencia y sus expresiones, la desigualdad interna, con el tiempo, también incrementó la violencia estructural que en un contexto de administración pública frágil y con una sociedad civil débil características de la región, a su vez se manifiesta en mayor violencia física. No es casualidad que América Latina sea la región de mayores homicidios en el mundo⁵ (OMS, 2014; BM, 2014). A esto hay que sumar que la visión de crecimiento económico no prioriza el impacto ambiental en el modelo de desarrollo y sus consecuencias se vuelven ya presentes en un creciente deterioro ambiental y los impactos por el cambio climático. Además del contexto descrito, este siglo trae consigo diversos cambios para los regímenes latinoamericanos. Aunque algunos países alternan su visión de desarrollo y priorizan temas pendientes de la agenda de derechos civiles, económicos, políticos y culturales, aún se incorporan los derechos colectivos de los pueblos y las minorías. Acerca de las políticas

⁵ La Organización Mundial de Salud (2014), estima que entre 73,000 y 90,000 personas son asesinadas con armas de fuego por año; la tasa de estos delitos en América Latina excedió el promedio global en más de 30 % en 2010. El Banco Mundial (2014), deduce que esta violencia cuesta a Centroamérica 8 % de su Producto Interno Bruto (PIB), relacionadas con acciones que refuerzan las leyes, la seguridad pública y el cuidado de la salud. *Homeland Security* (2014), informa que América Latina aporta anualmente alrededor de 400 mil millones de dólares como dinero ilegal que se lava, principalmente, en bancos y sistemas financieros internacionales. La misma fuente estima que además de armas, se regresa 10 % de estos recursos “lavados” a la región, aunque parte de los pagos en este marco ilegal se hacen en especie (con drogas y armas) lo que aumenta la violencia local y, más que dedicarse a la producción y trasiego de sustancias ilegales, busca consolidar el mercado local dependiente del suministro de psicotrópicos. Las autoridades mexicanas calculan que interceptan apenas 12.7 % de las 250 mil armas que anualmente ingresaron de contrabando a México entre 2010 y 2012, mientras que las autoridades norteamericanas (ATF) capturaron sólo 2 % de este tráfico (OEA, 2014).

públicas en los estados multiculturales, falta generar condiciones para el ejercicio de dichos derechos en aras de consolidar la ciudadanía multicultural.

En el marco de la Década Internacional para la Cultura de Paz y la No-Violencia para los Niños del Mundo (2001-2010), promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO), los países de la región asumieron compromisos para fortalecer una educación de calidad, incluyente y orientada a la promoción de paz y noviolencia, según se verá más adelante en el libro. No obstante, la precarización que enfrentan las juventudes latinoamericanas es un tema crucial dado que las condiciones adversas que afrontan en la cotidianidad, los convierte en presa fácil de la violencia, las adicciones y el crimen organizado en el ámbito local hasta transnacional.

En la modernidad tardía, las amenazas de seguridad se profundizan, amplían y sectorizan. Debe considerarse que no todos los conflictos encuentran vías de solución por el camino de las armas ni en el contexto hipertecnológico y capaz de homogeneizar la cultura propagada por los medios masivos de comunicación y sus estereotipos. En relación con esto, quedan varios temas pendientes aunque hay evidencia de alternativas valiosas generadas que es indispensable recuperar.

Finalmente, América Latina cuenta con el mayor número de países que presentan alta diversidad biológica. Destacan Brasil, Perú, Colombia, México, Ecuador, Venezuela, Bolivia y Costa Rica. No obstante, la deforestación, el crecimiento urbano sin planeación, las concesiones de minas y extracción de petróleo y gas, la erosión de suelos agrícolas y la contaminación del agua, merman severamente esta megabiodiversidad. Sólo Costa Rica fue capaz de revertir sus procesos de deforestación mientras que los otros países no comprenden el valor económico, físico y cultural de su capital ambiental y destruyen en el mediano y largo plazo su riqueza natural.

Esta brevísima síntesis de algunos de los procesos de deterioro político, social, económico, ambiental, cultural, institucional y de seguridad pública a lo largo de las últimas cuatro décadas (que de ninguna manera pretende ser exhaustiva o representativa) obligó al CLAIP a ajustar su agenda durante ese periodo, y a analizar de manera integral los problemas emergentes agravados por los rezagos históricos, con el fin de entender y después incidir en los cambios de la arena de los conflictos en América Latina y así proponer y trabajar en la agenda

de paz y seguridad estructural, sustentable, engendrada y con arraigo cultural. Para lograrlo, hace falta no sólo habilidades y estrategias de paz sino cambios culturales que prioricen la paz como objetivo de vida, reeducando, investigando ejemplos y alternativas que la historia brinda, proponiendo nuevos conceptos y abordajes de paz de manera interactiva, multidisciplinaria, creativa y proactiva.

Desde el CLAIP, se propone y propicia la paz. La educación para la paz no sólo incide en la resolución pacífica de los conflictos sino en la transformación de las personas hacia un auténtico desarrollo con participación social, que incluya a los más desfavorecidos en una integración holística y diversa, con respeto por los grupos heterogéneos de personas que tienen en la paz sustentable un objetivo común. América Latina busca reencontrarse consigo misma y fortalecerse en la articulación de sus sociedades de manera autosuficiente y democrática. Con este libro, desde el CLAIP, se espera contribuir hacia la paz integral en la región.

1.2 Organización del libro

Este libro se divide en tres partes. La parte I la constituye la introducción a cargo de las tres editoras; la parte II analiza tanto elementos conceptuales como prácticas de la paz, donde la mediación, la sustentabilidad y el género juegan un rol crucial, y La parte III aborda la educación para la paz y la violencia en el contexto latinoamericano. En conjunto, se presenta una visión interdisciplinaria y compleja de la investigación y la realidad en la región.

Específicamente, la parte II presenta análisis y aportes de diferentes autoras. Inicia con un debate de Serena Eréndira Serrano Oswald, de México, en torno a la seguridad de género. Se trata de una discusión teórica acerca de las recientes tendencias en los estudios y discursos de paz y seguridad que pretenden “securitizar”, es decir, blindar todos los espacios de vida, incluyendo la seguridad de género, con el fin de hacerle frente a los desafíos del siglo XXI. Sin embargo, al reflexionar acerca de esas tendencias dialécticas y exclusivistas desde la perspectiva de género, se propone un cambio paradigmático de enfoque que incluya los procesos de conformación de identidad así como la formación de representaciones sociales. También se exploran alternativas en lugar de promover que se agregue otra dimensión arbitraria (la “securitización”) a un concepto caduco y estrecho de seguridad que en realidad no permite que se gesten alternativas en su núcleo, dados sus componentes androcéntricos, jerárquicos, eurocéntricos, positivistas, centrados en el Estado, dualistas y excluyentes.

En concreto, se busca extrapolar las lecciones derivadas del desarrollo de la agenda y del activismo feminista con el fin de “engendrar” el concepto de seguridad en sí. Por “engendrar”, se entiende el activar el componente de género en los estudios de seguridad con el fin de que sea viable en un mundo igualitario y pacífico. Desde este punto de vista, la identidad social, la formación de representaciones y el cambio societal son fundamentales debido a que hay que visibilizar los procesos a partir de los cuales el conocimiento social en torno a la seguridad se gesta y se implementa por los sujetos, tanto individuos como grupos.

La mexicana Úrsula Oswald Spring, analiza la evolución del concepto de paz desde su visión negativa, positiva y cultural, y añade una paz y seguridad sustentable y engendrada. Encuentra en el sistema patriarcal (surgido por lo menos, 5 mil años atrás), los orígenes de la cultura de violencia que se caracteriza por el autoritarismo, exclusión, discriminación y explotación.

Actualmente, la violencia está en manos de las élites neoliberales, los gobiernos autoritarios y las iglesias jerárquicas. Al reconceptualizar la seguridad (Oswald/Brauch, 2009), dicha autora aprovecha la ampliación de la seguridad militar-política hacia una seguridad económica, societal y ambiental para profundizar en la paz y seguridad desde el individuo y el hogar, hasta lo global. Asimismo, analiza las amenazas que el consumismo, el uso masivo de hidrocarburos, los gases de efecto invernadero y los procesos productivos intensivos generan al planeta tierra y sus servicios ecosistémicos.

Por primera vez en la historia, los humanos son los agresores de la “Madre Tierra” y, al mismo tiempo, son víctimas de su propio comportamiento y consumismo al estar expuestos al aumento de los eventos hidrometeorológicos extremos (IPCC 2012, 2014), frecuentemente convertidos en desastres. En este tema, se explora la paz y seguridad con cara humana que estudia políticas socioambientales y cambios profundos en el consumo desde el hogar hasta la sociedad mundial. Se analiza el potencial de una seguridad humana, de género y ambiental, una gran (HUGE) paz y seguridad integrales, que sean capaces de recuperar la equidad, la igualdad, la sustentabilidad y la solidaridad entre los seres humanos y su entorno natural.

Miriam Müller, de Argentina, constata que numerosos estudios sobre la paz y los conflictos se basan en la intervención de conflictos armados pero sin tomar en cuenta que la miseria y la pobreza en manos de actores cínicos producen más muertes que las guerras o el terrorismo.

La “Infraestructura de Paz”, según dice, es una propuesta alternativa que se centra en el alto al fuego de la violencia estructural. Representa un aporte integral para la paz, y toma herramientas de la resolución de conflictos, la transdisciplina y el apoderamiento por parte de las comunidades vulnerables que coadyuvan a alcanzar niveles culturales, sociales y económicos sustentables, estables, competitivos y equitativos. Propone un cambio en el paradigma de tratamiento de paz pues lo aplica directamente a comunidades expuestas a la parte más cruda de la violencia cultural y estructural. Asimismo, aporta elementos objetivos como salud, educación, vivienda, saneamiento del entorno social y medioambiental, que toman en cuenta cuestiones de género, grupos etarios e identidad, así como la capacidad de resiliencia de las personas y las comunidades.

Por aparte, el trabajo de la argentina Diana de la Rúa Eugenio, muestra el análisis del potencial de la mediación en la vida cotidiana. Las sociedades latinoamericanas sufren continuamente por situaciones de conflicto que son abordadas tanto por pleito, ya sea verbal o físicamente, o sin hacer nada lo cual genera frustración, impotencia y enojo, lo que perturba la vida y la salud. Hasta ahora, no parece haber resultados satisfactorios que resuelvan esos conflictos, más bien se deterioran cada vez más los vínculos sociales y la calidad de vida. Esto atenta contra las relaciones de la comunidad familiar, vecinal y ciudadana en perjuicio de todos.

Para lograr convivir de manera armoniosa, de la Rúa plantea construir y alentar una cultura de paz que la sostenga y fortalezca. Por lo tanto, propone la difusión y práctica de la mediación en todas las estructuras de la sociedad como herramienta de resolución pacífica de conflictos, incluso incorporándola en el currículo escolar para que, desde la niñez, se puedan desarrollar y consolidar los conceptos y beneficios de la cultura de paz.

La mediación se concibe básicamente como el proceso donde una tercera persona sin poder de decisión, contribuye con las partes en conflicto en la búsqueda de acuerdos que les resulte mutuamente satisfactorio. La tarea del mediador es guiar el acercamiento entre las partes para identificar y priorizar soluciones en conjunto constructivamente. El proceso en sí, se constituye en la oportunidad para promover el empoderamiento de las personas implicadas hacia un proyecto social de construcción de una cultura de diálogo y paz a partir de la convergencia de intereses y objetivos en común, lo que sustituye el paternalismo por la toma de decisiones consensuadas y compromiso corresponsable, y permite el desarrollo de la participación ciudadana activa y propositiva en la sociedad.

Tania Galaviz, de México, examina la mediación realizada por la sociedad civil a partir de redes locales, regionales, nacionales e internacionales formadas durante el proceso de paz entre el gobierno colombiano y el Movimiento-19 (M-19), de abril a finales de la década de 1990, y analiza sus características para entenderlas sustantivamente. Durante su estudio, explora cómo los diferentes niveles muestran capacidades para generar entornos favorables al proceso de paz que, pese a las presiones intersistémicas ejercidas al interior y exterior de Colombia por grupos políticos, sociales y delincuenciales, permitieron el éxito con la desmovilización del M-19.

Por su parte, la argentina Vilma C. Balmaceda, analiza la igualdad de los ciudadanos ante la ley y el respeto de sus derechos fundamentales que están limitados en muchos países de América Latina por sus condiciones socioeconómicas así como la de los contactos que tienen con figuras influyentes en su entorno. Asimismo, identifica que la débil calidad de los sistemas democráticos en la región se relaciona también con la falta de rendición de cuentas y la transparencia, además de realizar un análisis de las agencias del *ombudsman* en Bolivia, Ecuador y Perú durante la primera década de su existencia (1996-2005). Con base en la información empírica que recogió directamente en dichos países, logra identificar los factores que favorecieron u obstaculizaron la efectividad del *ombudsman* en la defensa del Estado de derecho y los derechos fundamentales.

Finalmente, en la parte III del libro, se revisan los temas de la educación para la paz y la violencia en América Latina. Inicia con los aportes de la argentina Alicia Cabezudo, quien explora la capacidad de la educación para la paz y para los derechos humanos como una búsqueda de la verdad y la justicia pues, actualmente, ésta se ha convertido en una obligación ética, una necesidad social y un imperativo incuestionable en el campo de la docencia latinoamericana, lo que exige articular puentes sólidos de trabajo y de cooperación con la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales, además de revisar conceptos tradicionales, evaluar prácticas pedagógicas y elaborar proyectos desde cada uno de los espacios de vida y de trabajo. Parte de la convicción que motiva esta visión es que los esfuerzos para producir transformaciones no son antagónicos sino complementarios. El trabajo de dicha autora demuestra que la educación para la paz implica, en realidad, un renovado compromiso con los principios pedagógicos democráticos y es un imperativo ético para asumirlos en forma activa y concreta.

Otro aporte es el de la colombiana Raquel Amada Benavides de Pérez, quien propone la “estrategia de desarrollo integral adolescente y juvenil” que busca mejorar la calidad de vida y la participación de jóvenes y adolescentes; aplica la teoría del constructivismo social a la escuela para adquirir nuevos conocimientos y formarse a partir de las relaciones ambiente-yo dentro de la ética del cuidado y la ética feminista, y reconoce que el cuidado puede y debe ser responsabilidad de todas las personas como esencia de su humanidad. Mediante el programa “Sembradores de Paz y Convivencia”, Benavides contribuyó con la convivencia y la calidad de ambientes escolares donde se conformaron redes sociales de apoyo entre jóvenes y organizaciones de la sociedad civil. Su objetivo final fue alcanzar de manera mancomunada un entorno digno y feliz en el que pudieran desarrollar sus proyectos de vida con los cuales beneficiarían y contribuirían con su comunidad.

La mexicana María Guadalupe Abrego Franco, presenta un análisis de los procesos de violencia entre los grupos nacionales, desde el movimiento de Independencia, que conformaron el proyecto de nación en manos de liberales que después de la Constitución de 1917, se implantó en ese país. Muestra que ese modelo fincó, históricamente, las raíces del subdesarrollo mediante la enseñanza-aprendizaje de la educación básica que reproduce desde hace 200 años hasta hoy, y que genera una sociedad injusta, violenta y desigual, por lo que sugiere cambios de fondo hacia una educación para la paz que contribuya a superar dicha violencia e injusticia.

Bárbara Silva Diniz y Flávia Tavares Beleza, de Brasil, proponen el uso de la mediación social como proceso de reparación, creación y mantenimiento de las relaciones sociales entre personas, comunidades y entre éstas y las instituciones en conflicto. Inferen que desde la perspectiva de la educación crítica, la mediación social en el contexto escolar, se convierte en una práctica social para la prevención de la violencia directa y la deconstrucción de la violencia cultural y estructural. Asimismo, analizan a partir de entrevistas con estudiantes, el impacto del proyecto “Estudiar la paz: mediación de conflictos en el ámbito escolar” que tuvo como objetivo el llevar la mediación social a las escuelas públicas de enseñanza básica del Distrito Federal en Brasil para promover una cultura de paz y educación en derechos humanos, reducir la violencia al interior de la escuela y en el entorno social. Mediante este proyecto se constató la violencia manifiesta y se logró crear conciencia acerca de los diversos tipos de violencia que

hay. Esto último se convirtió en la herramienta para promover la construcción de una cultura de paz y de derechos humanos entre sectores marginales de Brasilia.

Alvany Maria dos Santos Santiago, Ravena Moura Rocha Cardoso dos Santos, Eliane da Silva Ferreira, Caio Santiago Fernandes Santos y Jamille Vivian Ramos Firmo, proponen el proyecto “Educar para los derechos humanos y la paz” en las delegaciones de la ciudad de Petrolina, estado de Pernambuco, en el nordeste semiárido brasileño, con el objeto de fomentar la convivencia pacífica entre las personas y difundir los valores éticos de respeto irrestricto a la dignidad humana y la igualdad. Como parte de ello, impartieron cursos educativos de formación, campañas, conferencias y conversaciones, y realizaron informes en medios de comunicación, exposición de fotografías, dibujos y visitas domiciliarias que ayudaban a resolver los conflictos de manera no violenta. Adicionalmente, promovieron acciones que eliminaban la violencia contra las mujeres y los hombres mediante quejas telefónicas atendidas por profesionales de educación, salud y seguridad pública. Por otra parte, promovían la sensibilización entre docentes de educación básica, policía civil y militar, y promotores de salud comunitarios.

Por último, al reconocer las diversas formas de violencia que limitaban los derechos colectivos e individuales, promocionaban la paz y formas nuevas de combate a la violencia en el barrio, con apoyo de una ONG y una asociación de mujeres. También capacitaron formalmente a multiplicadores y formadores de líderes en la zona y desarrollaron diversas campañas públicas que permitieron establecer una red de combate eficiente a la violencia.

La guatemalteca María Eugenia Villareal, presenta el estudio realizado a una de las peores violencias contra el ser humano: la explotación sexual de niñas, niños y adolescentes, una forma de esclavitud y tortura. Después de la firma de los Acuerdos de Paz, Guatemala experimentó un incremento en los índices de violencia que se visibilizó en la presencia de organizaciones de tráfico de droga y crimen organizado. Niños menores de 12 años, son utilizados como sicarios mientras que las niñas y adolescentes son reclutadas para la extorsión y explotación sexual. En síntesis, plantea cómo las personas entre 0 y 18 años son las principales víctimas de violaciones de sus derechos, dentro de un sistema de protección débil, desarticulada y revictimizante, que tiende a judicializar todo tipo de vulnerabilidades que afectan a la niñez y adolescencia; además revisa los cambios jurídicos a partir de las presiones internacionales y muestra que la atención integral a víctimas recae básicamente en

organizaciones de la sociedad civil que elaboraron y desarrollaron modelos de atención en el marco de la restitución de los derechos vulnerados, y formaron y capacitaron al personal de las instituciones del sistema de justicia.

Joaquín Pinto Ferrand, de Perú, aporta un análisis acerca de la capacidad institucional nacional para luchar contra la trata de personas en donde identifica los principales obstáculos y necesidades para lograr este objetivo, y revisa estrategias y herramientas de las que dispone la función pública peruana para combatir dicho flagelo. También estudia cómo los servidores y funcionarios públicos utilizan y se adaptan a estas nuevas realidades en las cuales encuentran oportunidades y limitaciones. Como una preocupación, cuestiona: qué hace y qué puede hacer la sociedad civil para mejorar el desempeño de los sectores responsables del Estado, tanto en el cumplimiento de sus funciones como en la adopción de nuevas herramientas, y qué sinergias entre Estado y sociedad civil contribuyen a contrarrestar la trata de personas.

En conjunto, las tres partes del libro muestran algunos de los más importantes retos que enfrenta Latinoamérica actualmente, y evidencian las nuevas amenazas que surgieron desde la consolidación democrática en el subcontinente. Se agrega a ello, el desarrollo económico desigual y la falta de empleos remunerados adecuadamente para jóvenes, niños soldados y jóvenes sin oportunidades de estudio y de trabajo, que consolidan el crimen organizado transnacional, el tráfico de drogas y la trata de personas y órganos.

Dichos flagelos cobran más víctimas que las guerras del pasado. Las amenazas nuevas se agravan por el cambio climático y el cambio ambiental global a los cuales todos los países latinoamericanos están altamente expuestos con riesgos de desastres. Al combinarse las amenazas a la seguridad física, el bienestar y la supervivencia por desastres, con los avances débiles en el Estado de derecho, el subcontinente requiere de esfuerzos para alcanzar la paz y seguridad integrales que permitan un futuro justo, sustentable y equitativo para toda la población, principalmente para los grupos sociales más vulnerables. Ello significa ir más allá del desencanto con el modelo neoliberal de desarrollo y promover una visión centrada en la calidad de vida y la diversidad según el paradigma del “buen vivir” (*sumak qamaña*) en aimara.

El empoderamiento desde abajo, de las mujeres y los grupos en condiciones de vulnerabilidad; el fortalecimiento de la sociedad civil; la creación de resiliencia en la vida cotidiana; la superación de la desigualdad estructural; la consolidación de la cultura democrática; la mediación y la educación para la paz y la diversidad que integra los

conocimientos ancestrales indígenas, abren perspectivas nuevas a Latinoamérica para enfrentar sus complejos retos.

Para la temática descrita en este libro, el CLIP es un foro permanente y comprometido de diálogo y análisis plural, sensible a las amenazas cambiantes y donde se promueven alternativas teóricas y prácticas en aras de construir un futuro con cara humana para todas las personas y grupos sociales del subcontinente.

Úrsula Oswald Spring, Serena Eréndira Serrano Oswald y Diana de la Rúa.

Referencias

- Banco Mundial. (2014). *World Development Report. Risk and Opportunity, Managing Risk for Development*, Washington: World Bank.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2014). *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability, Summary for policy Makers*. Cambridge: Cambridge UP.
- (2012). *Managing the Risks of Extreme Events and Disasters to Advance Climate Change Adaptation. A Special Report of Working Groups I and II of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge: Cambridge UP.
- Organización de los Estados Americanos. (2014). *Combate al tráfico ilícito de armas pequeñas y ligeras*. Consejo Permanente de la Organización de los Estado Americanos, Comité de Seguriadad Hemisférica. Washington: OEA.
- Organización Mundial de Salud; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo & Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2014). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*. Ginebra: OMS, PNUD y ONUDD.
- Oswald S., Ú. & Günter B., Hans. (2009). *Reconceptualizar la Seguridad en el Siglo XXI*. Cuernavaca: CRIM.

I.

Elementos Conceptuales y Prácticas de la Paz en América Latina

2. Debates teóricos en torno a la Seguridad de Género: reflexiones para la paz sustentable en el Siglo XXI

Serena Eréndira Serrano Oswald

2.1 Introducción

Este capítulo examina la propuesta en los estudios de paz y seguridad, acerca de la posibilidad de “securitizar el género”. Se sugiere un cambio paradigmático con el fin de hacer frente a los dos ámbitos.

Al reflexionar el concepto de seguridad desde la perspectiva de género, resulta obvio que el problema no es “securitizar” el género, y menos si se toman las definiciones clásicas de seguridad que hay: de forma estrecha, centrada en el Estado, cargada de significaciones androcéntricas, jerárquicas, eurocéntricas, positivistas, dualistas y excluyentes. Precisamente por ello, y ya que el concepto no tiene cabida para el género en su núcleo, es imprescindible abordar sus limitaciones y revisarlo desde sus orígenes, en lugar de imponerle otra dimensión arbitraria más. La alternativa es extrapolar las lecciones aprendidas de los desarrollos en la agenda feminista (teoría y práctica) para “engendrar” el concepto de seguridad. Por “engendrar” se comprende el hecho de activar el componente de género (*to engender*) en los estudios de seguridad con el fin de hacerlo viable en un mundo más igualitario y pacífico. Desde este punto de vista, la identidad social, la formación de representaciones sociales y el cambio societal son fundamentales.

Con la idea de visibilizar los procesos con los cuales el conocimiento social en torno a la seguridad, se gesta y se implementa por sujetos sociales, primero se revisará y evaluará el concepto de seguridad (2.2), se vinculará con el género y el feminismo (2.3), y se analizará la crítica que la teoría política feminista hizo de la tradición occidental dualista. Ante la imposibilidad de “securitizar” el género (2.4), se abordan los procesos de identidad y representaciones sociales en detalle (2.5). En el apartado 2.6, hay conclusiones generales y en el 2.7, una breve conclusión.

2.2 El Concepto “seguridad”

El término “seguridad”, se deriva del latín “securitas”, que a su vez se compone de *si(ne) cura, curare*, etc. La raíz etimológica “*cur*” implica el sentido de cuidar, de responsabilidad. *Si(ne)* quiere decir negación, la falta de. Por ello, “seguridad” implica el estado del ser en el que las personas logran un estilo de vida libre de preocupaciones, principalmente, por la inseguridad social.

Como definición de “seguridad”, se acepta: “el estado, sentimiento, o los medios para estar seguros; confianza, falta de cuidado (arcaico); protección del espionaje, robo, ataque, etc.; personal que provee protección, etc.; certidumbre; una promesa; una garantía; una prenda” (Chambers Dictionary, 2001).

También se identifica la seguridad con la “libertad de miedo, ansiedad, peligro, duda, etc.; protección o defensa ante un ataque y sus procedimientos” (Oxford University Press, 2005).

Algunos sinónimos son: cuidado, garantía, promesa, protección, paga, transferencia, certidumbre, invulnerabilidad, inmunidad, resguardo, guardián, salvaguardia, amparo, auxilio, tutela, acogimiento, firmeza, solidez, aval, protectorado, tutela, caución, salvoconducto, tranquilidad, serenidad, equilibrio, aplomo, calma, pulso, exactitud, tiento, cuidado. De este repertorio lingüístico pueden recogerse elementos clave para llegar a un compendio de las significaciones de la seguridad con el fin de guiar esta discusión.

Una forma de lograrlo, es retomar el concepto del pensamiento estructural. En 1962, Levi-Strauss acuñó el término de “*bricolaje*” o “*collage*” para referirse a la formación básica de los mitos en las sociedades precientíficas, noción que denota la forma en que algo nuevo se crea a partir del uso de materiales ya existentes (Bohanan/Glazer, 1993). De esta manera se constituyen los procesos de representación y significación en el lenguaje y se encuentran los ejes significantes. Finalmente, a menos que no se considere la totalidad de sus componentes, no se podrá aprehender un concepto tan vasto y elusivo como lo es “la seguridad”.

Los componentes principales en el mosaico de significaciones de la seguridad son:

- 1) Un estado del ser (contenidos míticos en las sociedades precientíficas), desde el nivel *individual* (el ser identitario, *self*, Ej. coraje) hasta el nivel *colectivo* (grupo, sociedad, ej. protectorado);

- 2) La antítesis de otra condición, la ausencia o falta de vulnerabilidad, es decir la invulnerabilidad (algo nuevo que es creado);
- 3) Un margen de tiempo lineal de la seguridad preventiva (la protección) a la acción remedial (de rescate); puede verse de forma procesual o teleológica, en términos sincrónicos o diacrónicos (Wæver, 2008: 102).
- 4) La tranquilidad (implica un proceso de asignación de significaciones); no se puede ver exclusivamente en términos objetivos o institucionales (aseguradoras, Estado benefactor), al ser un “estado de” también implica que es subjetiva.
- 5) La vinculación a la concepción negativa de la libertad, “libertad de” (Isaiah Berlin, 2002).

Visto como el estado de ser, a nivel individual (intra e intersubjetivamente) o grupal (intra e intergrupo/comunidad/región), y a nivel institucional y societal, la seguridad es un proceso identitario.

Como proposición antitética, se enmarca en términos antagonistas “aquello que no es”, una postura irreconciliablemente dualista hondamente arraigada en la tradición occidental del pensamiento desde los primeros filósofos griegos (Arends, 2008).

La noción occidental de la seguridad es, desde su construcción dependiente en el otro, una lógica binaria y excluyente (el modelo dual); es por ello que se requiere un cambio paradigmático en términos de su autonomía, desde su concepción. Así se busca ir más allá de la visión funcionalista-lineal-instrumental, al abordar la seguridad de manera integral como proceso y fin *per se*.

En los debates, la “seguridad” se conceptualiza desde dos perspectivas: un “enfoque tradicional y estrecho” (*narrow approach*) centrado en el Estado, y, recientemente, un “enfoque ampliado” (*wider security concept*) que incorpora la seguridad humana y los derechos universales (UNESCO, ONU), así como también la seguridad societal (Wæver, 2008a), la vulnerabilidad social (UNU-EHS), y el enfoque *HUGE* de Oswald (véase el capítulo 3). Se desarrolló a la par de (aunque no siempre en el núcleo de) los estudios de Paz (Wæver, 2008; Albrecht/Brauch, 2008), y últimamente incluye los cambios en las estructuras sociales, la era de las comunicaciones masivas y la sociedad de riesgo (Beck, 1998; Giddens, 1991).

El enfoque estrecho y realista de la seguridad es cuestionado durante el periodo de la postguerra fría, a partir de procesos como la ampliación horizontal, la profundización vertical y

la sectorización (Oswald/Brauch, 2009). También ocurrió un sincretismo estructural y direccional: tanto el norte y como el sur enfrentan una serie de retos y debates en torno a la seguridad, voces de individuos, de grupos e incluso de organizaciones transnacionales, expresiones que provienen del pueblo y hasta los ecos en la cúspide del techo de cristal que se mezclan en un “orden mundial” frágil y ecléctico, trazado a partir de acuerdos internacionales que, aunque sean optimistas, todavía no dan fruto para todos (Higgins, 2006).

Por ello, al referir el concepto ambiguo de seguridad, se refuerza la postura de no agregar una dimensión extra a un concepto obsoleto desde la raíz. Ante esta realidad, lo que se necesita es un salto cualitativo: en lugar de un enfoque en los medios (militares o no) para imponer la paz eficientemente en las estrategias de mitigación y resiliencia, se propone una concepción de la seguridad basada en un estado de ser que involucra un cambio estructural y direccional. Esto implica un marco que conjunta las lecciones de la agenda feminista así como la de seguridad y paz, reflejadas en los procesos de identidad y representaciones sociales.

2.3 Género y Feminismo

A partir del desarrollo del concepto de “equidad de género” dentro de la Teoría Política Feminista (TPF), existe el sesgo recurrente de equiparar el género con la mujer. Se asume incluso, que abordar asuntos relacionados con la mujer (en singular), ya sea estadística o retóricamente, se traduce en tener una perspectiva de género... nada podría estar más alejado de la realidad.

El género debe entenderse como un referente identitario que se construye a partir de la diferencia sexual pero cuya meta es la equidad en un mundo en el que la feminidad y la masculinidad se estructuran desde el poder como construcciones sociales hegemónicas y excluyentes, lo que degrada tanto a mujeres como a hombres en plural. Hay mujeres y hombres diversos insertos en contextos dramáticamente contrastantes cuyas diferencias culturales, de edad y clase a lo largo de la historia, hacen que, frecuentemente, las diferencias intergeneracionales sean menos que las intrageneracionales.

Si bien el sexo es determinado biológicamente y el género se construye en la cultura con base en el sexo, es importante evitar el reduccionismo biológico así como el determinismo cultural (Lamas, 2002). La identidad de género se construye a partir de rasgos o características

identitarias (*identity traits*) genéricas en la cultura y van mucho más allá del sexo; son parte de la sexualidad que constituye una parte de la identidad nada más.

La identidad implica el concepto de “ser” de cada persona (el *self*; responde a la pregunta ¿quién soy?), así como los procesos que asignan la identidad o los rasgos y características identitarias (*identity traits*) por parte de otros (lo que responde a la pregunta ¿quién es?, ¿quiénes son?). Además, dada su identidad genérica amplia, cada persona tiene una condición de género que comparte con otras personas en esa misma condición de género, por ejemplo: “como mujer”, así como una situación de género particular que es única a su persona, como Juana de Asbaje y Ramírez o Mohandas K. Gandhi (Lagarde, 1990).

Por su parte, el feminismo busca deconstruir la visión del “hombre” como universal de la humanidad, como el término neutral, masculino, ahistórico y total en el discurso y, en cambio, explora la diversidad de seres humanos y su condicionamiento, y cuestiona la falsa dicotomía entre lo público/político y lo personal/privado, que segrega la actividad y la cotidianidad humana según el sexo. En otras palabras, la perspectiva feminista no es igual que la perspectiva de género. Tampoco equidad e igualdad son conceptos sinónimos.

El feminismo conlleva una agenda política (Phillips, 1996). Además de la discusión y teorización académica, desarrolló a lo largo de siglos y décadas de lucha, diferentes vertientes que, en sus particulares puntos de vista incluso, divergen y pueden considerarse como contradictorias. Es imposible hablar de “un feminismo” o “el feminismo”, y separar la lucha política de los círculos “ilustrados” (como Olimpia de Gouges en Francia o Mary Wollstonecraft en Inglaterra), principalmente cuando la agenda feminista se transforma regionalmente además de transformarse dentro de los mismos territorios.

El género, como elemento insustituible de la inequidad y en vinculación con otras formas de exclusión, constituye el punto de partida de la perspectiva que lo determina. No obstante, en el mundo patriarcal, las mujeres están oprimidas precisamente por ser mujeres y ahí reside el eje de su falta de seguridad. Esa es su condición genérica en el patriarcado por lo que su condición particular como mujeres se debe abordar de manera específica y no se debe mezclar con otras teorías de opresión y subordinación, ni con otros ejes transversales y no transversales de desigualdad (por ejemplo edad, estatus socioeconómico, entre otros) en un amasijo teórico que subordina los avances de la equidad e igualdad de género en terrenos teóricos como prácticos.

Asimismo, propone la equidad y las acciones afirmativas aunque en ningún momento se favorecen el matriarcado o ginocentrismo, ni implica que todas las luchas por parte de las minorías activas o la inequidad social sólo se puedan reducir al género, aunque bien podrían ser efectivamente abordadas desde la mirada crítica de la perspectiva de género. Una de las metas del feminismo es trascender las visiones binarias excluyentes que tornan a sujetos sociales en víctimas pasivas del determinismo cultural o biológico.

La falsa dicotomización que privilegia a los hombres se cuestiona cada vez más por lo que no se recomienda agregar otra dimensión cosmética de “género” a la agenda de seguridad. En el mejor de los casos, esto se traduciría en exacerbar la distancia entre “mujeres” y “hombres” en la investigación y la agenda política. El establecimiento de cuotas y la discriminación positiva es importante, aunque se constituye en un recurso remedial ante las disparidades existentes.

En una visión transformadora, el cambio paradigmático (Kuhn, [1962] 1996) implica ir al fondo de la inequidad existente y de sus mecanismos de operación; es transformar la mentalidad y la acción en el nivel de la identidad. Es decir, se habla de identificar el surgimiento y transformación de las representaciones más profundas en la visión del mundo de los sujetos sociales y de los grupos en su interrelación (Serrano, 2003). Los “seres identitarios” (*selves*) son individuos complejos, integrantes de culturas locales y globales; su composición identitaria no se puede fragmentar en visiones “profesionistas”, “académicas”, “facilitadoras”, “miembros de familias uni o multipersonales”, “miembros de asociaciones y comunidad”, “hacedoras de políticas públicas” o “ciudadanas”.

2.4 La imposibilidad de “securitizar” el género

Tras reflexionar sobre el concepto de seguridad y los desarrollos e implicaciones de la agenda feminista, se retoma el concepto de “engendrar” algo desde el feminismo crítico, por lo que se propone engendrar los debates de seguridad en lugar de “securitizar” al concepto de género.

“Securitizar al género” resulta imposible pues se percibe que dentro del género hay una diversidad y un dinamismo que, comparado con la rigidez de los estudios de seguridad, resultan en una empresa fútil y retórica en el mejor de los casos. En cambio, “engendrar la seguridad” es traer a la luz la dimensión de género con todas sus repercusiones; conlleva hacerse sensibles a las formas en que el género está presente y a abordar la agenda de

seguridad. Además, al transformar la visión negativa de la seguridad, puede vislumbrarse la paz. La forma práctica en que se traduce esta discusión se abordará en la siguiente sección.

2.5 Identidad y representaciones sociales

Todos los sujetos sociales, agentes y objetos del quehacer científico y de la seguridad, frecuentemente no se consideran más que estadísticas o seres humanos universales y neutrales con ciudadanía (Phillips, 1996): habitan un tiempo “X”, pertenecen a cualquier sociedad, étnicamente son un símil, carecen de un ciclo de vida y se abordan en un desierto experiencial, un mundo vacío y medible. El ejercicio de situar a todos los sujetos sociales implica abordar sus identidades, es aproximarse a la forma en que “llegan a ser” procesalmente, a la forma de interrelacionarse.

La importancia de explorar la identidad es evidente al problematizar las categorías unitarias y desproblematizadas de los sujetos sociales. Así como el feminismo surgió para cuestionar la máxima “biología es destino” (Arizpe, 1994: xv), en el dicho firme de Simone de Beauvoir: “uno no nace sino que se hace mujer”, contenida en el Segundo Sexo (de Beauvoir, 1984: 276). En una palabra, no se puede pasar por alto el proceso a partir del cual la identidad se gesta. “Las identidades femeninas y masculinas no son naturales ni están dadas por la biología sino que se construyen y deben ser entendidas como logros culturales” (Moore, 1994: 42).

Los elementos que se interrelacionan en la socialización de los roles y prácticas culturales, son el marco colectivo para puntualizar y entender las similitudes y diferencias entre las personas a través del tiempo. La sociedad se torna en el espacio simbolizado donde el conocimiento se adquiere desde la infancia (Lloyd/Duveen, 1992; Duveen/Lloyd, 1990) y los saberes se negocian y se contextualizan enmarcados en relaciones de poder siempre.

El contexto social está incesantemente sujeto al cambio (Gluckman, 1970; es el espacio en el que individuos y grupos actúan activamente y forjan identidades unos frente a otros. Es precisamente por causa de esto, que son vistos como agentes en lugar de actores pasivos de libretos preestablecidos. Se les ve como creadores de sus circunstancias sociales y culturales, que insertos en contextos y redes específicas, viven a lo largo de sus vidas ese proceso de “llegar a ser” (*becoming*). Esto se debe enfatizar ya que ciertos discursos en boga en las ciencias sociales en general y en la psicología en particular, ven la identidad como un proceso instrumental y desproblematizado de asumir diversos roles (*role-taking*).

“El mundo es un gran teatro y todos los hombres y mujeres son tan sólo actores y actrices. Todos hacen sus entradas y sus mutis y diversos papeles en su vida...” escribió Shakespeare entre 1599 (1989: 139–42). Esta cita denota la idea de lo que se quiere decir al hablar de la vida de las personas que transcurre a modo de “roles” y al ver las limitaciones inherentes a esta perspectiva ya que no se hace ninguna referencia a la agencia, la capacidad de decisión ni a la inserción en contextos específicos.

Las identidades son procesos complejos y contextualizados. En las ciencias sociales, aún en el feminismo, es frecuente encontrar la noción de “roles socialmente definidos”. Se dice que una mujer sigue el rol maternal con sus hijos y otro como profesional y estudiante al desarrollarse como enfermera, educadora permanente y miembro de un comité político local al mismo tiempo que es esposa y ama de casa. Los roles de ama de casa, madre y esposa son vistos como “tradicionales”, y los de profesional, política y estudiante como “no tradicionales”. Algunos se pueden ver de forma mixta porque el ser enfermera, por ejemplo, implica una profesión y un grado de independencia económica, pero también es tradicional al implicar una extensión del rol de “cuidadora” (Serrano, 2010).

Las investigaciones feministas denuncian cómo, al tratar de cumplir con sus diferentes “roles”, las mujeres trabajan dobles y triples jornadas. El aumento en las jornadas de trabajo, especialmente de las mujeres en países en vías de desarrollo, es un hecho alarmante. Sin embargo, la noción de “roles” resulta equívoca y poco útil ya que los seres humanos en realidad no pueden cambiar de un rol a otro. Las identidades de las personas se deben ver en su totalidad, en el núcleo representacional en constante flujo e incorporación de los diversos elementos que se interrelacionan y convergen de forma heterogénea y disonante (Wagner; Valencia & Elejabarrieta, 1996; Wagner; Duveen; Themel & Verma, 1999; Jodelet, 1991).

Dado que las identidades se arraigan en contextos sociales y no son tan individualistas, fragmentarias o intercambiables, independientemente de si una mujer hace campañas políticas, cuida enfermos, trabaja en casa, se capacita, besa a su pareja o amamanta a sus hijos (actividades que están sujetas a un tiempo e itinerario específico en términos sincrónicos y diacrónicos), su identidad está siempre presente y se transforma continuamente como un todo.

Las personas no son máquinas o receptáculos pasivos de identidad que se programan y activan o inactivan en diversas situaciones. La identidad de las personas se arraiga y encarna (*embedded* y *embodied*); sus características conscientes o inconscientes, son todas constitutivas del

ser y responden a los contextos sociales dados, al distinguir a los “seres identitarios” (*selves*) y a los sujetos (*subjects*). Una mujer en la sociedad mexicana contemporánea, que generalmente le adscribe a las mujeres la “ética del cuidado”, la tiene profundamente internalizada en su identidad. Por tanto, sus actividades, comportamiento, profesión y aún su vida íntima, reflejarán esto (Lagarde, 1990; Serrano, 2010). No se trata de un “rol” o “papel”, es un eje identitario de su ser mujer.

Los procesos de identidad genérica no necesariamente son conscientes. La identidad se gesta en diversos niveles que están interrelacionados y no se deberían reducir o traslapar en el análisis. Estas dimensiones continuamente se toman como bloques en los estudios de seguridad, por ejemplo, el caso de la identidad “nacional” o “étnica” (Waever, 2008a; Buzan, 2008), o el de “género” (Hoogensen, 2008).

La identidad opera desde lo intrapersonal (inconsciente, subconsciente y semiconsciente), lo interpersonal, intragrupal, intergrupala, social o societal (nacional o global), en redes interactivas específicas que van desde lo micro hasta lo meso y macro (Serrano, 2005). Es imperativo explicitar las interrelaciones de las identidades étnicas, nacionales y de género en *plural*, con otras dimensiones sociales y discursivas de la seguridad, la forma en que se manifiestan y el potencial de su transformación. Hay que tomar en cuenta que la identidad es:

- Procesal: no se puede hablar de la identidad en términos absolutos ni ahistóricos.
- Relacional: surge y se transforma a partir de interacciones interpersonales e intercambios sociales; define y está definida por las relaciones sociales.
- Multidimensional: opera a nivel intraindividual, interindividual, intragrupal, intergrupala e ideológico/social.
- Contextual: no existe en un vacío, se forja en relación con contextos específicos. Está arraigada y encarnada.
- Esencial: no se puede entender la diversidad y complejidad de la interacción social sin investigar los procesos que los identifican, en que se sustenta y transforma (Serrano, 2005).

La mente humana incesantemente procesa información de la multitud de estímulos cotidianos. El cerebro identifica, familiariza, internaliza o socializa información a partir de establecer analogías o diferencias con las representaciones preexistentes. La cognición no tiene lugar en

una hoja vacía (Farr/Moscovici, 1984). Más bien ocurre desde las representaciones preexistentes en dos procesos básicos: a) generalización, y b) particularización.

Dado el bombardeo de información cotidiano y la necesidad de simplificar ese universo de estímulos, se adopta una postura próxima o distante del objeto de percepción, es decir, se representa por analogías o por la diferenciación (Hogg/Abrams, 1988). Si se encuentra a una mujer mendiga en las calles, por ejemplo, podría generalizarse y percibirse con base en los prejuicios, como “floja, callejera, bohemia, adicta o incluso ladrona”. Si se hace un esfuerzo por particularizar, podría tratarse en realidad de una mujer llamada María Sánchez, refugiada salvadoreña a quien le es imposible trabajar dado su estatus migratorio, y que sobrevive por tocar un instrumento en la calle durante 16 horas.

Las fuentes del prejuicio se relacionan con la estructura cognitiva y su predisposición para procesar la información reduciéndola (Allport, 1954). El prejuicio no se puede evitar pues frecuentemente es estimulado por los políticos y los medios masivos de comunicación en torno a cuestiones de seguridad. En el proceso cognitivo, se tiene la habilidad de particularizar y así evitar recurrir a estereotipos que conllevan al prejuicio. Esto ocurre en lo individual así como en la dinámica grupal. La categorización social y la comparación repetidamente buscan afirmar la identidad positiva para el sí mismo y el grupo de adscripción en relación con otros individuos y grupos. El puro hecho de la otredad puede llevar a asentarla a partir de comportamientos competitivos o actos discriminatorios tal y como lo estudia la teoría de identidad social (Tajfel, 1982; Lloyd/Mayes, 1990; Van Avermaet, 1998).

Sin embargo, identificar y categorizar a los otros y a sí mismo(s) ante los demás, no implica necesaria o inevitablemente, excluir y adscribir representaciones negativas. No obstante, es cierto que sin el referente “otro”, la identidad no se podría particularizar, aunque también vivir en la diversidad no implica vivir entre jerarquías (Billig, 1982). En otras palabras, el posicionamiento de las identidades no debe favorecer las representaciones de sí mismo a expensas de marginar la otredad, así como la existencia del otro u otros, no implica estigmatización, prejuicio, discriminación o marginación.

En síntesis, los procesos que identifican y representan lo social, son ejercicios colectivos, negociados y legitimados que no pueden ni deben quedar reducidos a sesgos cognitivos en el procesamiento de la información (Augoustinos, 2001; Augoustinos & Walker, 1995; Wetherell & Potter, 1992).

2.6 Las mujeres en medio de y más allá de la seguridad (inter) nacional y humana

El proceso de conformación de la identidad que se basa en representaciones múltiples y cambiantes, origina que el poder se ejercite e institucionalice. Sin embargo, la exclusión siempre existe. Aunque los sujetos están situados en la experiencia, el cambio paradigmático es posible en la sociedad. Si se busca reapropiarse de la meta (engendrar la seguridad), puede hacerse ciertas referencias que visibilicen la posición de las mujeres en medio de y más allá de la seguridad (inter)nacional y humana:

1. Si bien es cierto que las mujeres como grupo están proporcionalmente en desventaja a causa de su género, también es cierto que esta lógica binaria excluyente del poder genérico afecta otros grupos en desventaja. Imaginarse una sociedad segura implica considerar algunos aspectos fundamentales tales como sobreponerse a las posturas esencialistas y dualistas tales como mujer–hombre, entre otras líneas divisorias como fuerte vs. débil, activo vs. pasivo, naturaleza vs. cultura, masculino vs. femenino, razón vs. emoción, entre otras. Prever un orden social alternativo conlleva a esclarecer y deconstruir desde lo más profundo de las mentes, el mundo dualista construido; sólo así se fertilizará la semilla de la transformación de fondo. Aunque en este esfuerzo no se niega la aportación de la acción afirmativa y la discriminación positiva, el énfasis recae en el proceso de transformación de la sociedad. En las luchas feministas de la década de 1960, se acuñó el eslogan: “lo personal es político”, y se trató que las mujeres obtuvieran la misma visibilidad pública y oportunidades en la coalición Mujeres en el Desarrollo (MED; *Women In Development, WID*). En la década de 1990, el enfoque cambió hacia el Género en el Desarrollo (GED; *Gender and Development, GAD*), para incluir también lo “político como personal”, las raíces sociales de la inequidad, y un proceso que coloca la perspectiva de género (“*gender mainstreaming*”) como eje transversal para transformar a la sociedad entera.
2. El concepto “socioandarquía” (Serrano, 2003), alude a la compleja red de relaciones jerárquicas de poder y subordinación, que incluye al patriarcado y capitalismo, en el sistema social típico de la modernidad (tardía). La “andarquía” (poder de dominación en manos de varones), es posible gracias al contexto social en el que se ejerce el poder.

Como fenómeno global, esta se da en dos subsistemas: i) el patriarcado (o “fraternidad”) que relega a las mujeres a los ámbitos privados bajo la tutela y la autoridad de los varones y las subordina políticamente, y ii) el capitalismo que hace que las mujeres queden sujetas a los mandatos y condiciones laborales impuestas por los dueños de los medios de producción y el capital, quienes son predominantemente varones. La subordinación de las mujeres se logró a partir de la rígida diferenciación sexual; “ser mujer” es la clave de la subordinación y la incapacidad de ciudadanía y defensa (Pateman, 1991). En términos de teoría contractual y de proceso de conformación del Estado-nación en el siglo XVII (y los organismos multilaterales en la época postmoderna), la subyugación de las mujeres, su vulnerabilidad y necesidad de ser custodiadas está al centro del discurso del sistema político, legal y económico, al justificar el pacto patriarcal y excluirlas sistemáticamente del ámbito de la política, del mando y la propiedad. La sujeción se logra a partir de medios sutiles y manifiestos, ello constituye un acto de violencia. Entender la “socioandrarquía” como constante social, requiere de visibilizar las condiciones de su surgimiento y prevalencia en contextos y escalas específicas de análisis. En el ámbito político, los paradigmas sociales se producen y reproducen como “hechos sociales” en el sentido durkheimiano a partir de representaciones sociales cambiantes que ejercen poder hegemónico en individuos, grupos, comunidades, estructuras de Gobierno, relaciones, instituciones, regiones, religiones, sistemas culturales, entre otros. El género tiene una dimensión estructural y relacional; se construye y ejerce en redes sociales complejas que pre y posdatan a individuos de una época histórica específica, marcándola. Ni el género ni la violencia son neutrales.

3. El mundo está plagado por la inequidad. “La justicia es el sujeto primario de la filosofía política” (Young, 1990: 3). En las primeras oleadas del feminismo, la igualdad de las mujeres significó la lucha por obtener los mismos derechos y oportunidades que los varones. Más adelante, desde el enfoque de género, la igualdad se pronunció a favor de garantizar los mismos derechos tanto para las mujeres como para los hombres. Actualmente, la equidad o igualdad sustantiva busca que la mujer tenga la misma capacidad que el varón para constituirse como sujetos; no los empareja sino que busca que se empodere a cada sujeto en cuanto a la dirección y control en el proceso de “ser”

y “llegar a ser” (*becoming*). Esto involucra el derecho de cada persona para consolidar su diferencia en un contexto que acomode la diversidad. No obstante, se debe ejercer cautela. En los discursos de tolerancia y multiculturalismo, la relación con los otros genera segregaciones en términos negativos, en lugar del paradigma dialógico de adoptar la perspectiva de la otredad en la acción comunicativa. Si la diferencia se reconoce en términos incipientemente discursivos, el peligro es recurrir a representaciones excluyentes y estereotípicas por causa del desconocimiento de la otredad, la implantación de jerarquías y alimentación de miedos usualmente sin fundamento. En lugar de rechazar *a priori* la otredad y procurar la “distancia segura” al recurrir al prejuicio generalizado y los estereotipos (la tolerancia en la visión negativa de la libertad), la acción comunicativa en la perspectiva dialógica provee una visión más realista y completa de la amenaza real que alguien: “otro concreto”, pudiera implicar.

4. La coexistencia (tolerancia negativa sin convivencia), sería deseable si la neutralidad fuera realista. No obstante, se ha visto que los procesos en que se conforma la identidad se gestan con el otro como referente. El cambio no es instrumental ni individualista, y la objetividad como estado subjetivo neutral es una falacia retórica. Las transiciones sociogenéticas se desarrollan en lo colectivo y se negocian. Aceptar la diversidad implica establecer un diálogo consigo mismo y con los otros, procesalmente, sobreponiéndose a la separación artificial y dualista sujeto-objeto.
5. La seguridad se construye en relación con el “otro”, quien representa peligro. Esa amenaza se ancla como objeto de referencia externo, como si el proceso de seguridad y de securitización fuera aislado al sujeto. Esto establece la falsa dicotomía por lo que la seguridad opera abstracta y alienada aunque la amenaza se perciba directamente como real. El poder, el peligro y la influencia se divisan accesibles por lo que pueden reconocerse y manejarse de forma realista, objetiva y asertiva (Shepherd & Weldes, 2008: 2). La ausencia de seguridad no necesariamente implica un peligro objetivo o una amenaza como tal; además, el sentimiento de falta de unidad o la polifasia identitaria pueden estar a la raíz de la inseguridad (Moscovici, 1976; Wagner; Valencia & Elejabarrieta, 1996; Wagner; Duveen; Themel & Verma, 1999).

Es importante distinguir, mas no separar, la seguridad ontológica de la sociológica

(sociogenética), al igual que recordar que la seguridad y la ciencia pretenden ser objetivas aunque sólo puedan ser aprehendidas desde el punto de vista situado en la subjetividad (Harding, 2003). Los dos procesos están vinculados y son interdependientes aunque a la vez son distintos. La seguridad se percibe como un poder sobre “otro u otros”, en lugar de ser concebida como la premisa de la soberanía de sí, que aunque está vinculada con otro u otros, no depende de subyugarlos. Esto remite a la noción de seguridad como ausencia de preocupación (estado de ser en el que los seres humanos logran el estilo de vida en el que no necesitan preocuparse por la inseguridad social).

El conflicto es inherente al cambio (Gluckman, 1970) y la diversidad, aunque no necesariamente conlleva o desemboca en violencia. El conflicto es una característica constitutiva del cambio. La paz no significa ausencia de conflicto. Hacerle frente al conflicto (quizá profundo y multidimensional: en crisis) exige buscar un nuevo orden o balance y, en este proceso, la violencia ni es necesaria ni deseable. Cuando no es posible establecer el nuevo equilibrio, la violencia es probable aunque no es el único camino posible. De igual forma, el manejo del conflicto o crisis no obliga a recurrir a la violencia. Esa es una decisión individual, grupal, regional, nacional o supranacional. Parece poco inteligente polarizar el debate ya sea a nivel del Estado (la seguridad del Estado soberano) o del individuo o minoría (la seguridad a nivel popular). Todos los niveles se deben abordar. El problema es quiénes deciden la seguridad y sobrellevan los conflictos “estratégicamente” (personas elegidas y con poder), que operan en un universo de fuerzas políticas y compromisos que no se edifica sobre un vacío social. Son personas y grupos que negocian entre diferentes intereses y grupos de poder, enfrentan diferencias de dominio en las sociedades y representan la multiplicidad de voces y presiones en la arena pública. Aun cuando alguna voz se silencie (temporal o de forma permanente), ello no pone fin a esa demanda o necesidad.

El problema de la seguridad centrada en el Estado (enfoque racionalista y estrecho) es que toma a los Estados y sus procesos de conformación y consolidación de forma desproblematizada, como un dado. Las dinámicas del Estado, su identidad y los grupos que operan en su interior son tanto o más problemáticas que las dinámicas entre Estados. Además, la seguridad se concibe en términos unilateralmente militaristas, desde la visión de política mundial y balance de poderes siguiendo la tesis Hobbesiana: “guerra de todos contra todos”,

donde el monopolio del poder castrense descansa en las manos del Estado y los varones, en donde el fin de imponer la paz justifica los medios para asegurarla (Hobbes, 1982).

Ello constituye la tensión fundamental de la democracia al ser concebida en términos negativos: contrato social democrático que obliga a los seres humanos a ser “libres” en formas específicas, en torno a dicotomías excluyentes tales como fuerza-debilidad, centro-periferia, nosotros-ellos, entre otras. Es más, los “dilemas de seguridad” surgen en tanto los grupos organizados (Estados) compiten unos con otros en busca de poder e influencia (Herz, 1951).

Cuando la seguridad se vuelve “nada más que la ausencia de mal que es la inseguridad, un valor negativo” (Shepherd & Weldes, 2008: 530 en Wolfers, 1962: 488) puede percibirse el contexto especial de la seguridad y su relación con los objetos de referencia tales como: “proveedores de seguridad” y “necesitados de seguridad” (¿para quién o quiénes?); siempre en términos antagonistas y de la amenaza “que implica a quién o qué”, “¿contra qué o quién?” (Oswald & Brauch, 2009).

Aun si se sigue la definición ampliada de seguridad con todas sus concepciones que van desde la dimensión militar (Buzan, 2008), política (da Costa, 2008), social (Waeber, 2008a), económica (Mesjasz, 2008), ambiental (Wilde, 2008) y de género y discursivas (Shepherd & Weldes, 2008), se encontrará que adquiere una interrelación definida en términos negativos entre los objetos de seguridad que deben ser asegurados “contra”, “ante”; es decir, un proveedor y un beneficiario y, si acaso, el proceso de securitización enfatiza ya sea al agente de seguridad, al asegurado o a la amenaza. Siempre que algo se entienda como opción restringida o como ejercicio de agencia residual, se enmarca en una dialéctica interminable de la concepción de la libertad negativa: libertad “de/ante” la coerción (*freedom “from”*; originalmente definido por Berlin, 2002 [1969], posteriormente retomado y desarrollado como paz positiva y negativa por Galtung (1969, 1996).

Si se revisan las propuestas de Berlin, con el fin de trascender la libertad negativa y acceder a la libertad “positiva”, debe estar enmarcada como la libertad “a” algo (*freedom “to” something*), es decir, una opción contextualizada pero no delimitada que implica la libertad de ser y hacer en un sistema que si bien sujeta a ciertas normas legítimas, no conlleva a la sujeción ni opresión. Esta es la frontera sutil que distingue las dialécticas excluyentes de la coexistencia tolerante (esto/o aquello) *vis à vis* la dialógica incluyente (esto/y aquello), la vida en la diversidad que implica un punto de partida, una decisión de base que fija la dirección y la meta

a la que se orienta en lugar de una opción residual. Asimismo, exige un cambio paradigmático desde la concepción de la seguridad vista como máxima, como utopía lejana aunque posible y, por tanto, las dinámicas de seguridad no se enmarcan en la última calidad de vida posible y en el dilema de supervivencia, sino como la meta última del bienestar agéntico.

2.7 Conclusiones

Como se indicó en la introducción, es importante distinguir entre los procesos de *bricolage* en la ciencia y las transformaciones paradigmáticas en el sentido de Kuhn (1996), los cuales se vinculan con la distinción entre las ciencias sociales críticas cuyo fin es la transformación de la sociedad y las que sirven los intereses de legitimación del *status quo*.

Quizás el propósito de revisar el concepto de seguridad desde el feminismo se basa en el hecho que se ancla en el desarrollo de la razón instrumental, del proceso de formación del Estado; en la justificación histórica entre guerra y exclusión, la visión evolucionista que legitima el poder y la supervivencia del más apto; en el desarrollo mismo de las ciencias sociales y al interior de éstas, de los estudios de paz y de seguridad (Albrecht & Brauch, 2008). Si el análisis de las relaciones de poder se concentra en opuestos excluyentes (dualismo) que se entienden en la dialéctica histórica irreconciliable en lugar de abrir la posibilidad de un espacio social compartido y sistémico, el quehacer científico quedará confinado a sus limitaciones estructurales positivistas y lineales.

Al estudiar el tema de género y las relaciones patriarcales, el feminismo abordó diversas formas en que las identidades y la agencia se definieron y transformaron. Es fundamental reconocer que es importante criticar las diferencias en el acceso de poder aunque hay que ir más allá de las limitantes que conlleva el universalizar ciertos intereses. Asimismo, debe observarse que la marginalización obliga a ciertos grupos a someterse aunque también el activismo frente a esta visión hegemónica del mundo, conlleva a varias definiciones alternativas que se reflejan en la agencia y búsqueda de autonomía.

El feminismo hoy, tiene el estigma de radical con lo que logra alienar activistas, cuya visión favorece la equidad, hacia la colectividad que lo cuestiona. “El feminismo, desde una visión estrecha, aparece como nada más que una teoría acerca de, desde y para las mujeres, cuando en realidad debería ser una teoría de la sociedad desde la perspectiva de las mujeres” (Arizpe, 1994: xix).

Sin embargo, el feminismo logra transformar la sociedad, el lugar y la agencia de las mujeres en la sociedad, con un impacto innegable cuyas repercusiones favorecen a las generaciones de personas. Más allá de los prejuicios y la radicalización, no se puede negar la importancia que tiene la revolución social derivada del cambio de la posición de las mujeres en la sociedad moderna, ni la forma en que transforma la cotidianeidad desde los espacios más íntimos hasta los más públicos previamente inaccesibles.

Actualmente, mientras que el feminismo y la teoría feminista buscan sobreponerse a su lógica dialéctica y aún radical, con orígenes que se remontan a los inicios de la ciencia occidental, en favor de abordar las formas específicas de discriminación y subordinación que se institucionalizaron y que afectan tanto a las sociedades a partir de la perspectiva de género, hay lecciones importantes que aprender de este proceso.

La meta de engendrar la democracia (Phillips, 1996) y la seguridad, significa desarrollar representaciones desde la perspectiva crítica y de género en las personas. Esto implica el potencial de gestar identidades y relaciones sociales, culturales y políticas en términos justos y equitativos. Si se retoma la pregunta inicial acerca de la posibilidad de “securitizar el género”, pareciera mucho más urgente y deseable comenzar por “engendrar la seguridad”, frente a la imposibilidad y el absurdo que desde su origen y como ya se discutió, implicaría el securitizar al género. Una vez establecida la nueva visión paradigmática de la seguridad, se estaría ante la posibilidad de vislumbrar la paz, incluso, de forma sustentable.

Referencias

- Albrecht, U. & Günter B., Hans. (2008). “Security in Peace Research and Security Studies”, en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Hexagon Series Vol. 3. Berlin: Springer. Pp. 503-525.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*, Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Arends J., F.M. (2008). “From Homer to Hobbes and Beyond—Aspects of “Security” in the European Tradition”, en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Hexagon Series Vol. 3. Berlin: Springer. Pp. 263-277.
- Arizpe, L. (1994 [1990]). “Foreword: Democracy for a Two- Gender Planet”, en Elizabeth Jelin (ed.), *Women and Social Change in Latin America*. Londres: Zed Books/UNRISD), xiv- xx.

- Augoustinos, M. & Reynolds, K. (2001). "Prejudice, Racism and Social Psychology", en Martha Augoustinos y Katherine Reynolds (eds.). *Understanding Prejudice, Racism and Social Conflict*. Londres: Sage.
- Augoustinos, M. & Walker, I. (1995). "Social Identity", en Martha Augoustinos y Iain Walker (eds.). *Social Cognition: An Integrated Introduction*. Londres: Sage. Pp. 97-133.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Berlin, I. [ed. por Henry Hardy] (1969 y 2002). *Liberty: Incorporating Four Essays on Liberty*. Cornwall: Oxford University Press.
- Billig, M. (1982). *Ideology and social psychology: extremism, moderation and contradiction*. Oxford: Blackwell.
- Bohanan, P. & Glazer, M. (1993). *Antropología: Lecturas*. Madrid: McGraw Hill.
- Brauch, H. G. (2003). "Security and Environmental Linkages in the Mediterranean: Three Phases of Research on Human and Environmental Security and Peace", en Brauch et al., *Security and Environment in the Mediterranean. Conceptualizing Security and Environmental Conflicts*. Berlin: Springer. Pp. 35-143.
- (2005). *Environment and Human Security. Freedom from Hazard Impact*, InterSecTions, 2/2005, Bonn, UNU-EHS. Recuperado en: <http://www.ehs.unu.edu/file.php?id=64>
- (2005a). *Threats, Challenges, Vulnerabilities and Risks in Environmental Human Security*, Source, 1/2005, Bonn, UNU-EHS. Recuperado en: <http://www.ehs.unu.edu/index.php?module=overview&cat=17&menu=36>
- (2008). "Introduction: Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century", en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Hexagon Series Vol. 3. Berlin: Springer, Pp. 27-43.
- (2008a). "Conceptual Quartet: Security and its Linkages with peace, Development and Environment", en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Hexagon Series Vol. 3. Berlin: Springer. Pp. 65-98.
- Brauch, H. G.; Liotta, P.H.; Marquina, A.; Rogers, P.; El-Sayed S., M. (eds.) (2003). *Security and Environment in the Mediterranean. Conceptualizing Security and Environmental Conflicts*. Berlin: Springer.
- Brauch, H.G.; Oswald S., Ú.; Mesjasz, C.; Grin, J.; Dunay, P. (et. al). (eds.)(2008). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Hexagon Series Vol. 3. Berlin: Springer

- Buzan, B. (2008). "The Changing Agenda for Military Security", en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*. Berlin: Springer. Pp. 553-560.
- da Costa, T. (2008). "Political Security, an Uncertain Concept with Expanding Concerns", en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Hexagon Series Vol. 3, Berlin: Springer. Pp. 561-568.
- de Beauvoir, S. (1984). *The Second Sex*. Londres: Penguin.
- de Wilde, J. H. (2008). "Environmental Security Deconstructed", en: Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*. Berlin: Springer. Pp. 595-602.
- Duveen, G. & Lloyd, B. (eds.)(1990). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farr, R. M. & Moscovici, S. (1984). "On the nature and role of representations in self's understanding of others and of self", en Mark Cook (ed.). *Issues in person perception*. Londres: Methuen. Pp. 1-27.
- Galtung, J. (1969). "Violence and Peace", en: *Journal of Peace Research*, vol. 6, núm. 3. Pp. 167-191.
- (1996) *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict Development and Civilization*. Londres: SAGE.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self- Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Londres: Polity Press.
- Gluckman, M. (1970 [1956]). *Custom and Conflict in Africa*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harding, S. (2003). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political*. Londres: Routledge.
- Herz, J. H. (1951). *Political Realism and Political Idealism*. Chicago: Chicago University Press.
- Higgins, J. R. (2006). "The United Nations System, and the Rule of Law", Conferencia Magistral, London School of Economics. Londres, 13 Noviembre 2006. Recuperado en: <http://www.lse.ac.uk/collections/LSEPublicLecturesAndEvents/eventsTranscripts.htm>
- Hobbes, T. (1982). *Leviathan*. Londres: Penguin Classics.
- Hogg, M. & Abrams, D. (1988). *Social Identifications*. Londres: Routledge.
- Hoogensen, G. (2008). "Non-State Based Terrorism and Security", en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*. Berlin: Springer. Pp. 439-447.
- Jelin, E. (ed.) (1994 [1990]). *Women and Social Change in Latin America*. Londres: Zed Books–UNRISD.

- (Ed.), 1994 [1990]: *Women and Social Change in Latin America*. Londres: Zed Books–UNRISD.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and Social Representations*. Londres: Harvester.
- Jovchelovitch, S. (1995). “Social representations in and of the public sphere: Towards a theoretical articulation”, en *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 25, núm. 1, Pp. 81-102.
- Jovchelovitch, S. & Gervais, M.C. (1999). “Social representations of health and illness: The case of the Chinese community in England”, en *J. of Community and Applied Social Psychology*, vol. 9, núm. 4. Pp. 247-260.
- Jovchelovitch, S. & Campbell, C. (2000). “Health, Community and Development”, en *Journal of Community and Applied Social Psychology*, ed. especial, vol. 10, núm. 4. Pp. 253- 342.
- Kelly, C. & Breinlinger, S. (1996). *The Social Psychology of Collective Action: Identity, Injustice and Gender*. Londres: Taylor and Francis.
- Kuhn, T. S. (1996 [1962]). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela (1988). “La triple opresión de las mujeres indias”, en *México Indígena*, vol. 4, 2ª época, marzo-abril. Pp. 17- 29.
- Lagarde y de los Ríos, M. (1990). *Los Cautiverios de las Mujeres: Madresposas, Monjas, Putas, Presas y Locas*. México: UNAM.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia Sexual y Género*. México DF: Taurus.
- Lloyd, B. & Duveen, G. (1992). *Gender Identities and Education: The Impact of Schooling*. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- Lloyd, P. y Mayes, A. (eds.) ([1984] 1990). *Introduction to Psychology: An Integrated Approach*. Londres: Fontana Press.
- Lobato V., T. (2001). *Historia del Pensamiento*. Salamanca: Dykinson.
- Lukes, S. (Ed.) (1993 [1982]). *Durkheim, Emile: The Rules of Sociological Method & Selected Essays on Sociology and its Method*. Hong Kong: Macmillan Press.
- Mann, L. (1999). *Elementos de Psicología Social*. México DF: John Wiley & Sons.
- Mesjasz, C. (2008). “Economic Security”, en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Hexagon Series Vol. 3. Berlin: Springer. Pp. 569-580.
- Moghaddam, F. M. (1998). *Social Psychology: Exploring Universals Across Cultures*. Nueva York: W.H. Freeman.
- Moore, H. L. (1994). *A Passion for Difference: Essays in Anthropology and Gender*. Londres: Polity Press.

- Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse: Son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Oswald, U. (2008a). "A HUGE Gender Security Approach: Towards Human, Gender and Environmental Security" en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Hexagon Series Vol. 3. Berlin: Springer. Pp. 1157-1182.
- Oswald, Ú. & Brauch, H. (coords.)(2009). *Reconceptualizar la seguridad en el siglo XXI*. Cuernavaca: CRIM.
- Pateman, C. (1991). *The Sexual Contract*. Londres: Polity Press.
- Phillips, A. (1996). *Género y Teoría Democrática*. México: UNAM.
- Sadava, S. W. & McCrary, D. (eds.) (1997). *Applied Social Psychology*. Nueva York: Prentice-Hall Inc.
- Salinas, M. & Oswald, U. (coords.) (2002). *Culturas de paz, Seguridad y Democracia en América Latina*. México DF: CRIM-UNAM–Coltla–DGAPA–Heinrich Böll.
- Seider, R. (2002). *Multiculturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity and Democracy*. Londres: Institute of Latin American Studies.
- Serrano M., J. (2008). *¿Sabiduría se ayer, sabiduría de hoy? Occidente y lo que somos*. Cuernavaca: CRIM.
- Serrano O., S. (2003). *Changes of Women's Social Identity in Modern México*. Tesis de Maestría. Londres: LSE, Departamento de Psicología Social.
- (2004). "Género, Migración y Paz: Incursiones a una Problemática desde una Perspectiva Multidimensional e Incluyente", en Oswald Spring, Úrsula (coord.): *Resolución No violenta de Conflictos en Sociedades Indígenas y Minorías*. México DF: ColTla–UAEM–CLAIP–Heinrich Böll.
- (2005). "Migración, identidad y cultura: el caso de San Martín Tilcajete, Oaxaca. Incursiones desde una perspectiva multidimensional y de género", *Regiones y Desarrollo Sustentable*, vol. 5, núm. 9, julio- diciembre. Pp. 33- 49.
- (2009). "Engendering Security and the impossibility of securitizing gender", en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Hexagon Series Vol. 3. Berlin: Springer. Pp. 1143-1156.
- (2010). *La construcción social y cultural de la maternidad en San Martín Tilcajete, Oaxaca*. Tesis de doctorado. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Shakespeare, W. (1989). *As You Like It*, en *A Dictionary of Quotations*. Recuperado en julio de 2007 en: <http://www.bartleby.com/73/1158.html>

- Shepherd, L. & Weldes, J. (2008). "Security: The State (of) Being Free From Danger?" en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Hexagon Series Vol. 3. Berlin: Springer. Pp. 529-536.
- Squire, C. (2000). *Culture in Psychology*. Londres: Routledge.
- Stainton R., W. & Rogers, R. (2001). *The Psychology of Gender and Sexuality: An Introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. & Fraser, C. (eds.) (1978). *Introducing Social Psychology*. Middlesex: Penguin.
- Van A., E. (1988). "Social influence in small groups", en Miles Hewstone y Wolfgang Stroebe (eds.). *Introduction to Social Psychology: a European Perspective*. Londres: Blackwell. Pp. 350-380.
- Waever, O. (2008). "Peace and Security: Two Evolving Concepts and Their Changing Relationship", en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*, Hexagon Series Vol. 3. Berlin: Springer. Pp. 99-112.
- (2008a). "The Changing agenda of Societal Security", en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*. Berlin: Springer. Pp. 581-593.
- Wagner, W.; Valencia, F. & Elejabarrieta, F. (1996). "Relevance, discourse and the "hot" stable core of social representation", en *British Journal of Social Psychology*, vol. 35, núm. 3. Pp. 331-351.
- Wagner, W.; Duveen, G.; Themel, M & Verma, J. (1999). "The modernization of tradition: Thinking about madness in Patna, India", en *Culture and Psychology*, vol. 5, núm. 4. Pp. 413-445.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: discourse and the legitimisation of exploitation*. Hemel-Hempstead: Harvester-Wheatsheaf.
- Worchel, S.; Cooper, J. & Goethals, G. ([1991] 1976). *Understanding Social Psychology*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Nueva York: Princeton University Press.

3. Paz positiva, sustentable, culturalmente diversa y engendrada

Úrsula Oswald Spring

3.1 Introducción⁶

El actual modelo de globalización excluyente concentró la mitad de la riqueza del mundo en 85 personas (UNDP, 2014). El Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC, 2014) muestra que entre 1980 y 2010, las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI) aumentaron 60 ppm con un incremento promedio de la temperatura global de 0.6°C, lo que provoca severas desglaciaciones en los polos y eventos hidrometeorológicos severos. El Protocolo de Kioto fracasó y el futuro del planeta está seriamente amenazado.

Por otro lado, China, India, Brasil, Venezuela y Argentina redujeron sus niveles de pobreza (BM, 2014), aunque en países como España, Grecia, Egipto, entre otros, aumentó. Durante la Conferencia de Río+20, no se alcanzó ningún acuerdo vinculante entre los gobiernos para conservar al planeta, sólo hubo promesas vagas mientras que, simultáneamente, en la VII Conferencia del G-20 ofrecieron US\$ 450 billones al FMI para enfrentar la crisis financiera global.

A su tiempo, América Latina se resistió ante la crisis global, gracias a que aumentó los precios de materias primas. Pese a ello, la pobreza se redujo en la región, excepto en Honduras y México. Hubo estrategias como el programa “*zero fame*” por ejemplo, en Brasil, que se complementó con ofertas en alimentos básicos, comidas escolares y comedores populares para la población urbana y con el mejoramiento de sueldos, educación, superación del analfabetismo y consolidación de la producción de alimentos. No obstante, fue difícil avanzar significativamente pues los países cuentan con economías frágiles por su alta dependencia de la exportación de materias primas, su débil industrialización y su casi nula innovación. Además, hubo complicaciones pues la desigualdad existente provocó diversas protestas sociales. El Banco Mundial (2014) recomendó políticas económicas de redistribución y estrategias que facilitaran el acceso a bienes y servicios básicos para toda la población.

⁶ El concepto engendrado fue introducido por Serena Eréndira Serrano Oswald, en 2009, cuando postuló que antes de lograr la seguridad de género, es importante engendrar la seguridad (véase artículo anterior).

Ante el panorama contradictorio descrito, este capítulo analiza, además la pregunta de investigación, los conceptos: paz negativa, paz positiva, paz sustentable, paz engendrada y cultura de paz. Revisa también el proceso de ampliación de la seguridad militar y política hacia la seguridad económica, social y ambiental, y la profundización hacia la seguridad humana y de género; finalmente propone una gran (HUGE) seguridad.

Otra parte examina las amenazas a la paz y seguridad sustentables, y explora las amenazas por el cambio ambiental global (CAG) con riesgos impredecibles, inesperados, caóticos y no-lineales (Beck 1999). Por primera vez en la historia, la humanidad se convierte en una amenaza a su propia supervivencia debido al modelo de consumismo que desarrolla. Ante esta emergencia, se propone la transición hacia la sustentabilidad, que inicia en nichos locales, permea los regímenes políticos y propone transformar la arena global con ajustes en las agendas, actores, actividades y arenas locales.

3.2 Pregunta y objetivos de investigación

3.2.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los factores dominantes que impiden a la humanidad en el siglo XXI, alcanzar el *desideratum* de vivir en armonía, paz, seguridad y cooperación con los demás en un entorno natural sustentable?

3.2.2 Objetivos

Este capítulo busca: explorar los conceptos de paz y seguridad además de analizar los factores que permiten superar la violencia y destrucción a la vez que promueven la igualdad, equidad, solidaridad y resolución noviolenta⁷ de conflictos.

3.3 Conceptos utilizados

3.3.1 ¿Qué es la paz en el siglo XXI?

La paz otorga bienestar a los pueblos y es un *desideratum* en todas las sociedades. Incluye armonía, concordia, cooperación, bienestar, colaboración, cultura, negociación y consenso.

⁷ Noviolencia no significa la oposición a la violencia, sino un proceso activo de alcanzar sin violencia las metas de un mundo justo y sustentable. La noviolencia activa (*ahimsa*) fue practicada por Gandhi y Martín Luther King Jun. y ha permitido la independencia de India y la participación con mayor igualdad de los afroamericanos en Estados Unidos.

El concepto “paz” evolucionó después de la segunda guerra mundial, al firmar en 1947 la Carta Magna de la ONU que situó la “paz y seguridad” en el centro del desarrollo humano. López (2004), la definió de la siguiente manera:

La paz nos permite reconocernos como humanos. Efectivamente, la socialización, el aprendizaje, la colectivización, la acción de compartir, la asociación, la cooperación, el altruismo, etc., con factores que están en el origen de la especie. Estas cualidades son determinantes en el nacimiento y «éxito» de los homínidos y posteriormente de los actuales humanos (*homo sapiens*) (P. 885).

3.3.1.1 Paz negativa

En 1964, Galtung definió la "paz negativa como ausencia de violencia", que se da después del cese de fuego; cuando se negocia el control de armas y el desarme, la desmilitarización o la intervención de los cascos azules de la ONU. Es negativo porque algo indeseable alcanzó detenerse. No obstante, siguen presentes las tensiones y todavía no hay una paz estable.

3.3.1.2 Paz positiva

Este tipo de paz está lleno de contenidos positivos como la restauración de relaciones, la creación del sistema social que sirve a las necesidades de toda la población y la resolución constructiva de conflictos (Galtung, 1964). La paz positiva implica la ausencia de violencia en todas sus formas, incluida la violencia estructural, cultural y de género.

Czempiel (1986), establece precondiciones para la paz positiva en el mundo, que incluyen:

- a) Cambios en el presente sistema internacional de anarquía en el marco de la organización multilateral que promueve la cooperación entre Estados.
- b) La balanza de poder debería alcanzarse mediante la justicia social redistributiva en las oportunidades de desarrollo; la democratización del sistema legal debería reflejar los intereses de toda la sociedad y no sólo de las élites.
- c) Mejor control en la toma de decisiones por parte de la ciudadanía, que mejora la transparencia entre los grupos de poder.

- d) Nuevas formas de gobernanza participativa que amplían las oportunidades y regulan las interacciones complejas entre regiones y el ámbito global.
- e) Educación moderna y profesional con acceso para las poblaciones, donde se mejoran las competencias estratégicas y se promueve la creatividad.

3.3.1.3 Cultura(s) de paz

Con base en la Resolución A/52/13 (ONU 1998), la UNESCO promovió la cultura de paz, entendida esta como el acercamiento integral que previene la violencia y conflictos violentos. Representa una alternativa a la cultura de guerra, con fundamento en la educación para la paz, promoción del desarrollo sustentable, económico y social, respecto de los derechos humanos, equidad de género, participación democrática, tolerancia, flujo libre de información y desarme: consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones (Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, Resolución A/53/243, 1999).

Con el fin de consolidar la cultura de paz, esta se promovió del 2000 al 2010. Durante ese período, las potencias occidentales y comunistas promocionaban la paz y seguridad pero sin tomar en cuenta el ambiente pues sus guerras siempre se relacionaron con la apropiación de tierras, agua, petróleo, oro y otros minerales valiosos. Estos conceptos son profundamente autoritarios y sin consideración entre seres humanos y el entorno natural.

En sociedades asiáticas e indígenas, la relación fue más armoniosa entre humanos y ambiente, lo que permitió el desarrollo de grandes civilizaciones y, con ello, la paz sustentable.

3.3.1.4 Paz sustentable

El concepto *ahimsa* de los Jaina, vincula la paz sustentable desde impulsos ancestrales a la no violencia activa mediante el cuidado del entorno natural y la convivencia humana armoniosa.

En Europa, la filosofía de Schumacher (1999) promovió que lo “pequeño es bello”, algo totalmente opuesto al modelo dominante de la expansión de las empresas transnacionales (ETN). Entre los investigadores para la paz, hubo reflexiones acerca de la biología

evolucionaria y encontraron que sin el cuidado del ambiente y la negociación pacífica en el acceso de los bienes naturales, no habrá paz verdadera.

La paz sustentable promueve el diálogo interdisciplinario e intercultural, donde el islam, confucianismo, taoísmo y budismo integran el ambiente a la paz desde hace miles de años.

3.3.1.5 Paz engendrada

Betty Reardon (2014), estableció el vínculo lógico, estructural y original entre paz y violencia y mostró la relación intrínseca entre patriarcado, cultura de guerra, autoritarismo, discriminación y violencia, donde el espacio simbólico público y económico (*res pública*) se asignó predominantemente al hombre (*homo sapiens*), mientras que a las mujeres se les relegó a la esfera del hogar como *homo domesticus* (Lagarde, 1990).

El ecofeminismo lo introdujo François d'Eaubonne (1974) “al llamar la atención por el potencial de las mujeres para iniciar una revolución ecológica” y mostrar la interconexión íntima entre los sistemas humanos jerárquicos y la dominación injustificada. Las ecofeministas deconstruyeron el modelo dominante del liberalismo occidental y afirmaron que la reconstrucción tenía que superar el modelo capitalista global, basado en relaciones patriarcales de violencia contra las mujeres y contra la naturaleza. Surge entonces, la paz engendrada que articula la paz negativa, positiva, cultural y sustentable, para superar las raíces ancestrales de violencia y dominación, conocidas como patriarcado.

3.3.2 ¿Cómo se ha reconceptualizado la seguridad?¿

Seguridad es el concepto complementario a la paz. Este se reservó para los estudiosos occidentales durante la guerra fría, mientras que la Unión Soviética centró sus estudios en el término paz.

Esa disyuntiva conceptual tuvo repercusiones geopolíticas. La seguridad quedó limitada a una visión militar y política para justificar las guerras representativas en Indochina, Medio Oriente, África y los regímenes militares en América Latina. La amenaza del comunismo justificó golpes militares, represiones, genocidios y guerras secretas (Laos). Gracias a la industria bélica y sus avances tecnológicos, Estados Unidos se consolidó como superpotencia y las ETN como el modelo económico único del capitalismo neoliberal. El objeto de referencia

se relaciona sólo con el Estado-nación; los valores en riesgo son la soberanía, el territorio y el uso legítimo de la fuerza, y las amenazas provienen de otros Estados, subgrupos (guerrillas), inmigrantes, culturas y religiones ajenas, o sea, hay escasamente una visión incipiente de paz y seguridad negativa.

3.3.2.1 Profundizar la seguridad

Al finalizar la guerra fría, el pakistaní Mahbub ul Haq introdujo el concepto de seguridad humana (PNUD 1994), que centró el objeto de referencia en las personas. Los riesgos se orientaron a la supervivencia humana y las amenazas provenían del propio Estado (autoritario y represor), otras naciones, guerrillas, terrorismo pero sobre todo, del sistema de globalización que generó millones de pobres y hambrientos.

Esa profundización de seguridad desde el individuo, la familia, la comunidad, el país, la región y hasta el mundo, desenlazó una discusión científica y política. En esta discusión precisó la conceptualización de la seguridad humana con un primer pilar, entendido como “ausencia de miedo”, cuando la sociedad canadiense se organizó contra las minas personales y las armas pequeñas, con el fin de proteger a niños, campesinos y civiles por armas que los lisiaban o asesinaron.

Ogata y Sen (CHS, 2003), en el segundo pilar hablaron de “ausencia de necesidades”. Ello incluye la superación de los factores estructurales de pobreza, desigualdad, conflictos y anomía social como factores limitantes para alcanzar la seguridad humana plena.

Brauch (2005), introdujo el tercer pilar: “ausencia ante eventos extremos” por los fenómenos climáticos más frecuentes e intensos, lo que afectó principalmente a los vulnerables sociales.

Kofi Annan (2005), introdujo como cuarto pilar: “vivir en libertad y en un Estado de derecho”, donde se respetan los derechos humanos y se refuerzan las leyes.

Por su parte, el concepto “seguridad de género” tiene como objeto de referencia a mujeres, niños, ancianos, desempleados y todos aquellos que no cuentan con el mismo acceso al poder en relación con el objeto de referencia. Los valores en riesgo son las relaciones sociales de género, equidad e identidad. Las amenazas provienen del sistema patriarcal, donde élites financieras, gobiernos autoritarios, instituciones discriminativas e iglesias jerárquicas ejercen su poder mediante mecanismos de control económico, político e ideológico. Esta

seguridad de género, al igual que la humana, tiene niveles profundos desde el individuo y el hogar hasta la globalización excluyente. La cultura patriarcal de poder y violencia es la raíz de la violencia social y ecológica. Corrompió la comunión original entre hombres y mujeres y ahora destroza la armonía entre la humanidad y el hábitat.

Esclavitud, feudalismo, racismo y capitalismo, se desarrollaron a partir del sistema patriarcal. Por ello, la discriminación de género impide ética y socialmente la solidaridad y sustentabilidad, además de que la seguridad de género muestra que la diferenciación sexual no implica orden jerárquico alguno y ningún privilegio o ventaja. Por el contrario, es socialmente construida y mantiene sistemas consolidados de poder y privilegios.

3.3.2.2 Ampliación del concepto de seguridad

En la Escuela de Copenhague, se conceptualizó la ampliación de la seguridad militar y política al incluir la seguridad económica, ambiental y social. En la “seguridad ambiental”, el objeto de referencia se orientó hacia los ecosistemas urbanos y rurales; el valor en riesgo es la sustentabilidad y las amenazas son los propios humanos con el consumismo y el uso intensivo de hidrocarburos fósiles pues, como ya dijo, los seres humanos son tanto amenaza como víctimas por ese comportamiento irracional.

En la “seguridad social”, el objeto de referencia se relaciona con las naciones, grupos sociales y vulnerables. Los valores en riesgo son la unidad e identidad nacional y las amenazas se relacionan con los inmigrantes, culturas ajenas, fundamentalismos y la falta de tolerancia.

La “seguridad económica” tiene como objeto de referencia el sistema económico y financiero global. Los valores bajo riesgo son la desigualdad, la pobreza y el desempleo, mientras que las fuentes de amenaza se ubican en las crisis económicas, el sistema especulativo, las élites financieras, las bolsas de valores, los paraísos fiscales y la concentración de la riqueza.

Los tres tipos de seguridad: económica, ambiental y social, se amplían mientras que la “seguridad de género” al igual que la “seguridad humana” se consideran profundizadas.

3.3.2.3 Sectorización de la seguridad

Finalmente, desde la década de 1960, se sectoriza la seguridad al introducir la “seguridad alimentaria”, seguida de la “seguridad energética”, “seguridad del agua”

(Declaración Ministerial del Foro Mundial del Agua, 2000), “seguridad de la salud” (Oswald, 2011a), “seguridad urbana”, “seguridad rural” entre otras más.

Aunque dichas seguridades sectoriales abarcan recursos y procesos vitales de la humanidad, los gobiernos siempre revisan celosamente estas conceptualizaciones que “seguritizan” los procesos y le imponen un sesgo militar y policial. Por ello se habla de la guerra energética (Segunda Guerra Mundial), la del agua (Boutros Boutros Galí), la de alimentos (Kissinger, 1972), la de salud (bioterrorismo) y otras.

3.3.2.4 Seguritización

Ole Waever (2008), desarrolló el concepto de “seguritización” al declarar un evento de extrema emergencia para justificar el uso de medidas extraordinarias que acepta la audiencia. De acuerdo con él, el proceso de securitización requiere de tres componentes:

- a) Un actor que securitiza, o sea una entidad que promueve el movimiento de securitización.
- b) Un objeto de referencia que sufre amenazas y cuyos valores tienen que protegerse.
- c) Una audiencia que es el objeto del acto de securitización y que acepta la amenaza existencial hacia el objeto de referencia.

El movimiento de securitización es exitoso sólo cuando la audiencia acepta las medidas y restricciones en su vida cotidiana y en sus valores para conservar sus valores vitales.

3.3.2.5 HUGE: una gran seguridad

Al interrelacionar la seguridad ampliada y profundizada, Oswald (2009) desarrolló la seguridad compuesta por seguridad humana, de género y ambiental (HUGE). Esta parte de los cuatro pilares de seguridad humana y los combina con el concepto de género ampliado (que incluye a todos que no tengan el mismo poder ante el objeto de referencia), con un enfoque centrado en los humanos y la naturaleza mediante la gestión de paz, la sustentabilidad, la equidad de género y la igualdad.

HUGE explora los procesos que pudieron reorientar las acciones de seguridad humana hacia sus cuatro pilares, o sea igualdad y desarrollo sustentable sin desastres, donde

organizaciones sociales, inversiones privadas en manos de empresarios éticos, gobernanza participativa y el reforzamiento de leyes y normas, se conviertan en promotores de las políticas de equidad. Asimismo, estimula la participación sociopolítica y económica de mujeres y grupos menos favorecidos.

Como concepto holístico, esta “gran seguridad” incluye la seguridad ambiental, donde el entorno sano, el manejo sustentable de los bienes naturales y las prácticas de remediación, deberían lograr una adaptación capaz de reducir la doble vulnerabilidad: la ambiental y la social (Oswald, 2013).

3.3.3 Paz sustentable y seguridad ambiental

Las emisiones de GEI son producidos humanamente por la adición de energéticos fósiles que alteran la composición química de la atmósfera.

En el 2011, el uso y consumo de petróleo fue de 88,034.5 millones de barriles (mbd), lo cual incrementó el GEI 0.7 % en comparación con el año anterior. Esto sin tomar en cuenta emisiones nuevas por alteraciones en el uso del suelo o deshielo del *permafrost* que pudiera enviar metano a la atmósfera, un gas más potente que el CO₂. El uso de energía renovable representa mundialmente sólo 19 %, de los cuales 10 % corresponden a biocombustibles modernos, mientras 9 % es quema tradicional de biomasa (Ren21, 2014).

Otra consecuencia negativa es la mayor acidificación de los océanos, que ahora absorbe la mayoría del CO₂ emitido, lo que pudiera llevar a la tierra hacia posibles puntos de ruptura.

3.3.4 Paz y seguridad engendrada

La escasez de los bienes naturales acelera la inestabilidad en amplias regiones y produce nuevas guerras (Klare, 2001), especialmente en espacios estratégicos donde hay petróleo, agua, diamantes, oro, entre otros. Asimismo, nunca en la historia hubo tantas personas viviendo en pobreza absoluta, donde el modelo económico dominante reduce el ingreso de las mayorías, las expulsa de sus tierras, les expropia sus bienes y explota su mano de obra con consecuencia de miseria y hambre.

La mayoría de personas altamente vulnerables son mujeres y niños. Para las transnacionales, los jugadores globales, el planeta y los seres humanos son “material de juego” para lograr ganancias, gracias a eficientes estrategias de propaganda. Además, las bolsas de

valores cuentan con mecanismos globales para apropiarse de la riqueza. El sistema global del Consenso de Washington integró al Fondo Monetario Internacional (IMF), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y al Banco Mundial (BM) para consolidar este sistema injusto. Sin embargo, la mayoría de los gobiernos apoya por presiones, corrupción e intereses, este modelo de concentración de riqueza escandalosa, donde 85 magnates cuentan con la misma riqueza que 35 mil millones de pobres (PNUD, 2014).

Ante esta doble vulnerabilidad: ambiental y social (Oswald, 2013), los seres humanos no son egocéntricos y dominantes. Entonces, ¿cuál es la causa de fondo que provoca esta desigualdad y destrucción? Se trata de un sistema social milenario que se construyó a partir de la violencia, la guerra, la discriminación, la explotación y la jerarquía, es decir, del patriarcado.

Durante la consolidación de la “revolución agrícola neolítica” (7000 ANE), tanto hombres como mujeres colaboraban y la fertilidad garantizaba familias extensas que ayudaban en las tareas del campo. El centro religioso-cultural se vinculaba con las diosas de la fertilidad y las personas participaron con igualdad en los trabajos diarios. Mediante el invento del arado y el riego se mejoraron las cosechas; las familias extensas producían excedentes y se originó una estratificación social incipiente. Por razones climáticas y otras catástrofes, en China, India, Medio Oriente, África del Norte y Central, Europa y las Américas, hordas masculinas y migraciones de tribus conquistaron violentamente las aldeas campesinas a partir de 5000 ANE (Gimbutas, 1994; Mies, 2003), mediante la destrucción de las sociedades matriarcales, lo que agudizó la estratificación social y cambió los roles entre los géneros.

El Código de Hammurabi (1725 ANE), es el primer documento escrito donde se establecieron roles diferentes según el sexo. Por ejemplo: obligaba a las jóvenes de buena familia a la virginidad antes de casarse y so pena de muerte; prohibía a la esposa tener relaciones extramatrimoniales para vincular la descendencia a un solo hombre. En la cultura griega también se cambió paulatinamente del matriarcado local hacia el patriarcado local, además de promoverse una mayor sumisión de la mujer. Por aparte, en la cultura romana se introdujo la herencia del primogénito patrilíneo y las religiones monoteístas (cristianismo, judaísmo, islam) consolidaron ideológicamente el rol del varón en semejanza al dios padre todopoderoso, lo que eliminó a las diosas de fertilidad y confinó a la mujer al interior del hogar.

La breve historia del origen de la sociedad patriarcal descrita denota que el cambio se relacionó con la guerra, la violencia y la discriminación. Desde aquellos tiempos, el patriarcado dependió de guerras y depende aún de ellas pese a los llamados tiempos de paz. Sobre este sistema de control, dominación y violencia se desarrollaron diferentes modelos de organización social como la esclavitud, el feudalismo, el mercantilismo, la conquista, el capitalismo (cinco siglos atrás), y durante las últimas cinco décadas, el neoliberalismo. Ninguna de estas organizaciones sociales hubiera podido desarrollarse sin el sistema patriarcal. Éste ha creado las bases de la violencia, la discriminación y la jerarquía, así como su justificación ideológico-religiosa.

En la actualidad, el patriarcado justifica el paradigma del *business-as usual*, aunque los datos científicos muestran que el modelo de CAG con la destrucción de la biodiversidad y los servicios ecosistémicos, llevará a la humanidad hacia su propia destrucción. Ante este dilema de seguridad surge la pregunta: ¿cuál es la o las alternativa(s)?

3.4 Transición hacia la gran paz y seguridad sustentables (HUGE): un cambio paradigmático

Confrontados con riesgos desconocidos, la ciencia y la tecnología avanzaron vertiginosamente en el siglo pasado. La tecnología militar permeó la vida civil (microondas, internet, nanotecnología, genética). No obstante, Ulrich Beck (2011) demostró que esta ciencia y tecnología traen consigo amenazas nuevas y los riesgos son cada vez más complejos, impredecibles, no lineales y caóticos.

La sociedad no tiene el tiempo suficiente para adaptarse a esas complejidades desconocidas, por lo tanto, se requiere de procesos precautorios y acciones preventivas para no caer en riesgos. Sin embargo, los gobiernos, las empresas y la sociedad privilegian hasta ahora acciones reactivas, muchas veces, demasiado tarde. Por ello hubo desastres en cascada como el terremoto en Fukushima, Japón, seguido por el tsunami que rompió las paredes de protección de la central nuclear, no sólo por lo alto y fuerte de las olas sino también por la corrupción en el diseño de los muros de protección. La carencia de medidas preventivas adicionales facilitó la destrucción de los sistemas de enfriamiento y se fundieron dos reactores nucleares. Para evitar una fundición de todo el complejo y una catástrofe mayor, se enfriaban los reactores nucleares con agua del mar. El agua contaminada con radioactividad se vertió al Océano Pacífico y llegó

hasta el continente americano, o sea que contaminó el mar más grande del planeta. Este desastre mostró que algunas catástrofes pueden afectar lugares lejanos e incluso, el planeta entero (GEI con calentamiento global).

Las calamidades recuerdan que la vida y el sistema natural están interconectados en todo el planeta y no pueden sustituirse por tecnología aunque sea de vanguardia. Beck (1999), demostró además que la tecnología misma genera riesgos desconocidos (plantas nucleares, organismos genéticamente modificados, emisiones de GEI, geoingeniería, células madres, inteligencia artificial, entre otras).

En síntesis, significa que hay que liberarse de la ilusión que la vida y la naturaleza pueden ser sustituidas por procesos artificiales (robótica). Más aún, no hay en el sistema solar algún otro astro con la misma calidad de vida y belleza, lo que implica reconocer que en el universo conocido sólo hay un planeta único lleno de vida y que es urgente tomar medidas para salvarlo y protegerlo ante una destrucción humana mayor.

La desigualdad, aún en países industrializados (como Estados Unidos) genera efectos negativos al conjunto de la sociedad, en forma de violencia, números elevados de personas con depresión, angustia y enfermedades físicas o mentales. Exige renunciar a la cosmovisión gnóstica metafísica occidental basada en la filosofía patriarcal del idealismo–materialismo que centra todos los esfuerzos sólo en el varón. Significa deconstruir las ideologías subyacentes que minimizan los impactos por políticas; modelos económicos; tecnologías e instituciones religiosas, políticas y civiles que consolidan el sistema patriarcal. Ello involucra renunciar al egoísmo y la identidad competitiva y, por el contrario, a promover la igualdad entre grupos sociales, etnias y regiones pero también entre grupos etarios y género.

Ese cambio paradigmático significa erradicar la guerra, la violencia, la concentración de riqueza⁸ y el poder sobre los demás y sobre los procesos naturales. En cambio, abre caminos de aprendizaje que supera “el *elitismo teorista* y el *basismo practista*, sino [restablece] la unidad o la relación *teoría y práctica*” (Freire, 1997: 34, itál. por el autor). Permite aprender de mujeres, indígenas y de personas de la tercera edad, que cuentan con amplios conocimientos tradicionales, así como visibilizar el paradigma del regalo y reconocer su importancia en la vida diaria.

⁸ Al igual que en la economía mundial 85 personas controlan la misma riqueza que 3.5 mil millones de personas (PNUD, 2014), en México 10 billonarios acumulan 132.9 mil millones de USD (Forbes, 2014).

Aun en Estados Unidos, 38 % de su PIB se crea por trabajo no remunerado, frecuentemente en manos de mujeres-amas de casa. Ningún país podría sobrevivir sin estos aportes no visibilizados pero cruciales en el bienestar y calidad de vida (Vaughan, 1997).

Al preguntar cómo iniciar este cambio paradigmático, hay un fuerte potencial entre la educación para la paz y los cursos prácticos que fortalecen la colaboración entre investigadores y activistas de la paz (Reardon, 2014), pues promueven desde abajo un mayor balance entre géneros, clases, etnias y regiones, al integrar sabidurías ancestrales tradicionales con conocimientos universitarios y resultados de investigación.

En la seguridad ambiental hay que promover alternativas al modelo capitalista de *business-as-usual* y entender que estas ya están presentes (energía renovable, reciclamiento). Una opción es descarbonizar y desmaterializar los procesos productivos y el consumo pero ello implica esfuerzos coordinados entre sociedad, empresarios y gobiernos. Ya hay alternativas de energía solar, eólica, mareomotriz y biomasa de segundo nivel con precios bajos. Estas, incluyendo las externalidades, son altamente competitivas con el uso de energías fósiles.

Otro cambio paradigmático vincula la paz y seguridad con la producción y el consumo de alimentos. En pleno siglo XXI, todavía mueren 25 mil personas a diario por hambre, principalmente niños, pese a que la producción de arroz, trigo y maíz aumentó entre 66 % y 88 % sólo en Latinoamérica y Asia.

Paradójicamente, cerca de 40 % de los alimentos producidos se pierde en países industrializados (FAO, 2014). Los costos directos de los desechos ascienden a un billón de USD/año y si se incluyen los costos indirectos⁹ en bienestar, ambiente, conflictos y salud, el desperdicio de alimentos causa un daño anual de 2.6 billones de USD, equivalente al PIB de Francia. América Latina y el Caribe (ALC) desperdicia 6 % de las pérdidas mundiales de alimentos y la región pierde por lo menos el 15 % de sus alimentos disponibles: 28 % en el consumo, 28 % en la producción, 22 % en el manejo y almacenamiento, 17 % en el mercado y distribución y 6 % durante el procesamiento, lo que permitiría satisfacer las necesidades alimenticias de 30 millones de personas, es decir, 64 % de quienes sufren hambre en la región (FAO, 2014).

⁹ FAO, 2014 estima las pérdidas directas en alimentos en 1 billón (mil millones de USD); los costos ambientales: 700 MM; los sociales: 900 MM; 3.5 Gt de CO₂: 394 MM; agua: 164 MM; erosión del suelo: 35 MM; daños a la biodiversidad por pesticidas: 32 MM; conflictos causados por erosión de suelos: 396M; pérdida de bienestar: 333MM; impactos en salud: 153 MM con un total de 2.6 billones de USD.

El maíz es uno de los alimentos más importantes en el mundo además de ser el alimento básico de los pueblos indígenas en ALC. Se utiliza en la producción de bioetanol, fibra y alimentos balanceados (dextrosa, bebidas alcohólicas, antibióticos, alta fructuosa en forma de jarabe de maíz, glucosa, aceites, almidón, papel, tintes comestibles, pasta de dientes y otros).

La transición hacia la alimentación natural y con menos cárnicos representa un camino individual y colectivo hacia la paz sustentable. Existen consumos metabólicos totalmente distintos: una familia campesina en el Altiplano de Perú consume productos orgánicos de su parcela, mientras que una familia de clase media en Alemania se alimenta con productos naturales y transformados, bebidas en botellas de vidrio o de plástico, además de que sus productos se compran en el supermercado y vienen envueltos. Mientras que los peruanos vinculan la producción con el consumo y el reciclamiento de los desechos que se incorporan en el proceso productivo, la familia alemana consume productos industrializados con muchos desechos que causa un elevado impacto ambiental.

Los recientes reportes del IPCC (2014), muestran que 97 % de los científicos climáticos opinan que el calentamiento global y el cambio climático ocurrido durante el último siglo, es causado por actividades humanas y emisiones de GEI. Sólo la transición rápida y radical hacia energías renovables evitaría que los GEI en la atmósfera limiten el acceso al agua por periodos más largos de sequías y durante las lluvias torrenciales que afectan directamente la seguridad alimentaria y la biodiversidad.

Otra transición en manos de la gente, es el cambio en la dieta: de proteínas animales hacia proteínas vegetales. La capacidad de la tierra de soportar el modelo occidental de alimentación con carne, permite abastecer sólo a cinco mil millones de personas, no obstante, ya existen siete millones de ciudadanos. Esto significa que el modelo dominante de *business-as-usual* no puede continuar y que con una dieta basada en vegetales, el planeta puede alimentar a 15 mil millones de personas.

La tercera transición en manos de gobiernos y ETN, se relaciona con la reducción y posterior supresión del gasto militar que asciende a 2.5 % del PIB mundial por año. Este gasto global llegó en el 2013 a 1.75 billones de dólares. Se estima que 249 USD cápita por año de inversión en el mundo sería suficiente para superar la pobreza de tres mil millones de personas que viven hoy con menos de 2.5 USD por día, lo que elevaría la calidad de vida de 80 % de la

población mundial que vive con menos de 10 USD diarios. Al invertir estos gastos en energía renovable, producción sustentable de alimentos, conservación de agua y recuperación de ecosistemas dañados, la calidad de vida de todos los habitantes del planeta mejoraría al erradicar epidemias y la contaminación.

La cuarta transición hacia la paz sustentable, se relaciona con los mecanismos de redistribución de los ingresos y la riqueza. Tanto las crisis financieras de 1929 como las del 2008, ocurrieron cuando hubo la más elevada desigualdad en el ingreso entre 1 % de los hogares más pobres y más ricos, lo que aumentó además las deudas domésticas. Para reducir esta desigualdad es necesario actuar en la arena política y promover mecanismos tributarios que permitan aumentar progresivamente los impuestos a mayores ganancias y redistribuir estos recursos de manera transparente en educación, bienestar y salud pública de excelente calidad.

Los países en ALC no sólo son de los más desiguales sino también, tienen un índice elevado de corrupción, ineficiencia y bajo nivel en los servicios públicos además de presentar los más altos índices de violencia. El continente americano aporta anualmente 400 billones de USD resultado de actividades ilegales (tráfico de drogas, humanos, órganos, arqueología, arte, pornografía, extorsión, secuestro y cobro de piso), que se blanquean en el sistema financiero mundial. Esto ocurre porque hay gobiernos permisivos y corruptos además de sistemas financieros poco transparentes y paraísos fiscales. Promover esta transición significaría transformaciones desde el hogar y el Estado, hasta lograr cambios en el sistema financiero internacional donde el impuesto Tobin o ITF (Impuesto sobre las Transacciones Financieras) pueda estabilizar los flujos especulativos e impedir las reiterativas crisis.

Una quinta transición se relaciona con el tema de género. Más de cinco mil años de relaciones patriarcales consolidaron roles diferenciales según el sexo. Las iglesias y gobiernos autoritarios de todo el mundo reforzaron ideológicamente a las personas al relegar a las mujeres al interior del hogar e invisibilizar su trabajo (Lagarde, 1990).

Durante los conflictos armados, los cuerpos de mujeres se convirtieron en campos de batalla y, en diferentes partes del mundo, la violencia sexual contra una o un grupo de mujeres tuvo como meta humillar y desmoralizar al enemigo. Las mujeres, al igual que otros bienes, son aún consideradas botín de guerra y su violación es promovida por mandos militares. Este delito en dicho contexto representa también un ataque al varón: mediante el abuso del cuerpo de su mujer se viola su honor y su derecho exclusivo de posesión sexual como propiedad

privada. Además, este hecho tiene como fin dejar marcas genéticas de victoria en la descendencia de las mujeres que lo sufren.

No obstante, la violencia contra las mujeres se presenta también durante los llamados periodos de paz. Se estima que cada tercera mujer en el mundo es golpeada y cada quinta es violada, muchas veces, de forma tumultuarias. Se estima que 70 % de las mujeres sufren violencia física o sexual y la mitad de los feminicidios en el mundo, son perpetrados por parte de sus parejas íntimas. Los feminicidios son totalmente distintos a los asesinatos de varones. A las mujeres se les considera como objeto de desprecio, lo que justifica la brutalidad excepcional que incluye violación con dolor, mutilaciones y torturas antes de su asesinato.

En situaciones militarizadas (Argentina, Guatemala, Chile), o de terror de Estado y guerra contra el narcotráfico (México y Centroamérica), Hollander (1996) sostiene que “los parámetros de la misoginia se ensanchan hacia la sociedad entera y generan actitudes antagónicas hacia las mujeres” (p. 61). Además, la violencia psicológica, económica y feminicidios se perpetran para humillar a las mujeres y sus comunidades pues son expresiones de visiones patriarcales profundamente arraigadas en la sociedad. En Guatemala por ejemplo, la violencia de género continúa de tal manera aún después de la firma de los Acuerdos de Paz Firme y Duradera en 1996, que las violaciones y sobre todo, las tasas de feminicidios actuales son similares a las identificadas durante la década de 1980.

Estos comportamientos tan sólo muestran la punta del iceberg de la agresión y violencia de género impuesta y perfeccionada por sociedades patriarcales a lo largo de milenios. Superarla significa desarrollar y vigilar políticas públicas que no sólo promueven la igualdad en el acceso a bienes, trabajo, cargos y salarios, sino que también compensan mediante sistemas de cuotas, las desigualdades y la violencia históricamente generadas.

Si ocurriera esta transición, se beneficiaría a las mujeres y se contribuiría con la construcción social de nuevas relaciones de género, es decir que se favorecería la masculinidad y feminidad distinta que permitiría reducir la violencia en general y mejorar las relaciones de cuidado entre los géneros.

La “Economía del regalo”, propuesta por Genevieve Vaughan (1997), es una teoría social que puede constituirse en el paso hacia la integración de las cinco transiciones planteadas. Se sustenta en los servicios ecosistémicos que la naturaleza obsequia cotidianamente al entorno y los humanos. Para comprenderla, Vaughan explica cómo la

madre y el padre cuidan a sus hijos ya que ningún bebé puede sobrevivir y convertirse en persona sin cariños y atención. Básicamente, esta teoría busca satisfacer las necesidades de los otros. Insiste que si todos los seres humanos vivieran con demasía, no se necesitaría un mercado que regule y un comercio que gane con esta transacción.

En un mundo de abundancia, se lograría satisfacer todas las necesidades mediante regalos mutuos, similares a los servicios ecosistémicos que la naturaleza brinda. Por lo mismo, la Economía del regalo cuida de uno mismo, de los demás y de la naturaleza. Representa un paradigma alternativo.

Por el contrario, la Economía capitalista busca generar ganancias a costa del otro mediante la competencia, la exclusión y la violencia, tres acciones que deterioran las relaciones interpersonales. Sus bases patriarcales la dirigen hacia el ego, el cálculo de cuánto recibo por algo dado y cuánto más puede generar. Esta economía neoliberal produce escasez artificial y con ello permite que sólo unos pocos acumulen mucho mientras la mayoría vive en pobreza y extrema pobreza.

En ese sistema de acumulación a cualquier costo, ya no se respeta ni a la naturaleza ni a las mujeres o ancianos en su subjetividad para criar y consolidar la especie humana. Los “de abajo” se consideran caóticos, malévolos e incapaces, lo que justifica su subyugación y transformación para servir al proyecto político, socioeconómico, religioso y tecnológico postcapitalista. Tanto las mujeres como la naturaleza tienen que oprimirse, explotarse, expropiarse y transformarse de modo que acepten como único objeto de referencia la superioridad, creatividad y fuerza del sistema dominante.

Gracias a la superioridad, el capitalismo aprovecha la economía del regalo mediante mecanismos de explotación, extracción del plustrabajo, remesas y usura por parte del sistema financiero. Depende, por lo tanto, de los regalos para mantener su dominio, no obstante, eso lo hace más frágil y lleno de contradicciones. Requiere de protección por parte del FMI, el BM y la OMC. La crisis actual no es sólo financiera sino “civilizatoria”, o sea, la sociedad actual valora el progreso y el crecimiento de todos los bienes, tanto materiales como inmateriales, independientemente de los costos socioeconómicos, políticos y ambientales. Produce desigualdad extrema, violencia y destrucción ambiental que amenazan al propio sistema. Es precisamente en crisis y desastres cuando la sociedad exige nuevas referencias y entonces, florece la economía del regalo y la libre distribución de bienes y servicios. No es casualidad que

se establezcan relaciones humanas entre donadores y recibidores sin preguntar por el valor de lo que se obsequia/recibe.

Similares condiciones se dan en el cuidado de un bebé, donde el rol maternal es básicamente asignado a las mujeres (Serrano, 2010). “Maternar” (véase capítulo 2) no es considerada una categoría económica, ya que el sistema no encuentra mecanismos para cosificarlo, aunque los intentos recientes de subrogación de vientres y reproducción asistida van en esa dirección.

Una transición sustentable puede encontrar en la economía del regalo y el maternar, las vías alternativas para superar las crisis. Como modelo de distribución está presente en todas las sociedades porque la biología del bebé lo requiere al ser este incapaz de satisfacer sus propias necesidades. Estos regalos se hacen invisibles pero son el origen de relaciones humanas profundas entre hijos y madre (padre).

La identificación de las necesidades y la manera de satisfacerlas crea significados por medio del lenguaje y la práctica en la vida cotidiana. Esta intersección entre cuidar, estar para otros y asumirlo como suyo, representa un valor profundo y es parte fundamental de lo humano. Abre caminos hacia un mundo diferente, donde se valoran los bienes de subsistencia, los mercados locales (intercambio), la diversidad cultural, el cuidado ambiental y el bienestar social.

De acuerdo con Vaughan, la economía del regalo se generaliza en muchas comunidades de todo el mundo sin reconocimiento especial. Al promover este paradigma alternativo se inician cambios conscientes en la sociedad que se propagan y que incluyen el valor a los demás.

La interacción del regalo es transitivo y [crea] una relación de inclusión entre el donante y el receptor. ... Dar regalos implica valorar al otro y a sí mismo... Dar regalos es más cualitativa que cuantitativa, orientada hacia el otro en lugar de ego-orientada; es inclusivo y no exclusivo (Vaughan, 1997).

3.5 Conclusiones

A la pregunta: ¿cuáles son los factores dominantes que impiden a la humanidad en el siglo XXI alcanzar el *desideratum* de vivir en armonía, paz, seguridad y cooperación con los demás en un entorno sustentable? Puede comenzar a responderse explicando que el origen de

la violencia y dominio está en un sistema global llamado patriarcado, que se afianzó aún más durante los últimos cinco milenios.

El patriarcado emergió a partir de las ciudades-dioses y se consolidó, independientemente, en diferentes partes del mundo (Babilonia, Egipto, China y Mesoamérica) cuando comenzó la acumulación primitiva y los excedentes agrícolas gracias al riego, arado y otros avances tecnológicos en ese campo. Poco a poco creó bases religioso-económicas y políticas hegemónicas, donde se consolidaron los mecanismos de explotación de mano de obra. Una de sus características fue sustituir el poder de las diosas de fertilidad, hacer invisible el trabajo de las mujeres en el hogar y devaluar el trabajo doméstico y de cuidado. Se perfeccionó e ideológicamente se generalizó al presentarse como única alternativa moderna¹⁰ para la evolución del mundo.

Con el tiempo, los mecanismos de explotación en manos de la élite masculina cambiaron. Esta se justificó con el esclavismo, feudalismo, colonialismo, mercantilismo, capitalismo, domesticación (*housewifization*, Mies, 1986) y neoliberalismo. Actualmente, en el trasfondo continúa este modelo de civilización patriarcal: autoritario, violento, destructor, excluyente, explotador y discriminador de otros humanos, en especial de las mujeres y de la naturaleza.

Ante este sistema complejo y socio-ideológicamente arraigado, se presentan ahora las crisis ambientales descomunales y de civilización, que amenazan la supervivencia de la humanidad. Ello hace necesario entender el origen del sistema destructor y revertir estas bases profundamente arraigadas. Los cambios paradigmáticos como patrón del avance de la ciencia se presentan sólo cuando "las sucesivas transiciones de un paradigma a otro [se hacen] vía alguna revolución" (Kuhn, 1962). En el caso de la doble crisis en referencia, las teorías de paz y seguridad tienen el potencial de la transformación radical gracias a su enfoque sistémico holístico que apunta hacia alternativas radicalmente distintas.

Corinne Kumar (2003), infiere que el mundo actual requiere de los nuevos universalismos que reconocen lo universal (valga la redundancia) en los idiomas específicos de

¹⁰ Margareth Thatcher opina que ante el neoliberalismo no hay alternativa (TINA de Maria Mies, 1986), o sea, que todos los países del mundo están condenados a practicar este capitalismo de explotación, que concentra la riqueza en manos de unos pocos y que destruye también el entorno natural. Cuando se desintegró la Unión Soviética y se terminó la Guerra Fría, el norteamericano Francis Fukuyama (1992) escribió un libro con el título "El fin de la historia", donde postula que el sistema capitalista en su fase neoliberal es el único modelo del mundo capaz de generar los bienes y satisfactores a la población en un mundo con una población en aumento.

las civilizaciones... Universalismos que respetan la pluralidad de las diferentes sociedades, de su filosofía, ideología, tradiciones y culturas; uno que se finca en lo particular, en lo vernáculo pero que encuentra una resonancia en las diferentes civilizaciones y origina nuevas cosmologías.

Si se toma en cuenta dicha recomendación “civilizatoria glocal” (global y a la vez, local), se consideraría la “gran paz y seguridad engendradas” (HUGE), que integra la paz negativa y la seguridad limitada con la paz y seguridad positiva, estructural, sustentable, cultural y engendrada (gráfica 3.2). Esto es relevante puesto que los vínculos entre paz y seguridad integral superan la paz y seguridad negativa como ausencia de guerra y analizan los elementos requeridos para alcanzar la noviolencia activa (*ahimsa*) y la armonía entre grupos sociales, raciales y étnicos diferentes (Oswald et al., 2014).

A partir de la paz positiva, se pueden incorporar los elementos estructurales de la seguridad humana con sus cuatro pilares (ausencia de miedo, de necesidades, de eventos extremos y vivir con libertad en un Estado de derecho), ya que no hay armonía, ni seguridad, cuando las necesidades básicas de los humanos no están cubiertas (Annan, 2005). La desigualdad y la explotación son mecanismos que limitan el desarrollo pleno de las sociedades posmodernas, crean conflictos, violencia y descontentos que se expresan en lo individual (en enfermedades físicas y mentales), y en lo social (en anomía, individualismo, violencia y egoísmo).

El anhelo por un crecimiento económico con equidad social es factible, ya que existen los bienes naturales, humanos, tecnológicos, políticos, económicos y culturales necesarios para garantizar alimentos, vivienda, trabajo, salud y bienestar a todos los seres humanos. La desigualdad es resultado de las relaciones de poder y derechos humanos y civiles, no obstante, los modelos de participación democrática pueden reducirla. Países con mayor igualdad tienen mejores expectativas de vida, menos violencia y mejor calidad de vida (Suecia, Noruega), comparados con países con mayor PIB y desigualdad (Estados Unidos, Australia).

Herman Daly (2014), muestra en su modelo de crecimiento económico y beneficios marginales (costos para producir la unidad adicional de calidad de bienes o servicios) que los costos tienden a crecer y los beneficios a decrecer con cada unidad adicional de crecimiento. Esto significa que hay que detener el crecimiento del PIB cuando los costos marginales son

iguales a los beneficios marginales y esto lleva a modelos económicos distintos con descarbonización y desmaterialización.

Esa propuesta coincide con la de muchos ecologistas que insisten que las externalidades tienen que incluirse en los costos de producción y los daños provocados deben reducirse del PIB. La racionalidad económica que se desarrolla a costo de la depredación ambiental y la destrucción de los servicios ecosistémicos, es cortoplacista. Con el fin de seguir contando con los servicios ecosistémicos donde la naturaleza provee, regula, soporta y permite desarrollar la cultura, es necesario vincular el concepto de paz sustentable con el análisis de las cuatro fases de seguridad ambiental.

Antes, en un mundo poco poblado, el capital natural era un bien común y no tenía precio. Al escasearse los bienes naturales, los economistas pusieron precios al capital natural. Otra manera de valorar y sobre todo, conservar el capital natural, fue reconocer su escasez e imponer cuotas de extracción (veda en uso de agua) o de emisiones (impuesto de carbono). Además, recursos escasos han generado conflictos y guerras, por lo que la paz sustentable implica conservar los bienes naturales, evitar su contaminación y compartirlos de manera equitativa junto con los servicios ecosistémicos, incluidos los culturales.

De acuerdo con Kumar (2003), los “universalismos civilizatorios” se articulan en lo local, a partir de prácticas diarias diversas y coherentes con ecosistemas, historias y tecnologías desarrolladas, además de organizaciones sociales existentes, lo que facilitó históricamente la consolidación de culturas diversas.

La paz cultural incluye el conjunto de saberes y creencias que encauzaron las conductas sociales, tanto en el acceso a lo material como a lo espiritual. También permite la convivencia humana pero a la vez controla rebeldías contra estructuras sociales despóticas y discriminativas. En toda conquista o dominación, el control cultural es crucial para imponer tributos, esclavitud, relaciones feudales o explotación. Al mismo tiempo, este tipo de paz es un elemento liberador, ya que mediante la educación reflexiva (Freire, 1992) induce y se logran transiciones positivas. Valores y comportamientos no violentos y negociaciones pacíficas de conflictos que superan las diferencias, permiten solucionar controversias mediante el diálogo entre personas, grupos y naciones.

Las transformaciones culturales profundas cuestionan el origen de la violencia, la explotación y la discriminación, y encuentran en el sistema patriarcal la base de todos los

regímenes posteriores de estratificación social y de despojo. En este sentido, la seguridad de género o engendrada (Serrano, 2009; Oswald, 2009) y la paz engendrada develan el vínculo entre relaciones estructurales que impiden a la humanidad vivir en armonía con su entorno natural y con los demás.

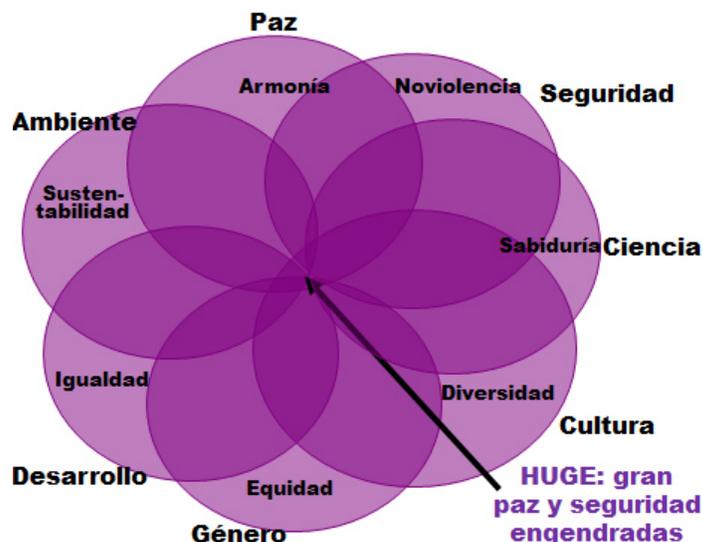
Al cambiar el objeto de referencia de la paz y seguridad tradicionalmente fincado en el Estado hacia los grupos oprimidos (en especial, mujeres y niñas), las amenazas ya no son otros Estados o grupos terroristas sino que son las relaciones patriarcales. Los valores en riesgo, en lugar de la soberanía y la defensa legítima del territorio, son equidad, representaciones sociales e identidad de los individuos y grupos minoritarios.

La visión de paz y seguridad engendrada obliga a cuestionar los trasfondos del sistema capitalista y abre caminos hacia la economía del regalo. En lugar de intercambios calculados con ventajas, se ofrecen regalos sin el mayor interés que el bienestar del otro (Vaughan, 1997). Similar a la naturaleza que regala los servicios ecosistémicos, la sociedad que se basa en regalos intercambia servicios, bienes y conocimientos con las personas que lo requieren, cuidando que todos tengan lo necesario para vivir y desarrollarse sustentablemente.

Al integrar gráficamente los diferentes tipos de paz y seguridades, se llega a la gran-HUGE paz y seguridad engendradas (Gráfica 3.1) donde la sociedad vive en armonía con la naturaleza y otros grupos, resuelve sus conflictos de manera no violenta, respeta y promueve la diversidad cultural, toma en cuenta la sabiduría tradicional y la integra a los conocimientos modernos pero sin caer en las tecnologías riesgosas (Beck, 1999).

Un tema crucial es la recuperación ambiental y el reto de procesos productivos y de consumo sustentables. Los cambios paradigmáticos propuestos conducen a las minorías críticas a empoderarse frente a los modelos de desarrollo depredadores, y promueven entre las mayorías alternativas capaces de convencer a instancias internacionales, nacionales y transnacionales, a emprender senderos hacia procesos de desarrollo con igualdad donde la equidad de género abre perspectivas de un futuro justo y equitativo.

Gráfica 3.1: Gran (HUGE) paz y seguridad engendradas



Fuente: elaboración propia.

Los capitales naturales: suelo, agua, aire, energía, servicios ecosistémicos, genes, biodiversidad; económicos: mano de obra, capital, tecnología, ciencia, mercados; políticos: teorías, dirigentes, políticas, comunicación; y socio-culturales: familia, comunidades, cultura, educación, valores, principios (entre ellos, solidaridad), identidad, representaciones sociales, terapias, medicina, bienes materiales e inmateriales, intercambios, están disponibles para los nuevos modelos de desarrollo. De la humanidad como comunidad mundial y como individuos, depende promover la gran paz y seguridad engendrada, utopía en la que todos los seres humanos viven en armonía consigo mismo, con los demás y con su entorno natural.

El cambio paradigmático es urgente. Por ello, este trabajo presenta algunos elementos para impulsarlo, sólo falta que la sociedad diversa los promueva y viva.

Referencias

- Annan, K. (2005). *In Larger freedom: development, security and human rights: The Millennium Report*. Nueva York: UN.
- Banco Mundial. (2014). *World Development Report. Risk and Opportunity*. Washington.
- Beck, U. (1999). *World Risk Society*. Cambridge: Polity.
- Brauch, H. G. (2005). *Environment and Human Security. Freedom from Hazard Impact*, InterSecTions, 2/2005. Bonn: UNU-EHS.
- Commission on Human Security. (2003). *Human Security Now*. Nueva York.
- Czempiel, E. (1986). *Friedenstrategien*. Schöningh: Paderborn.
- Daly, H. (2014). "Three limits to growth". *Mother Pelican*, vol. 10, núm. 10.
- D'Eaubonne, F. (1974). *Le Féminisme ou la Mort*. Paris: Pierre Horay.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2014). *The Food Wastage Footprint. Full Cost Accounting*. Roma: FAO.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. Nueva York: Free Press.
- Galtung, J. (1968). "Peace", en *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Londres: Mcmillan. Pp. 487-496.
- Hollander, C. (1996). "The Gendering of Human Rights: Women and the Latin American Terrorist State", en *Feminist Studies*, vol. 22, núm. 1. Maryland: Feminist Studies, Inc.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2014). *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*. Cambridge: Cambridge UP.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kumar, C. (2003). *Carta abierta al Secretario General de la ONU*. Recuperado en: http://www.nodo50.org/csca/agenda2003/con_iraq/nota_1-04-03.html
- Lagarde y de los Ríos, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: PUEG/UNAM.
- López M., M. (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Granda: Universidad de Granada.
- Mies, M. (1986). *Patriarchy and Accumulation on a World Scale*. Melborne: Zed Book.

- Oswald S., Ú. (2009). "A HUGE Gender Security Approach). Towards Human, Gender and Environmental Security", en H.G. Brauch et al. (eds.). *Facing Global Environmental Change. Environmental, Human, Energy, Food, Health and Water Security Concepts*. Heidelberg: Springer-Verlag. Pp. 1165-1190.
- (2011a). Towards a sustainable health policy in the anthropocene. *Magazine of the International Human Dimensions Programme on Global Environmental Change (IHDP-ICSU)*, núm 1, January. Pp. 19-25.
- (2013). "Dual vulnerability among female household heads". *Acta Colombiana de Psicología*, vol.16, núm. 2. Pp. 19-30.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1994). *Human Development Report 1994. New Dimensions of Human Security*. Nueva York.: Oxford UP. Recuperado en http://hdr.undp.org/reports/global/1994/en/pdf/hdr_1994_ch2.pdf
- Reardon, B. & Snauwaert, D. (2014). *Betty A. Reardon: A Pioneer in Education for Peace and Human Rights*. Cham: Springer.
- Ren21. (2014). *Renewable Energy Policy Network for the 21st Century*. París: Ren21.
- Serrano O., S. (2009). "Endendering Security", en H.G. Brauch et al. (eds.). *Facing Global Environmental Change. Environmental, Human, Energy, Food, Health and Water Security*. Berlin: Springer. Pp. 1151-1164.
- (2010). *La Construcción Social y Cultural de la Maternidad en San Martín Tilcajete, Oaxaca*. Tesis Doctoral. México D.F.: Instituto de Antropología de la UNAM.
- Vaughan, G. (1997). *For-Giving. A Feminist Criticism of Exchange*. Austin: Plain View Press.
- Wæver, O. (2008). "Peace and Security. Two Evolving Concepts and Their Changing Relationship", en Brauch et al. (eds.). *Globalization and Environmental Challenges: Reconceptualizing Security in the 21st Century*. Hexagon Series Vol. 3. Berlin: Springer. Pp. 99-112.

4. Infraestructuras de paz. Introducción al concepto

Miriam Müller

4.1 Introducción

Este trabajo, se erige sobre los pilares fundamentales que definió Johan Galtung (2003) en relación con la teoría de la violencia estructural, y con la cual reafirmó la propuesta de Lederach acerca del cese al fuego a la violencia directa en situaciones armadas, por lo que apoya dicha idea pero ante la violencia estructural y cultural que aún persiste.

Numerosos estudios aseguran que para el 2050, casi 80 % de la población habitará en ciudades o grandes metrópolis, y similar porcentaje se encontrará bajo la línea de pobreza (Castells-Borja, 1998). Frente a tal evidencia, se concibe la necesidad de diseñar y ejecutar estrategias integrales de paz que incluyan programas de desarrollo educativos y socioculturales que fomenten la autogestión comunitaria y emprendimientos económicos sustentables.

El sistema de Naciones Unidas abordó el tema, principalmente, para tratar de responder activamente a la problemática de “cómo ir más allá de la salvaguarda de paz (*peacekeeping*) hacia la construcción de la paz (*peacebuilding*)”. Como resultado, el Plan de Paz que propone plantea a la comunidad internacional que “debe prestar su concurso de manera innovadora para asegurar una base de paz duradera y rebasar su rol tradicional de avocarse a la construcción de la paz. Lo cual incluye desarrollo social, vigencia de los derechos humanos y tolerancia en la multiculturalidad” (Documento Programa Cultura de Paz en El Salvador GOES–UNESCO, 1993: 15).

4.2 Violencia estructural

Juan Pablo Lederach (1994), aportó el modelo conocido como “Infraestructuras de Paz” perteneciente a la disciplina de Resolución de Conflictos que diseñó para territorios azotados por la violencia directa. Su punto de partida es el alto de fuego en un conflicto armado.

América Latina es la región del mundo más inequitativa en cuanto a la distribución de la riqueza. Incluso África, aunque es menos desarrollada, presenta un nivel menor de desigualdad (PNUD/CEPAL, 1990). Por consiguiente, la violencia estructural es palpable en cada pueblo y en las grandes urbes donde, desde hace décadas, se sufre de la progresiva falta de

desarrollo y estancamiento en el crecimiento económico, con el resultado de mayor empobrecimiento cualitativo y cuantitativo de la población.

El sociólogo alemán Heinz Sonntag (1989), afirmó que una de cada tres personas en América Latina es pobre. Desde 2001, Argentina es azotada por la exteriorización más cruel de la violencia estructural. La crisis afecta a todos los estratos de la sociedad. Las clases medias altas y altas se sienten vulnerables en sus derechos de propiedad y derechos adquiridos, y las clases medias bajas y bajas, en la ruina y desprotección, llegaron a su punto máximo de pauperización, condenando lenta y definitivamente a las generaciones futuras.

El maestro noruego Johan Galtung (1987), dijo que la paz es “un orden social”; un estado de cosas donde los seres humanos pueden alcanzar el máximo de sus potencialidades desde la cuna y sin que, por cuestiones estructurales y culturales, este desarrollo sea abortado. Coincidentemente, Adam Curle (1986), profundizó el término al señalar que no hay paz positiva si no se puede hablar de “igualdad y reciprocidad” en las relaciones e interacciones, fundamentalmente, cuando de distribución y control de los recursos (naturales, humanos, sociales, institucionales, entre otros) se trata.

Más adelante, Galtung (2003) expresa en la misma línea que hay cuatro tipos de violencia cuando no se satisfacen las necesidades básicas de las personas:

- 1) Violencia clásica: contra el cuerpo humano.
- 2) Pobreza (necesidades básicas insatisfechas): está condicionada estructuralmente.
- 3) Represión (privación de derechos humanos): es la intolerancia dominante.
- 4) Alienación (privación de necesidades básicas superiores): de acuerdo con sus palabras, “hay una causa de muerte que no se debe a la guerra sino a la miseria”.

Esta idea, claramente expresa que la violencia estructural puede ser tan mala como la directa, o peor.

En este marco, la gente muere o lleva una vida miserable llamada transgeneracional, expuesta al hambre y a enfermedades que no se pueden curar por falta de recursos o atención y por estar políticamente reprimida o económicamente explotada o privada de libertad. Estructuralmente, esta vida se caracteriza porque obliga a las personas a estar lejos de aquellos que quiere o con quienes se identifica, mientras que la violencia directa es la alerta que llega demasiado tarde cuando las condiciones estructurales y la violencia cultural se vuelven insoportables, explotadas por actores cínicos (Galtung, 2003).

En este punto, es válido introducir la categoría “economía violenta”, pensada por Alan Joxe et al. (1981), cuyas consecuencias en Argentina fueron nefastas. No es reciente en verdad: las debacles económicas se han sucedido sin la suerte de interrupción desde hace 20 años. Las consecuencias sociales son nefastas y múltiples (Barómetro, 2012/2013).

La pobreza integral y estructural es un claro ejemplo de lo descrito pues resulta de la combinación de las causas estructurales con los procesos de marginación, fragmentación y exclusión social existentes debido a las condiciones de origen educativas, económicas, sanitarias y políticas. Como consecuencia, las sociedades enfrentan problemas como la desnutrición infantil, falta de trabajo, familias completas postergadas y desatendidas por el sistema de salud público, entre otros, lo que da lugar a generaciones y generaciones completas sin oportunidades ni posibilidades de superar dicha encrucijada.

Lo anterior ocurre porque la violencia estructural socava los cimientos de la sociedad y su futuro, y siempre se encuentra enlazada con la corrupción, el avasallamiento sobre la justicia y el creciente narcotráfico, fenómenos que irrumpen violentamente al generar el avasallamiento sobre los derechos humanos conquistados y provocar represión y abulia social, de forma tal que los ciudadanos integralmente pobres y culturalmente diversos son rehenes de la dirigencia política que quedan en el olvido, a costa de décadas de subsidios que resquebrajan su dignidad como personas y que sólo los despoja de la cultura del trabajo. Al mismo tiempo, esto fragmenta profundamente hasta la médula la sociedad pues, la ciudadanía trabajadora, empresarial y productora por su lado, sufre la opresión y persecución con impuestos para sostener grandes cantidades de pobres estructurales que aportan votos al caudillo de turno.

La permanencia en el tiempo de esa situación, deviene en violencia cultural lo que termina de legitimar este estado de cosas pues se transmite por instituciones culturales dominantes y está tan arraigada, que a veces es difícil que las personas acepten ver la realidad de otra forma, mucho menos, que acepten transformarla.

4.3 Transmisión generacional de la pobreza

La definición de vulnerabilidad social, habla de la exposición y falta de defensa ante el riesgo potencial o imposibilidad real de garantizar la propia subsistencia y la del entorno familiar.

El Banco Mundial (1997), propuso la exclusión como un proceso, donde los grupos e individuos son excluidos total o parcialmente de los procesos económicos, la participación política y como agente social.

Con ello se habla del no desarrollo de potencialidades del ser humano por falta de atención sanitaria, educación, así como por falta de amor y cuidados básicos desde la cuna. Resulta evidente que el hijo de una madre mal alimentada, que debió trabajar excesivamente durante el embarazo (que a su vez, no tuvo control médico adecuado), tiene desventajas frente a otros niños desde el momento de su gestación.

Si se analiza más a detalle, algunas preguntas válidas serían: ¿cómo es el desarrollo de un niño para poder diferenciar colores y formas con poca iluminación natural en su rancho? ¿En qué medida le afecta el crecer sin juguetes o el pasar largas horas acostado o sentado en un sitio por el hecho de tener piso de tierra en su casa? A este imaginario hay que agregar la condición económica precaria de la familia que desemboca en la alimentación deficiente que provoca algún grado de desnutrición en el mejor de los casos, o trastornos neurológicos de por vida en situaciones extremas.

Si se observa hacia el futuro y se retoma lo apuntado en cuanto a que estos fenómenos son más palpables en las ciudades y que contendrán la mayor cantidad de gente en el planeta hacia 2050, se identifican tres orígenes importantes de conflictos: ¿Están las ciudades preparadas para garantizar los movimientos de flujo de personas y mercancías? ¿Pondrán al alcance de sus ciudadanos el acceso a las comunicaciones y la tecnología? ¿Aportarán al desarrollo de recursos humanos sostenibles mediante el acceso a la educación (que cualifique la fuerza de trabajo) y ofrecerán cuanto menos, los servicios básicos, la infraestructura vial y urbana y las condiciones satisfactorias de vivienda y salud? Es decir, ¿están preparadas para permitir que sus moradores gocen de paz estructural?

La última interrogante está relacionada directamente con la paz cultural. Ello si se considera que el iniciar un proceso de reconfiguración, implicará que las personas realicen múltiples contactos... ¿están preparados quienes habitarán esas ciudades para garantizar la convivencia pacífica que supere las diferencias étnicas y culturales?

La fragmentación emergente puede ser peligrosa, principalmente porque al hacer del otro un extranjero y del extranjero un enemigo potencial en la lucha por sobrevivir, se tiende a

romper los lazos de solidaridad y las actitudes de tolerancia, lo que cuestiona en último término, la convivencia misma (Borja, Jordi, Castells, 1998).

No es superficial abordar el tema del Estado, más allá de la discusión acerca de la posibilidad de su sobrevivencia o no, en la globalización (Paul Kennedy, 1993). Lo cierto es que la realidad parece indicar que se aleja cada vez más, de las necesidades de la población porque los intereses de los grupos de poder que lo manejan, no se corresponden con los intereses de las comunidades y los ciudadanos.

4.4 La construcción de una “infraestructura de paz”

“Es preciso actuar de manera de tratar a los seres humanos, en todos los casos, como un fin y no como un medio” (Kant, citado por Escobar, 1990: 199). Galtung (2003), desde el área de resolución de conflictos, insistió que en el proceso de desarrollo se genera la capacidad para manejar y transformar un conflicto.

La definición de Galtung aborda muchas aristas para analizar pero, en principio, hace referencia a la apertura de nuevos escenarios y, en cuanto a la capacidad, podría inferirse que se hace alusión a la destrucción de las barreras plantadas por la violencia estructural y transformar el conflicto hacia el empoderamiento comunitario y las estrategias integrales de desarrollo social.

Este es un enfoque que no niega el conflicto. No se trata de aniquilarlo por medios violentos o pacíficos, sino de transformarlo porque se entiende que el conflicto es algo inherente a los seres humanos y a las sociedades. Para los primeros, es una oportunidad de cambio y crecimiento; para las segundas, un motor de evolución histórica y de desarrollo.

Arthur Lewis (1954), definió el propósito del desarrollo como la ampliación de “la diversidad de las opciones humanas”. Sobre esta base, la infraestructura de paz es la combinación de elementos de desarrollo humano y social con los procesos de resolución de conflictos para configurar el escenario en el cual se amplían las opciones de la gente, que no sólo abarcan el ingreso, sino también toda la capacidad humana. Se toman en cuenta las necesidades, aspiraciones, opciones, es decir, es la estrategia por la cual la inversión en educación, salud y nutrición da como resultado una población mejor educada, más saludable y capaz de propender al crecimiento económico en función del aumento del capital humano.

Sin embargo, la estrategia no se agota ahí: tiene estrechos vínculos con la libertad política, el patrimonio cultural y la sustentabilidad del medio ambiente.

Las “infraestructuras de paz” constituyen un aporte integral para la violencia estructural que toma herramientas de resolución de conflictos y se nutre de la perspectiva transdisciplinaria; apodera a las comunidades vulnerables de modo que todos sus componentes confluyan en el alcance de niveles culturales, sociales y económicos sustentables, estables, competitivos y equitativos. Sus directrices tienen la flexibilidad necesaria para ser adaptadas y adoptadas con base en cada comunidad tipificada como vulnerable y para que estas, a su vez, le impriman sus propias características culturales.

De hecho, las infraestructuras de Paz fueron diseñadas para construirse en comunidades con alto grado de vulnerabilidad social. Implican un cambio de paradigma en el tratamiento de paz, pues se aplica directamente en colectividades expuestas a la parte más cruda de la violencia cultural y estructural, aportando no sólo elementos objetivos (salud, educación, vivienda, saneamiento del entorno y del medio ambiente) sino también, una atención integral de la persona, sin olvidar las cuestiones de género, grupos etarios e identidad. Asimismo, parte desde la perspectiva de la capacidad que tienen las personas y las comunidades de afrontar las dificultades, estimular sus potencialidades y considerar sus esperanzas.

4.5 Construcción de las infraestructuras de paz

4.5.1 Regeneración del capital social

Adam Pzewosky (1994), dejaba entrever que si se le pregunta a alguien de bajos recursos qué es lo que más precisa, sin dudar contestaría que un ingreso más alto pero acompañado de la cobertura de otras necesidades básicas como el acceso a vivienda adecuada, con agua potable, servicios médicos, nutrición, mejor y más educación para sus hijos, estabilidad laboral, medios de transporte eficientes, limpios y seguros.

Paul Kennedy (1993), advierte sobre los riesgos de los flujos migratorios unidos a la nueva división internacional del trabajo. La creación de empleo debe enfocarse no sólo como factor por demás fundamental del crecimiento, sino como estrategia para impedir que la mano de obra calificada de estos países emigre en búsqueda de oportunidades y se ocupe como mano de obra barata en ciudades del primer mundo.

La importancia social del trabajo en los hogares y en la comunidad, trasciende los factores económicos y adquiere un valor humano intrínseco en el que las relaciones de familia y colectivas fortalecen sus lazos para mantener sus tradiciones culturales. Esto es lo que se conoce con el nombre de “capital social o humano”.

El PNUD (1996), afirma que el capital humano tiene mayores efectos sobre el crecimiento si se distribuye equitativamente. En efecto, la redistribución gradual de los activos tiene una consecuencia incentivadora en la población, y la educación masiva puede conformar el elemento decisivo en la exigencia de redistribución de la riqueza, lo que llevaría, inevitablemente, a la reducción de las desigualdades salariales.

Claro está que la enseñanza por sí sola no asegura nada. Más bien, es necesario que la gente aplique sus conocimientos y capacidades intelectuales, y es aquí donde surge, nuevamente, el tema del empleo pleno. Es un círculo cerrado con consecuencias beneficiosas para todos los ciudadanos, por lo que, según el PNUD (ibíd.), las políticas públicas deben estar encaminadas siempre no sólo a aumentar la capacidad de la gente con las oportunidades, sino también vinculando la oferta de capital humano con su demanda.

Asimismo, dicho organismo remarca que los beneficios de mejorar la salud y la educación son importantes, ya sea que tengan o no incidencias en el crecimiento de la producción; que el bienestar de las personas con respeto a su dignidad, es mucho más que un medio para lograr productividad, sino que es un fin esencial de la existencia humana y del fin último de los Estados.

Bajo esta concepción, la persona que se ve librada de necesidades materiales puede asumir mayor control sobre su vida. La democracia activa propende a formas más abiertas y transparentes de Gobierno, al ejercicio de la prensa abierta, a los partidos de oposición y foros donde la crítica se ejerce públicamente. Estos son los elementos más saludables para una democracia sana y depurada, que en definitiva, produzca o no crecimiento, sea un valor y un fin en sí misma.

Según Huntington (1997), el factor de tolerancia es fundamental ya que las culturas diferentes pueden ser fuentes de conflictos étnicos y nacionales en Estados multiétnicos pero también pueden presentarse ante este modelo como una alternativa de paz. Los reclamos y enfrentamientos son producto de la falta de distribución equitativa de los recursos entre las etnias y de la intolerancia frente a formas de vida diferentes.

4.5.2 Equidad social

“Equidad” no se refiere a la redistribución de riqueza o a la desigualdad de los ingresos, sino a la igualdad de oportunidades, al acceso igualitario a educación y salud sin discriminación de sexo. La equidad implica para su implementación, la distribución desigual del gasto público (Barómetro, 2012-2013: 23).

4.5.3 Sustentabilidad

La infraestructura de paz debe ser sustentable y asumirse como política de largo plazo para frenar la violencia estructural actual y para plantar las bases del desarrollo social de las generaciones venideras. En esto juega un papel fundamental la transmisión cultural mediante la memoria colectiva cuyo núcleo se halla en el seno de la sociedad, por lo que debe darse a conocer a todos por medio de la educación, la interacción, la garantía de la estabilidad laboral, la correspondiente remuneración en término, la ausencia de amenazas de represión, de enfermedades de carácter epidémico y por causas de falta de salubridad, entre otros.

El reconocimiento de las causas de los conflictos en el ámbito social, permite diseñar estrategias para buscar la salida transformadora de la realidad. Si se puede, por un lado, identificar los orígenes estructurales de la violencia y, por otro, saber que los estamentos políticos están lo suficientemente alejados como para generar salidas legítimas y no politizadas, es el punto de asumir el camino que toma como sujeto a cada comunidad aportándole herramientas de organización y autogestión desde la perspectiva de la gestión del conflicto.

4.6 Herramientas metodológicas de la infraestructura de paz

En la metodología que se desarrolla para la construcción de paz, las herramientas que se aplican deben ser en función de: la resolución de conflictos; la resiliencia social; la participación y el compromiso comunitario; la transdisciplina; el trabajo en red y la perspectiva de género.

4.6.1 Aplicación de herramientas de resolución de conflictos

El campo de investigación y disciplinario de la resolución de conflictos, centra su atención en sus instrumentos más tradicionales: la negociación y la mediación. Esta última, según Bercovich (1991), es uno de los cinco temas predominantes en el ámbito durante los últimos 25 años, en reconocimiento de su extensa utilización en las diferentes etapas del conflicto y contextos socioculturales.

El soporte que garantiza las políticas pacifistas es la creación de mecanismos de resolución de conflictos en el ámbito de ciudades y comunidades. Aplicado a una estrategia integral de infraestructuras de paz en comunidades vulnerables, la mediación comunitaria corresponsable provee de instrumentos que abren vías de expresión y proporcionan los procedimientos adecuados y accesibles que expresan el grado de cohesión o erosión del tejido social, de convivencia, integración o desplazamiento por el que atraviesa la sociedad.

4.6.2 La resiliencia social

El presupuesto esencial para este tipo de propuesta cuenta con aspectos sociales de las disciplinas humanistas tal como la Psicología, que comenzó tiempo atrás a desarrollar el concepto de resiliencia y, a medida que avanzaron los trabajos y las investigaciones, se extendió al plano social dando lugar a la resiliencia comunitaria como especialidad.

El término en sí, define la capacidad que tiene cada ser humano y cada sistema social de vivir bien y desarrollarse positivamente pese a las condiciones de vida difíciles, de forma útil y aceptable para la sociedad, es decir, la potencialidad humana para reponerse a la adversidad y construir sobre ella. No se trata sólo de aguantar. Con aquello que era una circunstancia adversa, el resiliente o el sistema social resiliente hace algo que lo lleva hacia adelante en la vida. Se trata de procesos dinámicos, donde se dan aprendizajes de adaptación positiva, a pesar de los contextos adversos (Luthar y Zigler, 2000).

En Latinoamérica hay numerosas experiencias de resiliencia comunitaria. Actualmente, se pueden identificar 44 proyectos en los que se incluyen estrategias e intervenciones basadas en resiliencia (Suarez Ojeda, 2003). Los países que se identifican en la aplicación del modelo son: Brasil con 12 experiencias, Perú con 10, Argentina con 06 y Chile con 05.

Desde el punto de vista de la construcción de infraestructuras de paz, esta perspectiva brinda un enorme impulso pues el estado de corrosión del tejido social por efectos de la marginalidad y la pobreza, puede significar un desafío u oportunidad para movilizar las

capacidades de autoconvocatoria y autogestión de la comunidad de modo que, sobre la base de conductas solidarias, pueda reconstruirse no sólo la estructura física (vivienda o entorno urbano) sino también reconstruir el capital social (Putnam, 1997).

4.6.3 Participación y compromiso comunitarios

La participación de todos en la gestión de metas comunes y el reforzamiento de las identidades colectivas integradoras, es la que asegura la equidad de género y el pleno ejercicio de sus derechos sin importar el origen étnico, nacional o religioso, pues si existe exclusión social e intolerancia racial, religiosa y cultural, no hay paz social.

Dicha participación implica la intervención en la problemática de las propias comunidades víctimas de la violencia cultural y estructural, como resultado de la decisión de la comunidad y toda la actividad desplegada a partir del diseño de un esquema de trabajos y metas, al cual se llega al utilizar herramientas de resolución de conflictos seguidas del compromiso asumido en la colaboración y ejecución de actividades en el alcance de las metas convenidas.

La autogestión y la autogeneración de empleo y educación, tienen importancia clave para dar respuestas desde el propio cuerpo social. La comunicación, interacción e integración, son esenciales en la creación de relaciones de cooperación en la comunidad pues con ellas, puede construirse la conciencia compartida acerca de la integración de un grupo y su potencialidad, además de facilitarse el manejo de los conflictos. Gradualmente, se originan organizaciones comunales, solidarias y cooperativas consolidándose la conciencia del “nosotros”.

El capital humano se considera inseparable de la persona, la comunidad y la sociedad. Hay total convicción de que su eficaz desarrollo redundará en la mejora de la calidad de vida de sus miembros. El desarrollo comunitario dependerá de los comportamientos colectivos y del enfoque cultural, más que de los recursos (Poggiese, 1998).

4.6.4 Transdisciplina

La infraestructura de paz podrá plasmarse y ejecutarse a partir de la labor protagónica de los integrantes del ámbito físico en que se aplique la iniciativa, con apoyo y soporte del equipo técnico de profesionales de diversas disciplinas con que se cuente.

Actualmente, se vive en un mundo social, cultural y étnicamente complejo. Para describirlo de manera adecuada, se necesita de la perspectiva amplia, holística y ecológica que ahora ofrecen las disciplinas tradicionales. Aquí también se apunta al cambio de paradigma que implica necesariamente la modificación fundamental en la forma de ver, pensar y tamizar la realidad para entrar en una coherencia integral sistémica y a una nueva forma de trabajo en equipo para el cual, las técnicas de resolución de conflictos pueden aportar bastante.

La idea de la integralidad del abordaje expresa: “Todo afecta e interactúa con todo, cada elemento no sólo se define por lo que es, o representa en sí mismo, sino, y especialmente, por su red de relaciones con todos los demás” (Martínez Migueles, 2003).

Edgar Morín (2012), realiza un impecable aporte: “La transdisciplina representa la aspiración a un conocimiento lo más completo posible, que sea capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos. Por eso el diálogo de saberes y la complejidad son inherentes a la actitud transdisciplinaria, que se plantea el mundo como pregunta y como aspiración” (p. 1). En el mismo trabajo, Morín cita a Basarab Nicolescu: “Una comprensión de la transdisciplina que enfatiza el ‘ir más allá’ de las disciplinas, trascenderlas (...) concierne a una indagación que se realice a las disciplinas, las atraviese, y continúe más allá” (p. 2).

La metodología de la transdisciplina promueve el trabajo en equipo de profesionales expertos que interactúan para el abordaje particular de la realidad compleja, coordinando tareas y visiones desde la óptica multidimensional, lo que garantiza un porcentaje alto de éxito de la meta trazada.

Las intervenciones especializadas se coordinan en las áreas de salud, educación, capacitación en artes, tareas y oficios que implican necesariamente la generación de empleo o autoempleo, saneamiento ambiental, vivienda y mobiliario urbano, con tal interacción que permita la transformación e integración de sus aportes específicos desde la perspectiva holística.

En cada fase a encarar por parte de los equipos transdisciplinarios, importa la metodología a aplicar puesto que esta debe combinar técnicas de retroalimentación, diseño de estrategias y evaluación de etapas, que permitan un constante proceso de reformulación y orienten la generación de la plena toma de consciencia en los destinatarios acerca de su propio protagonismo transformador en el proceso de autogestión, además de proporcionar al mismo tiempo, las herramientas necesarias a las comunidades de modo que puedan identificar sus

problemas, fijar con claridad sus objetivos y metas, y ejecutar acciones tendientes a su consecución.

Si se elaborara un organigrama de flujo, se colocaría al grupo transdisciplinario de resolución de conflictos en una categoría anterior de coordinación, en relación de trabajo dinámico de retroalimentación y planificación con los distintos grupos interdisciplinarios de las áreas de salud, educación, vivienda y medio ambiente, que a su vez formarían distintos organigramas de flujo para indicar los procesos estratégicos específicos entre sí.

4.6.5 Trabajo en red

La toma de consciencia de la realidad y la capacidad de acción de cada persona, constituyen un gran comienzo. No obstante, si las personas se entrelazan unas con otras, formarán parte del proceso en el cual se generarían conocimientos, se potenciarían las experiencias, se intercambiarían los recursos, se harían prácticas integradas y se construirían modelos aplicables para un proyecto concreto.

El compromiso que origina la participación en la elaboración de un proyecto común, cuyo desarrollo depende de la creatividad de los individuos y el grupo, garantiza la formación de organizaciones racionales de trabajo en forma de cooperativas, microemprendimientos y pequeñas empresas. La comunidad controlaría los excedentes reinvirtiéndolos en nuevas cooperativas de trabajo, lo que permitiría la inserción positiva de estos grupos vulnerables en el sistema económico y social.

4.6.6 Perspectiva de género

“La perspectiva de género propone una sociedad en la cual todos los ámbitos de interacción sean igualmente valorados y considerados como necesarios para el desarrollo social y, en el cual, tanto las mujeres como los hombres estén encargados, en forma flexible y equitativa, de desarrollar actividades en todos los ámbitos” (Ecosoc-OIT, 1997, P. 1).

Este capítulo plantea una mirada holística sobre todos los elementos que se considera, permiten lograr el bienestar y el desarrollo de las personas; no obstante, es importante hacer énfasis en que, desde el punto de vista de la salud, no se puede más que apuntar al cambio de paradigma que “parta del estudio de un conjunto total, su caracterización, sus propiedades y

modos de funcionamiento y examine los elementos constitutivos a partir de la relación que sostiene entre ellos y de su aporte o contribución a la esencia o núcleo de la estructura” (ibíd.).

De esa forma, la estrategia de la infraestructura de paz apunta a la mirada integral de la salud de las personas pues toma en cuenta las relaciones familiares, laborales y de inserción en la comunidad. De hecho, tanto persona como entorno están una vez más relacionados intrínsecamente. Si el tejido social está degradado en una comunidad vulnerable, el ámbito de la salud mostrará resultados de enfermedades de riesgo personal y social.

En consecuencia, desde la perspectiva integral, la problemática de la salud actual y la prevención de enfermedades y conductas deberá abordarse mediante un equipo profesional transdisciplinario donde los profesionales actuantes en todas las áreas se interrelacionen permanentemente.

4.6.7 Estructura del área de salud

El área de salud se inicia en la etapa del diagnóstico, y su estrategia se desarrolla desde el centro de salud y primeros auxilios. En dicha etapa, se detectan factores de riesgo: problemas cardíacos, cerebrovasculares, diabetes, cáncer, SIDA, riesgos de aborto, consecuencias de un aborto clandestino, agresividad, consumo de drogas, alcohol, desnutrición, entre otros, que requieren de la atención y prevención: el equipo transdisciplinario formado por médicos, nutricionistas, especialistas en adicciones, odontología, ginecología, psiquiatría y psicología, kinesiología, gerontología y deportología, determinará el tratamiento y seguimiento de las personas en forma individual, sin olvidar que mantendrá un estrecho contacto los tres equipos transdisciplinarios de profesionales de las áreas educativa, de construcción de vivienda y de medio ambiente, con quienes realizará tareas de intercambio de información, retroalimentación y diseño de abordaje de la problemática que se trata.

Como resultado del esfuerzo conjunto debieran realizarse:

- a) Programas de actividades físicas individuales y grupales, familiares y torneos deportivos.
- b) Capacitación sobre alimentación saludable, higiene en los alimentos, manejo y valor nutritivo de los alimentos, todo a partir de talleres impartidos por profesionales.
- c) Manejo de estrés y adicciones: a cargo de profesionales, para el control y reducción del consumo sobre el sostenimiento de los logros alcanzados, con colaboración de la familia.
- d) Capacitación sobre los efectos de las drogas en el organismo, uso, abuso y dependencia.

- e) Capacitación en prevención de accidentes en la vía pública y en el hogar.
- f) Atención primaria de salud: el centro de atención de primeros auxilios está de guardia permanente en la atención y derivación, sin embargo, hay que considerar otra área adecuada de consultorios donde se realice la atención de las personas que lo requieran, el seguimiento de los tratamientos y se desarrollen campañas de vacunación y prevención de enfermedades y accidentes.

4.6.8 Educación

La capacitación del componente social de la comunidad garantiza la sustentabilidad del mismo. Por ello es fundamental la existencia de recursos humanos en las comunidades, capaces de producir y gestionar en el sistema económico-social, que se incluyan en un sistema educativo capaz de proporcionar la fuerza laboral cualificada para lograr un colectivo de individuos y familias equilibradas, productivas y felices.

Fisas Armengol (1987), expresa que educar para la paz no significa aplicar una fórmula mágica que convierta a las personas en gente pacífica. Educar para la paz es, más bien, tratar de estimular el conflicto, aceptarlo como algo consustancial a la naturaleza humana pero desde una perspectiva positiva y creadora, es decir, que lleva implícito los mecanismos para regular o solucionar satisfactoriamente dicho conflicto.

El tema de la educación debe abordarse en este punto como la necesidad que tienen las personas, integrantes de una comunidad, de generar un cambio de actitud ante los conflictos y concebirlas como algo natural de las sociedades, como motor de la evolución de las mismas, como algo que permite transmutar hacia una idea positiva con la convicción de que es necesario asumirlas en forma pacífica para llegar a la solución satisfactoria.

El efecto de la educación para la paz, es el comportamiento “contagioso” en favor de la pacificación y la consiguiente reducción o eliminación de la violencia gracias a la construcción de espacios de participación abiertos para la reconstrucción del tejido social deteriorado, con miras a que los mismos ciudadanos asuman un compromiso y protagonismo distinto, que transforme la dinámica social. Esto implica la formación de una ideología pacifista y un plexo valorativo donde la paz es el eje de la concepción de la convivencia, bajo la tácita formación de ciertos “consensos mínimos”.

La importancia de la educación para la paz, radica en que ayuda “a que el ciudadano se libere de todo lo que le impide disfrutar de las cosas más elementales de la vida, ya sea debido a la violencia directa o a la violencia estructural” (idem: 258-259). Por consiguiente, este tipo de educación, entendida en todo el sentido del término (especialmente desde la teoría de Galtung), debe transmitir que la paz estructural es la única forma de vida posible.

De acuerdo con Betty Reardon (2015), los programas de estudios en todos los niveles deben incluir objetivos generales que permitan a las personas adquirir actitudes positivas de sí mismo y de sus semejantes, así como cultivar comportamientos que denoten confianza, tolerancia, responsabilidad, aceptación de los cambios, respeto por los pares, práctica de valores pacíficos y actitudes solidarias.

Estructura del componente

Sobre la base que el derecho a la educación es inherente a cualquier etapa de la vida, este componente exige, como ya se expuso, un equipo transdisciplinario conformado por educadores de educación inicial, primaria, secundaria, capacitadores en tareas artes y oficios, terapeutas ocupacionales, sicólogos y psicopedagogos, gerontólogos especialistas en educación en la tercera edad y especialistas en capacidades diferentes.

Debe dividirse en diferentes etapas etarias con diferentes objetivos cada una

- i) Jardín maternal:* tiene como objeto la atención y el desarrollo de bebés de 45 días hasta infantes de cinco años, a quienes las personas mayores no pueden cuidar por distintos motivos. Es interesante explorar también la posibilidad de un jardín maternal nocturno, pues ahora muchos padres tienen que llevar consigo los niños pequeños, cuando van a pepear la basura, porque no cuentan con un lugar seguro, donde pudieran dejarlos durante la noche.
- ii) Centros de día* (para infantes de seis a 14 años): brindan apoyo escolar y realizan actividades deportivas, culturales y talleres de capacitación en disciplinas elegidas por los niños.
- iii) Capacitación de adultos:* su objetivo es la capacitación en oficios y tareas que ellos escojan (albañilería, tornería, plomería, alfarería, panadería, peluquería, enfermería, acceso a informática, microemprendimientos, pequeñas empresas familiares o comunitarias,

mediadores comunitarios, entre otras), con el fin de ofrecerles una salida laboral. Es a libre elección de las personas de la comunidad.

- iv) Tercera edad:* la resolución 46/91 de las Naciones Unidas, postula la necesidad de ofrecer servicios educativos con el fin de promover la autorrealización y la integración de las personas de la tercera edad. El objetivo es bajar el nivel de aislacionismo de este grupo etario, e incluirlo en un espacio psicosocial adecuado pues no hay que olvidar que el saber en la vejez permite la participación activa, el mejoramiento de la calidad de vida y la integración con otros grupos etarios.

4.6.9 Vivienda

A efectos de la intervención en una comunidad vulnerable, la familia se define como el grupo de personas que cohabitan bajo un mismo techo de una unidad habitacional. Esta definición salvaguarda a los grupos de personas que conviven con lazos afectivos de familias ya que cada vez más, se observan familias ensambladas, mujeres cabezas de hogar, hogares de abuelos y nietos y hogares formados sólo por hermanos.

El componente considera, especialmente, los lineamientos aportados por el Plan de acción mundial “Vivienda adecuada para todos”, de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Asentamientos Urbanos (ONU, Declaración 46/91).

Debido a que la comunidad participa en la misma formulación del proyecto, promueve nuevas formas de comportamiento, regenera los lazos de solidaridad y fortalece la democracia y la familia. Un aspecto importante es creer que “si no ayudo a otro a construir su casa, ese otro no me ayudará a construir la mía.

La autoconstrucción de viviendas es un instrumento de cambio ya que facilita el ascenso a niveles superiores de vida, permite la participación de la población en la solución de su problema habitacional, forma ciudadanos, genera autoestima y fortalece la familia, apoya el esfuerzo de las comunidades vulnerables y propicia nuevos comportamientos sociales (INURBE, 1995).

Este componente es monitoreado también por un grupo transdisciplinario que actúa en coordinación con otros, con los cuales diseña estrategias, retroalimenta el proceso y ejecuta lo acordado. Dicho grupo debe estar compuesto por arquitectos, ingenieros, urbanistas, maestros de obra, planificadores urbanos y ecologistas.

4.6.10 Medio Ambiente

A partir de la conferencia de Estocolmo dictada en 1972, el tema del medio ambiente se reconoce y una toma de consciencia progresiva sobre la necesidad de preservar un entorno sano para el desarrollo humano. Asimismo, se identifica que este derecho es de tipo colectivo pues su titular es la comunidad en sí por ser la primera agredida ante el daño o degradación del medio ambiente. De aquí la importancia en que toda la comunidad defienda y procure la recuperación de las áreas afectadas y de los bienes naturales que estén a su alcance.

En ese sentido, se reconoce que el medio ambiente sano, equilibrado y apto para el desarrollo de la comunidad y las personas no se reduce sólo a eliminar focos de hacinamiento y viviendas precarias que producen enfermedades endémicas como el cólera, la diarrea infantil, la mortalidad infantil, entre otras, sino que también se contempla el derecho humano a disfrutar de la totalidad de las condiciones del ambiente ya que, además de ser sano, no debe ser feo ni inseguro.

La Conferencia de Rio de Janeiro realizada en 1992, hace notar que el ambiente en equilibrio permite un desarrollo duradero y sustentable, es decir que las actividades de hoy no pueden comprometer a las generaciones futuras. Desde esta perspectiva, la Comisión de Brundtland de las Naciones Unidas (1987) expresó lo siguiente:

Este componente debe dividirse en dos áreas importantes:

- i) La recuperación de áreas afectadas por contaminación dentro de la comunidad, realizada, en primer lugar, por un equipo interdisciplinario de ambientalistas, planificadores urbanos y arquitectos que harán el saneamiento requerido del área, de acuerdo con el resultado del diagnóstico que se realizará en coordinación con los equipos transdisciplinarios de las áreas de salud, educación y vivienda. Dicho diagnóstico debe contener información acerca de: basureros, plantas industriales, aguas estancadas o que reciben desechos industriales, contaminación térmica; si la comunidad se ubica cerca de aeropuertos, puertos, ferrocarriles, avenidas importantes, áreas contaminadas con PVC, alta tensión, entre otros; la altitud, topografía, vegetación del sitio, tipo de suelo, aguas subterráneas, procesos de erosión y demás; la alta o baja densidad de la ocupación del territorio y las condiciones de hacinamiento. Con estos datos, el equipo transdisciplinario realiza el estudio de impacto ambiental, cuyo resultado definiría la estrategia a seguir en pos de*

lograr el objetivo. En segundo lugar, es importante la colaboración de la comunidad para recuperar su propio lugar. Previo a la participación en la ejecución de obras, el equipo de técnicos y profesionales debe encarar la tarea de educar acerca del ambiente.

ii) *Educación ambiental*: los antecedentes de la necesidad de educar acerca del ambiente se encuentran en los tratados de Estocolmo (1972), que propugnan la creación de un programa internacional de educación ambiental. Asimismo, Belgrado (1975) definió las metas de la educación ambiental, el Taller de Cósica (1976) se refirió a la educación ambiental en países en vías de desarrollo, y Bogotá (1976) definió el papel de la educación ambiental en América Latina. La modalidad por talleres con metodología participativa de educación popular es la que se propone utilizar. Estos tendrían un área empírica que sería contar con la participación de los vecinos en las tareas de recuperación medioambiental.

4.7 Resolución de conflictos

Los profesionales que conocen de técnicas de resolución de conflictos, tienen a cargo las tareas de animación de la comunidad mediante la aplicación indistinta de las herramientas que según consideren, puedan ser más apropiadas de acuerdo con las circunstancias, con el fin de promover la concertación colectiva que permita alcanzar acuerdos a partir del diálogo caracterizado por el respeto a las libertades de expresión y diversidad de criterios, la toma de decisiones participativas y la construcción colectiva.

Como integrantes de un equipo transdisciplinario, sus intervenciones en principio serán planificadas y especializadas y, posteriormente, tamizadas por la realización de mapeos de conflictos, intereses, necesidades, actores (puede incluir terceros) y relaciones. Este abarcará todos los componentes de la comunidad, establecerá el nexo entre los diversos grupos profesionales transdisciplinarios que trabajarán en cada área y convocará todas las reuniones de trabajo. Con base en los mapeos, se realizan procesos de entrecruzamiento de la información y se clasifica en: confirmada, a verificar y a buscar. La lectura de los mapas de la comunidad permite la retroalimentación para pasar a la fase de diseño de la estrategia de intervención, en conjunto con los equipos que se desempeñan en cada área.

4.7.1 Medios alternativos de resolución de conflictos: la mediación comunitaria

El soporte que garantiza las políticas pacifistas es la creación de mecanismos de resolución de conflictos en el ámbito de las ciudades y comunidades.

Se sabe hasta ahora, que los conflictos palpables que están en manos de particulares para ser resueltos son de carácter interaccional, por lo que se exige que las personas a cargo sean provistas de instrumentos que les permita abrir vías de expresión, les proporcionen los procedimientos adecuados y accesibles, o les active una instancia judicial competente para la resolución de la controversia.

En el orden comunitario, se han dado diversos desarrollos informales, donde frecuentemente un tercero o mediador interviene entre las partes en conflicto. Las observaciones que algunos estudiosos (de la Rúa, Rodríguez Querejazu, Nató) hicieron sobre la mediación, hacen referencia al carácter maleable que tiene por lo que está sujeto a la voluntad y la disposición de neutralidad del mediador. No obstante, este tema merece un debate a lo interno de la disciplina, lo que no resulta importante al presente texto.

La mediación comunitaria presenta la ventaja de ser informal; acerca a los integrantes de la comunidad que están en discordia por problemas de convivencia, ruidos molestos, malos olores, discusiones y chismes, por lo que es de crucial importancia a la hora de reconstruir la convivencia y el tejido social deteriorado.

4.7.2 Creación de un Centro de Mediación Comunitaria

La creación de un espacio de diálogo entre vecinos enfrentados por una problemática específica, asistidos a su vez por un tercero experto en técnicas de mediación comunitaria, es un pilar de la paz estructural.

La idea correlativa de la mediación comunitaria es la de facilitar con el mayor grado de consenso posible, el hallazgo de soluciones que satisfagan las necesidades de los vecinos. Para lograrlo, el mediador debe ayudar a identificar los intereses y necesidades subyacentes, en aras de guiar la identificación conjunta de la causa del conflicto, y promover la reconciliación entre las partes implicadas. La modalidad de mediación comunitaria multiparte o corresponsable, permite a los protagonistas no sólo reinterpretar, traducir o enmarcar el conflicto, sino también a considerarlo y reconocerlo desde la perspectiva del otro para alcanzar en colectivo, una respuesta productiva al conflicto en general.

4.8 Conclusiones

Sin lugar a dudas, puede afirmarse que el hambre y la miseria estructurales que atraviesa la humanidad en pleno año 2014, provocan más muertes que la paz armada y la guerra de guerrillas aún existentes.

La infraestructura de paz es la alternativa adecuada pues se trata de la combinación de elementos de desarrollo humano y social con procesos de resolución de conflictos, nutriéndose de una perspectiva transdisciplinaria. Sus directrices tienen la flexibilidad necesaria para ser adaptadas y adoptadas con base en cada comunidad tipificada como vulnerable, para que estas a su vez, le impriman sus propias características culturales. Es fundamental como estrategia ya que implica un cambio de paradigma en el tratamiento de la paz, pues se aplica directamente a comunidades expuestas a la violencia cultural y estructural; aporta no sólo elementos objetivos (como salud, educación, vivienda, saneamiento del entorno y del medio ambiente) sino también una concepción integral de la persona.

Se considera que dicha estrategia tiene en cuenta a la persona en todas sus dimensiones: físico, síquico, social y espiritual; además, prioriza cuestiones de género, grupos etarios e identidad; considera sus esperanzas y capacidades para afrontar las dificultades, estimula sus potencialidades y da como resultado una población mejor educada, más saludable y capaz de propender al crecimiento económico en función del aumento del capital humano al estrechar vínculos con la libertad política, el patrimonio cultural y la sustentabilidad del medio ambiente.

La verdadera ofensiva contra la violencia estructural consiste en empoderar y devolver la dignidad a las comunidades vulnerables, de modo que todos sus componentes confluyan en el alcance de niveles culturales, sociales y económicos sustentables, estables, competitivos y equitativos.

Referencias

Banco Mundial. (1997, 2 de marzo). *El crimen y la violencia como problema para el desarrollo en América Latina y el Caribe*. Documento presentado en la Conferencia sobre crimen y violencia urbana, Río de Janeiro: http://siteresources.worldbank.org/INTLAC/Resources/FINAL_VOLUME_I_SPANISH_CrimeAndViolence.pdf.

- Universidad Católica Argentina. (2012). Barómetro de la Deuda Social en Argentina 2012-2013. Buenos Aires.
- Bercovich, J. et al. (1991). *Conceptual Issues an Empirical Trend in the study of successful Mediation*. Journal of Peace Research, vol. 20, núm.1, February.
- Borja, J. & Castells, M. (1998). *Lo local y lo global*. Barcelona: Paidós.
- Dubois, A. (2005). *Diccionario Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo (2005/2006)*. Leioa, Vizcaya: Universidad del País Vasco.
- Escobar V., G. (1990). *Ética. Introducción a su problemática y a su historia*. México: McGraw- Hill.
- Galtung, J. (2003, noviembre). *Conflicto, Transformación y Reconciliación*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional, Buenos Aires.
- Fisas A., V. (1987). *Introducción al estudio de la Paz y los conflictos*. Barcelona: Lerna.
- Huntington, S. (1997). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Nacional de Vivienda de Interés Social y Reforma Urbana. (1995). *Construcción de Vivienda de Interés Social y Reforma Urbana*, Bogotá, Octubre.
- Joxe, A. et al. (1981). *La violencia y sus causas*. París: UNESCO.
- Kennedy, P. (1993). *Hacia el Siglo XXI*. Barcelona: Plaza & Jones Editores, S.A.
- Lederach, J. P. (1994). *Conflict Transformation in Protracted Internal Conflicts. The case for a Comprehensive Framework*. Gernika: Gogoratuz.
- Lewis, A. (1954). *Models of Development. Economic development with unlimited supplies of labour*. Recuperado en <ftp://ftp.uic.edu/pub/depts/econ/wpaper/cchis/docs533/Economic%20Development%20with%20Unlimited%20Supplies%20of%20Labour%20-%20Arthur%20Lewis.pdf>
- Luthar, S. & Zigler, E. (2000). *Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood*. American Journal Ortopsychiatry.
- Martínez, M. (2003). *Conceptualización de la transdisciplinariedad*. Polis Revista Latinoamericana. Recuperado en www.polis.reves.org/4623
- Morín, E. (2012). *Qué es la transdisciplinariedad*. Recuperado en www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html

- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Preámbulo*. Recuperado en http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
- Organización de las Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Nueva York.
- (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Nueva York.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1996). *Informe sobre desarrollo humano*. Nueva York: Ediciones Mundi Prensa.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo & Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1990). Proyecto de cooperación con los Servicios Exteriores de América Latina, en “*La transformación industrial y tecnológica de los países de la Comunidad Económica Europea y su influencia sobre América Latina*”. Documento de trabajo núm. 9. Santiago de Chile: CEPAL.
- Poggiuese, H. (1998). *Conferencia sobre escenarios urbanos*. Buenos Aires: FLACSO.
- Przeworski, A. (1994). *La falacia neoliberal*. Journal of Democracy, vol. 5, núm. 3. Maryland: John Hopkins University Press.
- Putnam, R. (1997). *El crimen y la violencia como problemas para el desarrollo en América Latina y el Caribe*. Documento presentado en la Conferencia sobre Crimen y Violencia urbanos, Río de Janeiro.
- Readon, B. A. (2015). *A Pioneer in Education for Peace and Human Rights*. Cham: Springer.
- Sonntag, H. (1989). *Los retos de las ciencias sociales en América Latina y el Caribe*. Ponencia presentada en la Conferencia de UNESCO América Latina y el mundo hacia el año 2000, Quito.
- Suarez O., E. & Melillo, A. (Comps.). (2003). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Yepes P., A. (1999). *El derecho a la salud. La necesidad de repensar los derechos sociales*. Revista Cubana de la Salud pública vol. 25, núm. 2, julio. Recuperado en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34661999000200002

5 Un aporte para la paz: mediación

Diana de la Rúa Eugenio

5.1 Introducción

Actualmente, hay serios problemas en los barrios vecinales, escuelas, pueblos y ciudades chicas o grandes: aumentaron los conflictos en cantidad, frecuencia y nivel de violencia; hay baja tolerancia hacia la frustración (que antes se creía que “templaba” el espíritu y ayudaba a forjar una conducta adulta); las personas sienten urgencia en resolver inmediatamente sus conflictos de cualquier manera, entre otros. Todo ello se traduce en conductas sociales que varían entre individualistas, indiferentes, irritadas o reactivas, donde las cuestiones a dirimir se tornan más polarizadas e irreconciliables, sin importar cómo se resuelven, aumentando la violencia en forma explícita o simbólica. No es raro que se traslade esa violencia hacia los propios grupos de pertenencia, no obstante, eso sólo empeora la situación y debilita a la sociedad.

Hasta ahora, no hay sociedad libre de conflictos pues son inherentes a la vida misma. Varían en causalidad, gravedad, complejidad y cantidad, así como por quienes afecta directa e indirectamente. Hay conflictos recientes y de larga data; los hay interpersonales o grupales, institucionales, gubernamentales, nacionales e internacionales. Por lo tanto, se deben encarar acciones proactivas que neutralicen y reviertan el proceso de inseguridad, deterioro y violencia social.

Según la Real Academia Española (RAE), la comunidad pertenece o se extiende a varios; es un conjunto de personas de un pueblo, región o nación vinculadas por características comunes, mientras que la sociedad es un grupo mayor o menor de personas, familias, pueblos o naciones con el fin de cumplir todos o algunos de los fines de la vida, mediante mutua cooperación.

Para la ONU (2007), el desarrollo social es un tema fundamental para garantizar el mejoramiento de la vida de todas las personas. Sin embargo, también el conflicto puede ser denunciante o emergente a partir de situaciones que esconden injusticias y deben modificarse. Por lo tanto, su aparición es positiva porque permite detectar, analizar y encarar las vías de acción necesarias para lograr y/o resolver las cuestiones que obstruyen la vida social.

Es importante diferenciar los conceptos de conflicto y violencia. Usualmente, la palabra conflicto se asocia a un evento necesariamente de tipo negativo o peligroso, que sería

mejor evitar, no obstante, debe reconocerse que el conflicto no es bueno ni malo en sí mismo, es multidimensional y dinámico. La cuestión es el tipo de respuesta que se dé al conflicto y de ahí surge la percepción de su posible peligrosidad. No es cuestión de obviarlo o evitarlo, sino de darle respuestas creativas y pacíficas que tengan en cuenta lo que el conflicto muestra en su superficie, tanto como lo que se encuentra debajo de ella. Es frecuente que los afectados ignoren esta calidad de “subyacencia”, lo que exige que el conflicto se aborde lo más holísticamente posible y desde puntos de vista constructivos e integradores, además de que sea visto prospectivamente en búsqueda de soluciones positivas que lo transformen o resuelvan.

Hay definiciones de conflicto que ayudan a percibirlo más allá de la simple idea de confrontación; dos de ellas sintetizan una mirada amplia y positiva: la primera, de Johan Galtung, pionero de los estudios de paz, propone analizar el conflicto como la situación de “objetivos incompatibles y mutuamente excluyentes”. De esa incompatibilidad surge la contradicción que se traduce (a) internamente en actitudes de enojo/frustración y (b) externamente, en conductas de violencia verbal o física que buscan herir al otro; y la segunda, de Jeffrey Rubin y Dean Pruitt (1994), quien concibe el conflicto como “la percepción que tienen las partes involucradas, que sus intereses o aspiraciones no podrán ser satisfechos simultánea y/o conjuntamente” (p. 5).

Las dos definiciones denotan un escenario más complejo que la mera diada acción-reacción que se supone habitualmente. Motivan a buscar vías de solución pacífica no focalizadas en lo excluyente del conflicto, sino dependientes de la creatividad para generar propuestas mutuamente aceptables que promuevan, desarrollen y cohesionen la vida social. Esto último hace necesario incorporar mecanismos que ayuden a fortalecer las redes sociales en pos de mejorar la calidad de vida.

5.2 ¿Qué es la mediación?

Es el proceso que se aplica para resolver las disputas de manera voluntaria y pacífica, que se caracteriza por ser confidencial y participativo pero fundamentalmente, porque las partes implicadas trabajan con apoyo y guía de una tercera persona (el mediador), en busca de distintos caminos que conlleven a la resolución o transformación del conflicto mediante acuerdos mutuamente aceptables, implementables y sostenibles.

En la mediación, el mediador no tiene poder de decisión sobre la cuestión, sin embargo, es trascendental que las partes lo reconozcan como alguien que colaborará para que ellas encuentren o diseñen sus propios acuerdos.

En América Latina, es común refugiarse en el paternalismo que hace suponer que cuando se presentan los conflictos, lo mejor es que sean resueltos por otros quienes saben más de ello y pueden decidir de mejor manera, se supone, en forma positiva. Por el contrario, la mediación permite a las personas ser protagonistas principales y responsables del acuerdo al que lleguen, lo cual genera autoconfianza e independencia.

El uso de la mediación como herramienta para resolver conflictos, significa cambiar la actual modalidad de litigio, confrontación y paternalismo por un cambio actitudinal sustancial y cualitativo de autonomía y responsabilidad que revaloriza a las personas implicadas, sus intereses y preocupaciones, al estimularlos y promoverlos como partícipes del proceso, de la generación y análisis de las distintas opciones de soluciones al conflicto y de sus acuerdos.

La mediación básicamente, permite mantener y desarrollar los vínculos sociales porque el mediador trabaja con las partes como una díada que tiene un conflicto que resolver en forma conjunta, sin que pierdan sus atributos como personas con dignidad, con la suficiente capacidad y autonomía para tomar decisiones responsables. Asimismo, se busca que cada parte exprese sus intereses y preocupaciones, sus emociones y expectativas mediante la escucha activa entre todos, lo que favorece conocer y considerar los distintos puntos de vista que las partes tienen sobre el mismo conflicto.

En un conflicto, nunca hay una sola versión de los hechos. Cada parte implicada asegura tener su verdad por lo que en la mediación se articulan las distintas miradas en un escenario conjunto. Cuando las partes logran percibir el conflicto desde las distintas variantes o versiones, pueden buscar juntas y de forma constructiva, la manera de resolverlo; de ahí su potencialidad social.

La mediación no pretende encontrar y juzgar a culpables o inocentes ni intenta decidir quién tiene razón o quién está errado, sino que aspira brindar a las partes la oportunidad de poder expresar los sentimientos que el conflicto les provoca, de clarificar los malentendidos y prejuicios, generar o identificar áreas de acuerdo y desarrollar las capacidades personales para la resolución de futuras disputas en un marco de cuidado de las relaciones entre los involucrados. Este sistema fortalece el diálogo y la comunicación entre las personas lo que, a su vez,

incrementa la confianza entre las personas al consolidar el tejido social y por ende, al educarlas en la “cultura de paz”.

Metodológicamente, la mediación tiene cinco principios que refuerzan su estructura de participación democrática: voluntariedad, confidencialidad, autodeterminación, neutralidad y consentimiento informado (Moore, 1995).

No hay que olvidar que la mediación es voluntaria porque las partes son quienes pueden decidir si recurren a ella o no, si se quedan a completar el proceso y si llegan a un acuerdo. Es confidencial, porque lo que se dice durante el proceso no debe trascender fuera de ese espacio. En los casos en que por sus características no fuera posible mantener la confidencialidad (por ejemplo cuando hay representantes que tienen a informar a sus representados, o en casos de múltiples actores, donde es imposible garantizar este principio), esta situación debe comunicarse a todos los participantes desde el principio para evitar malentendidos. Sólo se exceptúa de confidencialidad cuando el mediador toma conocimiento de un delito grave o abuso contra un menor de edad, situación que le obliga a denunciar inmediatamente el hecho a las autoridades.

Otra característica de la mediación es la autodeterminación. Esta significa que, en el proceso, cada uno decidirá por sí mismo, sin presiones ni coerciones, si llega a un acuerdo o no y bajo qué términos. La neutralidad es una peculiaridad del mediador que garantiza la transparencia y democracia del proceso, la equidistancia hacia las partes para no beneficiar a alguna en especial, y la imparcialidad para no preferir una parte sobre la otra. Estas actitudes no sólo debe manifestarlas el mediador sino que deben ser percibidas por las partes.

El consentimiento informado implica que las partes comprenden claramente el tipo de proceso en el que están inmersos, así como los alcances y responsabilidades del acuerdo al que lleguen. Para cerciorarse de eso, lo usual es que las partes hagan revisar el borrador del acuerdo antes de comprometerse en pos de despejar cualquier duda posible. Esta estructura le da seriedad, estabilidad y confianza a la mediación, y posibilita el cambio social para resolver los conflictos en forma pacífica.

Es frecuente que la mediación tenga avances y retrocesos o bien, se desarrolle en forma de zigzag: durante el proceso las partes tienen que salir de la propia perspectiva, tomar en cuenta al otro y su punto de vista, considerarlo y evaluarlo, lo cual a veces es difícil porque se ponen en juego muchas emociones y temores que deberán reflexionarse. El interés que las

partes ponen en este proceso es el combustible para la mediación: lo importante es generar compromiso por parte de todos durante el proceso y en el cumplimiento de los acuerdos.

En la mediación, son válidos los casos de desbalance de poder entre las partes, ya sea por cuestiones económicas, políticas, de formación e información, entre otras, ya sea real o supuesto. Para que sea legítimo, la mediación brinda oportunidad a las partes para que en un ámbito adecuado puedan escucharse y ser escuchadas para que al final, puedan generar y coordinar los acuerdos. Ellos van más allá del poder real que las partes tengan fuera de la mediación porque se equilibra la autonomía para tomar las decisiones.

Si bien existe un formato, la mediación tiene la flexibilidad para adecuarse a cada caso; se dice que la mediación es el “traje a medida” del caso porque puede llegar a acuerdos novedosos que satisfagan a las partes. El límite se da en que por más flexible y creativo que sea, el acuerdo nunca puede ser contrario a las leyes vigentes ni afectar a terceros no incluidos en la mediación, sino que diseña y produce nuevas opciones que les sea útil, creando algo totalmente diferente y satisfactorio para los involucrados.

5.3 Proceso de Mediación

Como proceso, la mediación tiene tres fases o etapas sucesivas que deben respetarse. Pueden ser formales o informales pero siempre serán pautadas y reflexivas para poder construir las condiciones para el diálogo que aliente la comunicación y la elaboración de acuerdos comunes. El mediador es el responsable del proceso en sí mismo y las partes tienen la responsabilidad sobre el resultado al que lleguen, ya sea un acuerdo (simple o complejo, parcial o completo) o un no-acuerdo.

Las etapas del proceso son: (I) premediación, (II) mediación y (III) post mediación. En todas ellas se toma en cuenta el conflicto, las partes y el contexto o circunstancias particulares, ya sean culturales y/o sociales.

La etapa de premediación comienza cuando una parte solicita la mediación. Se le explica la dinámica y los alcances del proceso, y se evalúa si el caso es mediable o no, incluso, se analiza si existen situaciones de violencia. Si fuera mediable, se invita a las partes a participar en la fecha, hora y lugar determinados no sin antes explicarles de que se trata. En los casos con múltiples partes, la premediación es fundamental así como es necesario que el mediador trabaje

con un equipo de mediación para que contacte a cada parte/grupo, presente al mediador o mediadores y para dar a conocer todo sobre el proceso en sí.

La segunda etapa: mediación, se divide en (a) comienzo, (b) desarrollo y (c) finalización. En estas, el mediador trabaja con las partes, en reuniones conjuntas y en reuniones privadas llamadas caucus. Las reuniones privadas sirven para que las personas puedan decir algo que no quieren que la otra parte se entere. A este tipo de esfuerzo también se le llama penduleo.

Durante el comienzo, el mediador recibe a los participantes, se presenta e invita a los demás a presentarse ante el pleno; explica cómo es el proceso de mediación, qué significa, sus principios, objetivos y alcances. Suele firmarse un convenio de confidencialidad en el que queda constancia de ese compromiso y el rol del mediador, y se detallan las reglas básicas a cumplir: respeto hacia todos, oportunidad de escuchar y ser escuchados, momentos de flexibilidad y momentos de estructura, la posibilidad de tener reuniones privadas, entre otras. Si bien cada parte expresará sus argumentos sin interrupciones, es importante que sepan que habrá tiempo para debatir el problema en forma conjunta.

En el desarrollo, las reuniones conjuntas son para que cada parte explique el conflicto desde su perspectiva, así como lo que espera lograr con la mediación. Muchas veces se ventilan emociones que deben validarse para que la persona se sienta escuchada. Según Sara Horowitz (1997), el mediador “contiene emocionalmente a las partes, sin comprometerse con el contenido sustantivo del conflicto” (p. 141).

Posteriormente, el mediador hace hincapié en los puntos esenciales de lo planteado, da cuenta de los sentimientos, enumera las posibilidades y unifica los puntos comunes. También se describen los desacuerdos para que los participantes tengan una visión más completa de las interpretaciones del conflicto. Una vez que este queda expuesto, comienza a generarse el espacio de debate y negociación, con opciones creativas mediante una “lluvia de ideas”, las que se evaluarán y priorizarán. Por último, se diseñará en forma conjunta el acuerdo que contemple las necesidades de todos, en lenguaje asertivo y productivo.

En la finalización se alcanza el acuerdo. Este es un compromiso verbal o escrito que las partes definen voluntariamente, donde establecen qué harán o qué no harán corresponsablemente. Para que puedan ser cumplidos, los acuerdos deben ser realistas, implementables, comprobables y sostenibles: detallar cuáles son las acciones a seguir, quiénes serán los responsables de realizarlas, de qué manera, cuándo lo realizarán y donde lo harán.

Es importante además, registrar las eventuales garantías para que el acuerdo se cumpla. Puede ser asuntos de dinero en efectivo guardado en depósito o personas que se comprometen a ser “garantes” del cumplimiento. Es usual incorporar en los acuerdos de mediación, una cláusula estipulando que, ante la eventualidad de incumplimiento del acuerdo, las partes se comprometen a volver a la mediación para tratar de resolverlo.

Para asegurarse que todos comprenden las implicancias del acuerdo, las partes podrán pedir la revisión del acuerdo preliminar por sus asesores, técnicos o gente de su confianza, quienes eventualmente podrían sugerir modificaciones que serán analizadas en forma conjunta en la siguiente reunión, hasta lograr el acuerdo que satisfaga a todos. Si el acuerdo se escribe, deberá ser firmado por las partes, sus garantes y el mediador, dando por finalizado la mediación.

La etapa de postmediación, permite dar seguimiento al acuerdo con sus cláusulas de monitoreo y evaluación para el análisis y aprendizaje de cada caso para poder mejorar la tarea de mediador.

5.3.1 Reuniones privadas (*caucus*)

Usualmente, entre las partes hay antagonismo, temor, desconfianza, etc. que impiden el libre fluir de intereses y propuestas. El mediador convocará a la reunión privada con cada parte, donde esa privacidad estimule el poder expresar temas privados, dudas o temores, o posibles términos del acuerdo que prefieren mantener en privado, ya que el mediador sólo podría mencionar lo tratado ahí con la expresa conformidad de la parte.

Los mediadores utilizan los caucus para variadas cuestiones: ayudar a las personas muy tímidas para que puedan expresarse; ponerse firme con personas difíciles en un contexto de privacidad que no les produzca más encono; para reflexionar; para consultar libremente con el mediador, etc. También ejerce funciones de agente de la realidad ante personas con demandas desmedidas o que no puedan pensar más allá del corto plazo o las consecuencias de sus posibles acciones. El mediador explicará lo que es el caucus y por qué cree que es necesario realizarlo.

De antemano queda claro que habrá igual cantidad de tiempo para cada una de las partes, cuáles son los límites y la confidencialidad, fortaleciendo la percepción de imparcialidad.

5.4 Rol del Mediador

Para Josh Stulberg (1987), en la etapa de premediación, los mediadores deben analizar si el caso es mediable o no y cuáles son sus características: quiénes y cuántas son las partes (afectadas primarias o secundariamente, con poder de frustrar o satisfacer las preocupaciones del otro, etc.), cuáles son sus recursos (financiación, información, relaciones de poder, etc.), los temas en disputa y aquellos que pueden afectar la mediación, cuáles son las otras opciones disponibles para resolver el conflicto, las reglas que enmarcan y legitiman las acciones (leyes, códigos de ética, usos y costumbres, convenciones sociales, etc.), tiempo disponible para la mediación (si hay necesidad de soluciones rápidas), el tipo de resultado de la mediación (acuerdos verbales o escritos, cláusulas de monitoreo, etc.).

La tarea del mediador, es colaborar con las partes en la detección y análisis del conflicto y en los intereses y perspectivas que tienen, evaluar con ellos las propuestas que surgen durante el proceso y detectar y organizar los puntos de posibles acuerdos. El mediador no tiene ningún poder de decisión, ni debe ejercer manipulación o presión sobre nadie, así las partes puedan acordar en forma absolutamente libre sobre cómo resuelven el conflicto; no es un asesor legal ni un consejero sino que su rol es guiar el espacio de diálogo y comunicación eficiente para las partes. Maria Carme Boqué Torremorell (2003) dice:

El perfil del mediador consuetudinario no acostumbra encajar con cualquier persona de la comunidad, sino que se vincula a posiciones de autoridad natural y reconocimiento social, es decir, de prestigio. No ordena, ni decide sobre el acuerdo; la legitimidad de su trabajo radica en el “poder que le prestan” las partes. Esta falta de poder del mediador es lo que estimula a la autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones. Además, debe demostrar permanentemente su imparcialidad y neutralidad para que las partes puedan mantener la confianza en él y en el proceso. La responsabilidad del mediador es brindar un proceso participativo, donde los intereses de todos sean escuchados, alentando la flexibilidad y generación de opciones creativas, que ayuden a diseñar un acuerdo (p. 38).

Goldberg, Sander y Rogers (1992), opinan que el mediador debe favorecer el intercambio de información entre las partes en conflicto, proveerles de nueva información,

promover la expresión de sus emociones en forma productiva y respetuosa, ayudarles a entender la visión del otro y mostrarles que son comprendidos, motivar el aprendizaje acerca de la identificación de intereses particulares que desean no comunicar al otro, manejar las diferencias de percepciones entre ellos, ayudarles a evaluar alternativas y opciones realistas que promuevan el acuerdo, cambiar el foco de atención del pasado al futuro, generar flexibilidad, estimular la creatividad y la autoestima para que sugieran propuestas de acuerdo, promover el análisis de las propuestas presentadas y mantener un clima de respeto mutuo durante todo el proceso de mediación.

Las partes son las responsables del acuerdo o acuerdos logrados, mientras que el mediador es responsable del proceso en sí. El especialista Robert Benjamin (1995), advierte que el mediador debe tener tolerancia hacia los conflictos y hacia las ambigüedades de las partes y del conflicto en sí, hacia lo que no sabe y lo que no saben las partes, así como lo que deberá trabajarse durante el proceso de mediación.

La comunicación es la herramienta fundamental del mediador. Se vale de ella para parafrasear, reformular, preguntar y facilitar el diálogo entre las partes, mientras circulan camino hacia un acuerdo perdurable al que hayan arribado por su propia decisión, mejor si es consensuado. El mediador parafrasea las expresiones de las partes, remarca el conflicto y lo presenta como un problema que tienen en común. Además, les ayuda a explorar y reconciliar sus diferencias, actuando de forma neutral y ayudando a los involucrados para que busquen y lleguen a un acuerdo que les satisfaga. Esta es la diferencia basal de la mediación comparado con otros métodos para resolver conflictos: el mediador no toma decisiones por las partes sino que las acompaña identificando y evaluando las áreas de acuerdo, colaborando para llegar a un resultado positivo para las partes.

5.5 Cultura de paz

En 1999, la ONU aprobó el Acta 53/243, donde reconoce que “la paz no es sólo la ausencia de conflictos”. Asimismo, Galtung (2007), también expresó que la cultura de la paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, las naciones, teniendo en cuenta un punto muy importante que son los derechos humanos, respetándolos y teniéndolos en cuenta.

Considerando las dos posiciones, para lograr la cultura de paz la ONU propone acciones concretas a seguir desde el ámbito local, nacional e internacional: promover la cultura de paz por medio de la educación; promover el desarrollo económico y social sostenible; promover el respeto de todos los derechos humanos; garantizar la igualdad entre mujeres y hombres; promover la participación democrática; promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos, y promover la paz y la seguridad internacionales.

No obstante, Galtung diferencia entre paz negativa y paz positiva. La paz negativa es cuando hay ausencia de violencia y la paz positiva es vivir en una cultura y estructura de paz. También promueve que la paz debe pensarse no como un hecho aislado sino como la superación de los tres tipos de violencia: (a) violencia directa, donde el daño intencional está dirigido para afectar física o psicológicamente a alguien y que sea un hecho visible para todos; (b) violencia estructural, con daño indirecto (consciente o no) hacia los demás, generalmente como grupo o clase de personas: discriminación, explotación, marginación, entre otras, y (c) violencia cultural, con daño hacia los valores, creencias y supuestos que legitiman las violencias anteriores y ayudan a perpetuarlas: naturalización del racismo, sexismo y demás. Una vez que las violencias se superen, se podrá hablar de paz positiva que necesariamente incluye la libertad del hombre, su supervivencia, identidad y bienestar, así como la habilidad para resolver sus conflictos de manera no violenta.

Galtung también focaliza en la importancia de transformar los conflictos más que sólo resolverlos, pues hay que abordarlos con creatividad, con la capacidad para ir más allá de las estructuras mentales de las partes en conflicto, abrir nuevos caminos y concebir nuevas formas de la relación social. Para ello, es necesario respetar la democracia y los derechos humanos tanto en lo local como en lo global, pensar inclusivamente y analizar el conflicto en el marco de temporalidad y transitoriedad oscilante y no como el fin del mundo o algo terminal (Horowitz, 1997), es decir, hay que verlo como no como algo negativo sino como oportunidad.

La cultura de paz no existe por sí sola, sino que debe incluirse en la vida cotidiana en forma de educación para la paz, ponerla en práctica tanto en niños, jóvenes y adultos como también en organigramas institucionales; hay que trabajar para lograr y consolidar la cultura de paz, hacerla visible, que tenga impacto en el desarrollo de las personas y la sociedad. Para fortalecerla, es importante tener en cuenta los ejes de la buena convivencia social que la

estimulen. Además, hay que considerar al “otro” como un “otro sujeto” a quien hay que tratar respetuosamente, reconociéndole como ser humano y como miembro de la sociedad.

Mínimamente, se necesitan tres ejes de convivencia. Se les conoce como “Las tres C”: considerar, comprender y cuidar (de la Rúa Eugenio, 2010).

Considerar:

Es valorar, tratar con respeto y urbanidad a las personas; tener en cuenta sus sentimientos ante nuestras ideas o acciones; respetar sus opiniones aunque no se compartan.

Comprender:

Poner atención para entender el significado de lo que se dice o hace; percibir la situación y las emociones del otro con tolerancia y paciencia.

Cuidar:

Asistir y ocuparse del bienestar de las personas que requieran algún tipo de asistencia; colaborar y proporcionar lo necesario para evitarle algún peligro.

En síntesis, la paz es un sistema dentro de un contexto, que exige condiciones para que permanezca: una cultura, estructura de paz y canales de diálogo multidireccionales; el reconcomiento de la importancia de la construcción de confianza entre las personas (sobre lo que harán o no harán); la superación de la incertidumbre y la desconfianza. Se trabaja para el presente y el futuro con el fin de fortalecer la convivencia y las redes sociales que retroalimentan la cultura de paz.

5.6 Conclusiones

Como ya se mencionó, la mediación reúne a los actores de un conflicto y les ofrece un escenario neutral para dirimir sus cuestiones en forma pacífica y creativa. Construye paz en la vida cotidiana porque al utilizarla en todas las etapas de la vida, no sólo ayuda a lograr acuerdos entre disputantes sino también entrena y empodera a las personas para que puedan abordar sus problemas desde la perspectiva participativa y no violenta, con confianza, autonomía, reflexión y apertura a perspectivas diferentes de las propias, en un proceso integrador y democrático.

Los mediadores generan vías de diálogo entre las partes en conflicto; crean puentes de comunicación y expresión de los diferentes puntos de vista; alivian y canalizan las tensiones en forma productiva y colaborativa al tiempo que las partes involucradas se transforman en protagonistas activos, que diseñan propuestas pacíficas para realizar con responsabilidad y compromiso en sus decisiones.

Todo el proceso de mediación, no sólo el acuerdo, estimula respuestas pacíficas y alienta la transformación social para el abordaje de las disputas e, indirectamente, entrena a las personas para manejar sus emociones y frustraciones, para reconocer al otro encauzando la búsqueda conjunta de soluciones en el entendido que están implicados en el conflicto de igual manera.

Al participar de algún proceso de mediación, las personas descubren sus propias habilidades para expresarse de manera asertiva mediante la negociación, creación y propocisión de soluciones que sean de beneficio mutuo. Por lo tanto, la mediación favorece al tejido social porque genera el diálogo, mejora la calidad de vida, enseña a vivir en paz y promueve la cultura de paz al empoderar a las personas para que participen en la toma de decisiones que les incumben, con libertad, creatividad y responsabilidad.

Referencias

- Arrow, K.; Mookin, R.; Ross, L.; Tversky, A. & Wilson, R. (1995). *Barriers to conflict resolution*, Nueva York: W.W. Norton& Company.
- Arthur, J.; Carlson, C.; Moore, L. (1999). *A practical guide to consensus*, Portland: Edit. Policy Consensus Initiative.
- Barush B., R. A. & Folger, J.P. (1996). *La promesa de mediación*. Buenos Aires: Granica.
- Bauman, Z. (2009). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Benjamin, R. (1995). *Material del Seminario Mediación Familiar y conflictos de divorcios*. Buenos Aires: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Boqué T., M. (2003). *Cultura de Mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Cloke, K. (2006). *The crossroads of conflict*. Calgary: Janis Publication Inc.

- de la Rúa E., D. (2004). "Pueblos Originarios y Resolución de conflictos", en Úrsula Oswald Spring, *Resolución de conflictos en sociedades indígenas*. México: CRIM-UNAM, Coltlax. Pp. 101-108.
- (2006). "Mediation: Empowering people for better understanding", en *International Security, Peace, Development, And Environment, Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*. Oxford: Eolss Publishers.
- (2006). *Barrios marginales y su necesidad de mediación comunitaria*. Revista La Trama. Recuperado en: http://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/revista/abs_esp.php?id=117
- (2010). *Mediación Comunitaria: Desafíos y alternativas para la resolución de conflictos en la sociedad*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- de la Rúa E., D. & Radrizzani, J. M. (2002). *Mediación Comunitaria: una necesidad social impostergable*. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Mediación, México D.F.
- Diez, F. & Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en Mediación*. Buenos Aires: Paidós.
- Entelman, R. (2005). *Teoría del conflicto*. Barcelona: Gedisa.
- Faure, G. & Rubin, J. (1993). *Culture and Negotiation*. Nueva York: Sage Publications Inc.
- Fisher, R.; Kopelman, E. & Kupper, A. (1996). *Más allá de Maquiavelo*. Buenos Aires: Granica.
- Fisher, R. Ury, W. & Patton, B. (1985). *Sí, de acuerdo!* Bogotá: Norma.
- Folger, J. & Jones, T. (1997). *Nuevas direcciones en mediación*. Buenos Aires: Paidós.
- Galtung, J. (1998). *La Transformación de conflictos por medios pacíficos. El método Transcend*. Nueva York: Naciones Unidas.
- (2003). *Material del Seminario internacional Conflicto, Transformación y Reconciliación*. Buenos Aires: Transcend y Asociación Respuesta.
- (2003a). *Transcender y Transformar*. México: Montiel y Soriano Editores S. A.
- (2007). *Manual del Seminario Internacional "Negociación y cambios pacíficos"*. Buenos Aires: Posgrado Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires.
- (2009). *50 años, 100 perspectivas de Paz y Conflictos*. México: Trascend University Press.

- (2009a). *50 años, 25 paisajes intelectuales explorados*. México: Trascend University Press.
- (2010). *Theory of conflict. Overcoming direct violence*. Oslo: Kolofon Press.
- Horowitz, S. (1997). "Conflicto y Negociación", en S. Horowitz (coord.), *Mediación: una respuesta interdisciplinaria*. Buenos Aires: Eudeba.
- (1997). *Manual de Mediación Comunitaria, Programa Interdisciplinario de Negociación y Mediación*, Posgrado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- (2007). *Mediación: Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Grao.
- Kolb, D. (1996). *Cuestiones de género en negociación y mediación*. Material del Seminario. Buenos Aires: Asociación Respuesta.
- (1996a). *Nuevas teorías e investigaciones del conflicto en organizaciones*. Material del Seminario. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Kolb, D. & Rubin, J. (1997). "La mediación a través de un prisma disciplinario", en S. Horowitz (coord.). *Mediación: una respuesta interdisciplinaria*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kritek, P. (1998). *La negociación en una mesa desapareja*. Buenos Aires: Granica.
- Lederach, J. P. (1982). *Enredos, pleitos y problemas*. Guatemala: Semilla.
- Maturana, H. (2004). *Conflictos en la vida cotidiana*. Exposición presentada en el evento Diálogo. Barcelona: Forum Universal de las Culturas.
- Mayer, B. (2008). *Más allá de la neutralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Moore, C. (1995). *El proceso de mediación*. Buenos Aires: Granica.
- Muldoon, B. (1998). *El corazón del conflicto*. Buenos Aires: Paidós.
- National Institute for Dispute Resolution (1991). *Community Dispute Resolution Manual. Insights & guidance from 2 decades of practice*. Washington D.C.: NIDR.
- Nató, A.; Rodríguez, G. & Carbajal, L. (2006). *Mediación Comunitaria. Conflictos en el escenario social urbano*. Buenos Aires: Universidad.

- Odora H., C. (2002). *Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems. Towards a philosophy of articulation*. Johannesburg: New Africa Books Ltd.
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Desarrollo Social*. Recuperado en <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial.htm>
- Oswald S., Ú. (2004). "Violencia, género, conflictos agrarios y su conciliación en México" en Úrsula Oswald Spring (coord.). *Resolución no violenta de conflictos en sociedades indígenas y minorías*. CRIM-UNAM, Colegio de Tlaxcala. Cuernavaca. Pp. 235-260.
- Rosemberg, M. (2008³). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Rubin, J., Pruitt, D. & Kim, S. H. (1994²). *Social Conflict: escalation, stalemate and settlement*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Slakeu, C. (1996). *Para que la sangre no llegue al río*. Buenos Aires: Granica.
- Stavenhagen, R. (2004). "Conciliación de conflictos y derechos humanos en comunidades indígenas", en Úrsula Oswald Spring (coord.). *Resolución no violenta de conflictos en sociedades indígenas y minorías*. Cuernavaca: CRIM-UNAM, Colegio de Tlaxcala. Pp. 63-70.
- Stulberg, J. (1987). *Taking charge/managing conflicts*. Lanham: Lexington Books.
- Suares, M. (1997). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Susskind, L. & Cruikshank, J. (1987). *Breaking the impasse: Consensual approaches to resolving public disputes*. Boston: MIT-Harvard Publ.
- Susskind, L. & Field, P. (1996). *Dealing with an angry public*. Boston: MIT-Harvard Publ.
- Ury, W. (2000). *Alcanzar la paz: Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Buenos Aires: Paidós.

6. Mediación en red: la participación de la sociedad civil organizada en la construcción de paz

Tania Galaviz

6.1 Introducción¹¹

La figura de la mediación es gradualmente aceptada y difundida a nivel internacional. Ello debido a la flexibilidad que presenta para el manejo de los conflictos, así como la capacidad para fomentar la iniciativa de las partes en conflicto para comprender mejor su situación y a partir de ello, construir la solución.

La flexibilidad de la mediación se refleja en su adaptabilidad en el abordaje de conflictos desde el nivel interpersonal hasta internacional. En especial para el nivel meso, el dinamismo de la mediación puede favorecer procesos de reconciliación en sociedades divididas. Por ello, es necesario comprender las características y alcances de la mediación como herramienta para la resolución y transformación de conflictos.

6.2 Acerca de los conflictos

De acuerdo con Diana De la Rúa Eugenio (2010), el conflicto puede funcionar como motor de cambio. De hecho, dice que puede ser positivo, no por su valor intrínseco sino por la respuesta que le dan las partes involucradas: es la respuesta al conflicto lo que se valora positiva o negativamente.

De esa manera, la respuesta a un conflicto que se basa en la creatividad, la comprensión y el diálogo, puede conducir a procesos de cambio en una sociedad específica. En caso contrario, explica Blair Trujillo (2009), “puede derivar en violencia la cual, al ser un ejercicio de poder, no sólo se queda en la dimensión física de los cuerpos, sino (...) que afecta otros aspectos en la subjetividad de los individuos y de las sociedades: ya no sólo sus cuerpos sino sus espacios vitales, sus significaciones” (p. 31).

La violencia se justifica como la acción frente a las actitudes y conductas de los otros. Por ello, el que la ejerce no se considera responsable. Además, implícitamente existirá una

¹¹ El presente trabajo es el resultado de la revisión de algunos apartados de la tesis doctoral “Las mediaciones en el proceso de paz entre el gobierno colombiano y el M-19, 1980-1990”, de octubre de 2014, del Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

negación hacia al otro, y una adjetivación dualista de su pensamiento y cosmovisión bajo las bases referenciales del sujeto que enuncia.

Así, la violencia puede dar lugar a varias de sus formas graves y en casos extremos, a conflictos armados. En éstos confluyen distintos tipos de violencia (estructural, cultural y directa¹²) y se convierten en la justificación para el empleo de las armas como “única opción para solucionar el conflicto”.

Los conflictos armados pueden ser internacionales (cuando se enfrentan dos o más países) o internos (enfrentamiento entre fuerzas gubernamentales y grupos armados no gubernamentales, o entre esos grupos únicamente).

De acuerdo con Thania Paffenholz (2006), existen por lo menos, cuatro corrientes para manejar los conflictos armados. La primera: la Escuela de Gestión de Conflictos, que se enfoca en finalizarlos mediante diversas iniciativas diplomáticas realizadas por personalidades externas al conflicto. El objetivo de esta escuela es realizar una negociación de alto nivel que posibilite la firma de acuerdos. Esta escuela presenta dos enfoques: 1. el tradicional, debido a que sólo se enfoca en tareas para acordar la salida de un conflicto armado; y 2. el moderno, que se considera así porque se orienta en generar condiciones para el efectivo cumplimiento de los acuerdos y tareas de consolidación de paz.¹³

La segunda corriente es la Escuela de Resolución de Conflictos, la cual se enfoca en resolver las causas subyacentes del conflicto y reconstruir las relaciones tanto entre las partes en conflicto como en el resto de la sociedad.

La tercera corriente es la Escuela Complementaria, la cual se enfoca en perfeccionar las dos corrientes antes mencionadas. Para ello recurre a dos enfoques: 1. el que se basa en

¹² Estas formas incluyen a la violencia política, económica, social, de género, territorial, cultural, psicológica, ambiental entre otras.

¹³ El concepto *peacebuilding*, es empleado (y traducido) desde dos enfoques: 1. el tradicional, que lo considera como el conjunto de actividades realizadas por organizaciones internacionales a partir de la terminación del conflicto (firma de acuerdos de paz) y tiene como objetivo la recuperación después de la violencia. Es decir, son acciones humanitarias, políticas, de seguridad y de desarrollo. Por ello se le tradujo como consolidación de paz; y 2. se hace referencia a los esfuerzos para enfrentar las causas estructurales y culturales del conflicto mediante los procesos impulsados por actores locales y regionales acompañados por la comunidad internacional. Estas actividades pueden realizarse en medio del conflicto armado, por ello se le traduce como construcción de paz, es decir, se le considera un proceso dinámico.

identificar el método apropiado de mediación respondiendo a las características específicas de cada conflicto, es decir, entre mayor sea la escala de confrontación, mayor debe ser la capacidad de mediación; y 2. la Diplomacia multi-vía, que reconoce la necesidad de que una multiplicidad de actores y enfoques participen en las tareas de construcción de paz.

La cuarta y última corriente, es la Escuela de Transformación de Conflictos. Uno de sus principios es reconocer su existencia por no ser resueltos debido a las profundas raíces que presentan en distintos niveles en la sociedad. Por ello, se debe trabajar en procesos a largo plazo tanto en la reconstrucción de la infraestructura como en la reconciliación de la sociedad en conflicto.

Cada una de estas corrientes para el manejo de conflictos, hace énfasis en la figura del mediador, con distintos alcances y capacidades que dependen del enfoque desde el cual se determina su participación.

6.3 La mediación

De la Rúa (2010), considera que la mediación es el proceso voluntario y pacífico para el abordaje de conflictos, donde un tercero neutral (el mediador) y sin poder de decisión, ayuda a los involucrados en la disputa a buscar y llegar a acuerdos que los satisfaga.

Si bien, el mediador debe ser neutral, parte de sus responsabilidades es actuar como contrapeso en situaciones de desbalance de poder entre las partes. Es decir, fomenta la participación de aquellos que son marginados durante el conflicto. De esta manera, la toma de decisiones y la construcción de acuerdos será el resultado de la intervención de las partes en conflicto. Ello evitará que alguna de ellas imponga su percepción del conflicto.

Asimismo, dicho autor señala que hay cuatro enfoques para la mediación. El primero de ellos es el enfoque transformativo, el cual se basa en el reconocimiento “del otro” y el diálogo para modificar las relaciones interpersonales dañadas. En este enfoque, la mediación se centra en mejorar la comunicación, la comprensión y en enfatizar la solidaridad.

El segundo enfoque se basa en el Proyecto de Negociación de Harvard, el cual se centra en los aspectos negociables del conflicto. La mediación es considerada aquí como el proceso voluntario donde una tercera personal neutral ayuda a las partes en disputa a negociar sus desencuentros para intentar llegar a un acuerdo (Rozenblum de H., 2007).

El tercer enfoque se denomina circular narrativo. Este se basa en la comunicación, considerándola como una dinámica “circular” que abarca los contenidos del conflicto y las relaciones personales. Y el cuarto y último enfoque es la mediación comunitaria, que se centra en generar propuestas a los conflictos comunitarios mediante el diálogo. Además, tiene una visión social debido a que tanto como el proceso como el resultado impactan a la comunidad mediante el respeto a las personas, la comprensión del otro y la protección de los integrantes de la comunidad.

En sociedades profundamente divididas, que enfrentan conflictos armados de cualquier intensidad, se requiere la intervención de varios actores para la construcción de paz, que se centren en los procesos que impulsan actores locales y regionales con acompañamiento de la comunidad internacional para enfrentar las causas estructurales y culturales del conflicto. Ante este contexto, es necesario transitar de la figura de la mediación hacia la de las mediaciones que se basan en la participación de organizaciones de la sociedad civil, haciéndolas dinámicas, incluyentes y con capacidades de incidir en los procesos de construcción de paz.

6.4 Modelos de mediación basados en la participación de la sociedad civil

Para Lederach (1995), el conflicto es una experiencia natural y común presente en todas las relaciones sociales y las culturas. Éstos se derivan de las interacciones entre las personas, las cuales intervienen mediante su percepción, interpretación, expresión e intención acerca de la situación dada.

Por ello, la construcción de paz requiere transformar las relaciones de la sociedad mediante la transformación de conflictos. El objetivo de esta propuesta, es la construcción de enfoques que permitan encauzar los conflictos y las relaciones, mediante prácticas que posibiliten abordar las modificaciones continuas de las dinámicas sociales.

De acuerdo con el mismo autor, la construcción de paz requiere la participación de la sociedad en conflicto, por lo que se considera que la mediación no es un proceso individual que se realice únicamente por actores ajenos a dicha sociedad.

Específicamente, Lederach (2001) agrupa las actividades de mediación realizadas por la sociedad civil, en tres niveles. El primer nivel lo llama “liderazgo de nivel superior”. En este los perfiles de los actores son públicos y sus actividades se concentran en conservar su posición e influencia.

El segundo nivel es el “liderazgo de nivel medio”. Se caracteriza por mantener un espacio de comunicación con los niveles restantes, fungiendo como puente entre ambos. Los actores que participan en este nivel no están sujetos a cálculos político-electorales, lo que les permite tener actividades con una mayor diversidad y dinamismo. Generalmente, son integrantes de círculos académicos, intelectuales y de organizaciones de la sociedad civil.

El tercer y último nivel, es el “liderazgo de base”. Está constituido por organizaciones y personas que tienen como objetivo resolver las necesidades inmediatas de la población, tales como alimentación, casa, vestido, seguridad y educación.

De acuerdo con Lederach (2005), los liderazgos de nivel medio tienen la capacidad para vincular los liderazgos de base con aquellos que participan de la negociación de alto nivel, es decir, tienen una movilidad vertical. Asimismo, son capaces de reunir organizaciones ubicadas en cada uno de los bloques pero con distinciones étnicas, religiosas o lingüísticas; esto significa que presentan un movimiento horizontal.

Por ello, los liderazgos de nivel medio pueden desarrollar un trabajo en red que convierta la mediación en el proceso que atiende la resolución de conflictos concretos (ejemplo: la tenencia de la tierra, el acceso al agua) y, de manera simultánea, centre su tarea en la transformación de las relaciones en las sociedades.

La propuesta de transformar los conflictos, contempla que los mediadores formen parte de la sociedad afectada por el conflicto (esto no significa que sean parte activa de él). De esta manera, se incrementa su capacidad para comprender la raíz de las violencias, necesidades y actitudes de la población. Además, facilita la construcción de vínculos o redes de trabajo que posibiliten la reconciliación y transformación de las sociedades.

6.5 La mediación en red para la construcción de paz

Como ya se mencionó, Lederach señala que los liderazgos de segundo nivel pueden crear una mediación en red a partir de su movilidad multidireccional. Este tipo de mediación se caracteriza por mantener una flexibilidad inteligente, es decir, ante la variación de su entorno, es capaz de generar procesos que atiendan dichos flujos, esto es lo que hace una herramienta dinámica de construcción de paz, que responde a los ciclos de los conflictos.

Para comprender la dimensión de la mediación en red, es necesario enfocarse en su análisis. De acuerdo con Bogatti y Foster (2003), la red es un conjunto de actores (o nodos)

conectados por un conjunto de vínculos directos, indirectos y/o dicotómicos (que no necesariamente estén presentes en la interacción).

Según Latour (2008), el análisis de redes parte del principio: “[...] no hay redes, sino formación de redes” (p. 47). Ahora bien, no porque exista un conjunto de individuos u organizaciones actuando entorno a un fin determinado, esto constituye una red pues, para que realmente lo sea, requiere de una interrelación que le permita enfocar la diversidad de manera armónica.

De acuerdo con Willemijn Verkoren (2008), la característica importante a considerar en las redes es su estructura, que su origen sea la cooperación y el intercambio horizontal de información con la intención de transformarla en conocimiento. Ello porque de acuerdo con Latour, los nodos que forman la red no son simples intermediarios en un proceso determinado, sino que tienen la capacidad de transformar, traducir, distorsionar y modificar el significado de los elementos que transportan. De esa manera, al formar parte de la red, los actores realizan intercambios de conocimientos que les permite ampliar su parámetro de creatividad en las respuestas ante situaciones críticas, además de fortalecer su flexibilidad y capacidad de movimiento.

Asimismo, la interacción entre los actores que forman parte de la red está determinada por la interdependencia que provoca la identificación y/o la correspondencia en la relación. Es decir, cuando las características de los actores son similares (por ejemplo: grupos indígenas o de mujeres con trabajo en red), o bien conciertan “[...] acciones comunes en torno a objetivos concretos y puntuales” (Mires, 1999: 6). Otra característica del trabajo en red según Verkoren (2008), es el fomento a la interacción entre distintos grupos locales en la atención de problemas a nivel meso y macro. Lo cual fortalece su capacidad de actuar en conjunto y de manera coordinada.

Retomando dichas características, la mediación en red puede establecer efectivos acoplamientos de cooperación con los procesos de paz, ya que su flexibilidad le otorga la capacidad de atender necesidades de comunicación y resolver conflictos derivados de las presiones externas, convirtiéndola en un elemento dinámico emergente que genera los entornos favorables necesarios. Estos no sólo se presentan a nivel meso, sino también a nivel macro, ya que los vínculos de cooperación establecidos fortalecen el enfoque territorial de construcción de paz que considera que el apoyo internacional debe ser una colaboración con

los trabajos realizados desde los territorios y regiones afectados por la violencia (Programa Reconciliación y Desarrollo Redes, 2009).

El enfoque territorial referido, permite transitar de la perspectiva tradicional de la construcción de paz (que se concibe como el esfuerzo internacional para enfrentar las causas estructurales del conflicto) hacia la perspectiva centrada en las actividades que se realizan desde y para las sociedades en conflicto.

Dado que la mediación en red se enfoca en los procesos endógenos, uno de sus principales enfoques es apoyar la transición de víctimas hacia actores por la paz, lo cual requiere de empoderamiento, perdón y resiliencia por su parte. El empoderamiento se refiere a la capacidad de controlar la propia vida mediante el desarrollo de habilidades y la adquisición de herramientas que posibiliten la toma de decisiones; el perdón se concibe como la liberación del resentimiento que pudiese generar acciones de venganza, y la resiliencia según Becoña (2006), se entiende como “el proceso dinámico que implica la interacción entre los procesos de riesgo y protección, internos y externos del individuo, que actúan para modificar los efectos de un evento adverso” (P. 128).

En conjunto, las tres capacidades permiten modificar los esquemas de interacción con otros para construir relaciones más empáticas y solidarias. Para fortalecer el proceso de transición de víctimas hacia actores por la paz, Lederach (2010) propone realizar la sanación social que sería un elemento intermediario entre la salud individual y el desarrollo de la reconciliación colectiva. Esta requiere que las comunidades desarrollen (ya sea por ellas mismas o con el acompañamiento de organizaciones exógenas) procesos de resiliencia, lo que al mismo tiempo implica desde las comunidades: “the capacity to forge solidarity, to sustain hope and purpose, and to adapt and negotiate creatively with the challenges presented” (P. 69).

La mediación en red permite también, reforzar los vínculos de solidaridad y confianza entre sus integrantes y, de manera simultánea, construir interacciones con las mismas características a nivel meso y macro, lo que finalmente fomenta y reconfigura la transición de víctimas hacia actores por la paz.

Por otra parte, la reconfiguración de las interacciones sociales que se logran por la mediación en red permite generar una transversalización de la perspectiva de género. Esto porque, según Amnistía Internacional (2004), las mujeres son tradicionalmente marginadas en las sociedades, situación que se exagera (e invisibiliza) en los conflictos armados, ya que

fortalecen los patrones de discriminación y violencia ya existentes contra este sector, así como también se fortifica la desigualdad en las relaciones de poder entre hombres y mujeres.

Durante el desarrollo de los conflictos armados, al reforzar los patrones de comportamiento (e identitarios) “tradicionales”, la comunidad LGTBTTTI (siglas que se emplean para describir a la población lésbica, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti e intersexual) también es perseguida y rechazada. De esta manera, a la violencia física, simbólica y económica, se le agrega un carácter sexual (es decir, violación o vejación) con la intención no sólo de “aleccionar” a quien trasgrede los patrones tradicionales, sino también a la comunidad a la que pertenece quien fue transgredido.

Al transversalizar la perspectiva de género, la mediación en red reconoce las distintas necesidades, asimetrías, desigualdades y saberes que poseen tanto mujeres como varones, lo cual, según Serrano (2009), permite elaborar propuestas más integrales con el objetivo de fomentar relaciones más justas y equitativas.

De esa manera, la operación de la mediación en red fortalece procesos endógenos que modifican las relaciones entre los integrantes de una comunidad, y fomenta la interacción con las instituciones regionales para enfocarlas a procesos de construcción de paz sostenible, la cual requiere del pleno ejercicio de los derechos ciudadanos, que se basan en la justicia y dignidad. Ello implica un paulatino desplazamiento de la violencia y la exclusión como mecanismos para manejar los conflictos, al fomentar los cuatro pilares de los derechos humanos: derecho a la verdad, a la justicia, a la reparación del daño y a la no repetición, lo que en conjunto tendría como consecuencia la construcción de la infraestructura para la paz, según lo asegura el Programa Reconciliación y Desarrollo Redes (2009).

Fried Schnitman (2003), opina que, en la medida en que la mediación en red se constituya como un mecanismo de consenso y coordinación social, su operatividad no sólo puede contribuir a la generación de entornos favorables para un proceso de paz, sino también puede establecer bases sociales firmes para la construcción de la paz sostenible.

En Colombia, durante el proceso de paz entre el Gobierno y el M-19, se desarrolló la mediación en red que contribuyó a la generación del entorno favorable al proceso, y además permitió iniciar el aprendizaje y fortalecimiento de la sociedad civil colombiana frente al conflicto armado.

6.6 La mediación en red para la construcción de paz durante el proceso de paz entre el gobierno colombiano y el M-19

6.6.1 El conflicto armado colombiano

El conflicto armado colombiano tiene profundas raíces territoriales, políticas y económicas que incrementan la complejidad en las interacciones de los actores involucrados.

Geográficamente, Colombia está fragmentada por tres cordilleras que a su vez generan seis regiones naturales y culturales: andina, costa norte, orinoquía, amazónica, costa pacífica e insular. La primera de estas regiones es la que concentra la mayor parte de la población, es la sede de los poderes de la República y genera la mayoría de la riqueza del país.

Aunado a ello, los costos de las tierras los determinan las características físicas en cuanto a riqueza de los suelos, recursos hidráulicos y las facilidades de comunicación. De manera gradual, las mejores tierras quedaron en manos de grandes propietarios, quienes constantemente aumentaron sus límites mediante la compra forzada o el despojo con total impunidad, por lo que la población rural colombiana transitó de manera constante, de una relativa estabilidad económica a la miseria.

A partir de la segunda mitad de la década de 1980, el uso de tierras así como la distribución de la población se modificó de abruptamente, no sólo por el ingreso de elementos ilícitos como el narcotráfico y el paramilitarismo, sino también por el auge de la explotación petrolera y minera. A esta endeble situación económica, se agregó la fuerte exclusión política producto del bipartidismo. Es decir, los Partidos Liberal y Conservador promovieron en la población colombiana, la tradición de mutua exclusión entre acepciones partidarias. Sin embargo, desde las cúpulas partidistas, la interrelación era estrecha debido a la creación de vínculos familiares por medio de matrimonios y compadrazgos, lo que garantizó su permanencia en el sistema político.

Para el resto de los colombianos, la pertenencia o identificación con uno de los partidos políticos no significó la posibilidad real para participar de los órganos de Gobierno. Esto hizo que el diseño de políticas no reflejara las demandas de la población y, en especial, de aquellos asentamientos ubicados en zonas marginales urbanas.

De 1957 a 1974, los partidos Liberal y Conservador se conformaron en la coalición política llamada Frente Nacional, y firmaron un pacto para garantizar la paridad en el ejercicio

de poder mediante la alternancia en la presidencia, la proporción igualitaria en el organismo legislativo y la integración del gabinete presidencial por personas de los dos partidos, lo que significó la exclusión formal de los partidos políticos emergentes.

Sin embargo, durante las elecciones presidenciales de 1970 (última gestión gubernamental del Frente Nacional), para el que se nombró como candidato presidencial por la coalición al General Rojas Pinilla, se cree que hubo fraude pues sólo una diferencia de un poco más de un punto porcentual lo hizo ganador de los comicios celebrados el 19 de abril, frente al candidato oficial Misael Pastrana. Tal situación generó descontento en la población, por lo que diversas agrupaciones políticas se integraron en el grupo político armado denominado Movimiento 19 de Abril (M-19).

El M-19 tuvo como premisas la vinculación con la población colombiana, por lo cual no usaron referentes externos para legitimar su lucha, por el contrario, apelaron a los símbolos patrios como la bandera e himno nacional. Asimismo, se autodefinió como la “democracia en armas” porque consideraron esa forma de organización social como el instrumento para expresar los intereses populares. Por ello, uno de sus principales objetivos fue la conformación de la Convención Democrática Nacional que permitiese discutir nuevas políticas económicas y sociales para el país.

Para impulsar dicha Convención, el M-19 propuso al Gobierno comenzar el proceso de paz. Debido a distintas operaciones de propaganda del movimiento (entre ellas la toma de la Embajada de la República Dominicana), el gobierno colombiano emitió una propuesta de paz que permitiría comenzar un proceso que concluiría con su desmovilización hasta 1990.

6.6.2 El proceso de paz entre el gobierno colombiano y el M-19

El 27 de febrero de 1980, el M-19 tomó la sede de la Embajada de República Dominicana para denunciar las violaciones a los derechos humanos en el país, así como para exigir la liberación de sus integrantes presos en varias cárceles colombianas.

Si bien la negociación para liberar a los rehenes en la toma de la Embajada no concluyó con la liberación de los integrantes del M-19, tuvo como resultado la coincidencia, tanto en el Gobierno como en el movimiento, de construir una salida política al conflicto armado.

Sin embargo, la diferencia entre los alcances de las propuestas de las dos partes obligó a que el proceso de paz se suspendiera. Durante el siguiente periodo presidencial, la presión que ejerció la opinión pública como los grupos económicos y políticos, hizo ineludible que el gobierno retomara la propuesta del proceso de paz con el M-19.

Al iniciar su periodo presidencial, el nuevo mandatario Belisario Betancur (1982-1986), presentó la Iniciativa para la Paz que consistía en dos fases: la primera se enfocó en el fomento al desarrollo económico y social que permitiese eliminar las causas objetivas del conflicto, y la segunda que buscó la negociación con los movimientos armados. Para cumplir con ellas, el Gobierno diseñó una estrategia compuesta de cuatro elementos: a) la reactivación de la Comisión de Paz; b) el nombramiento de Altos Comisionados de Paz; c) la realización de una Cumbre Política Multipartidaria, y d) la aprobación de la Ley de Amnistía amplia.

Mientras tanto, la propuesta de paz del M-19 consistía en la Amnistía amplia, el cese al fuego y la realización de un Diálogo Nacional para lograr acuerdos de política interna, desarrollo económico y social, y política exterior.

Durante esta etapa de discusión, tanto el gobierno colombiano como el M-19 operaron como saboteadores del proceso de paz. Por ejemplo, el presidente Betancur, en diversas ocasiones, bloqueó el trabajo de la Comisión de Negociación al retrasar las audiencias para revisar los avances, con lo que dificultó la continuidad. Además, hizo declaraciones confusas ante la opinión pública internacional, las cuales el M-19 percibió como un intento de estropear el proceso. En cuanto al M-19, fue notoria su división interna pues se evidenció en las divergentes acciones y declaraciones realizadas sobre el tema.

El fracaso de la segunda etapa del proceso de paz, se vio enmarcado por la toma del Palacio de Justicia por parte del M-19, y por la sangrienta operación militar de recuperación. Este evento, así como el incremento de la violencia derivada del narcotráfico, determinó los compromisos electorales en las campañas presidenciales, que se centraron en rechazar la continuidad del proceso de paz.

Luego de ese primer intento, el proceso de paz se reactivó hasta el 29 de mayo de 1988, producto de la presión ejercida por la clase política y la opinión pública, cuando el M-19 secuestró a Álvaro Gómez Hurtado, dirigente del Partido Conservador, para dar a conocer su propuesta de paz.

Para ese entonces, fue el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990) el que consideró la propuesta del M-19 y retomó el proceso de paz. Pese a que el entorno del proceso fue el punto más álgido del narcoterrorismo, su estabilidad se fundamentó en el compromiso asumido por el movimiento para desmovilizarse, independientemente de las condiciones y plazos de la negociación.

El 9 de marzo de 1990, tras dos años de negociación, el gobierno colombiano y el M-19 firmaron el acuerdo político que establecía los mecanismos para la entrega de armas y la transformación del movimiento en partido político nacional, el que más adelante se denominó Alianza Democrática (AD) M-19. Según Hormanza P.; Loewenherz, G. & García D. (2009), el partido se conformó por exintegrantes de la Unión Patriótica, el Frente Popular Socialismo Democrático, Colombia Unida, el Movimiento Inconformes y otras agrupaciones cívicas y políticas de alcance regional.

Uno de los primeros resultados positivos de la AD M-19, fueron las elecciones para la conformación de la Asamblea Nacional Constituyente, donde obtuvo el 27 % de los votos, lo que la posicionó como la segunda fuerza política. Sin embargo, pese a este triunfo, no tuvo la capacidad de construir redes solidarias de apoyo y participación, que impidieran que otros factores, como el asesinato de sus líderes o la maquinaria de los partidos tradicionales, contribuyeran a que se diluyera como partido en las elecciones del 13 de marzo de 1994.¹⁴

Durante el desarrollo del proceso de paz, mediante la creación de un entorno favorable, las mediaciones provenientes de la sociedad civil sirvieron para evitar que se afectara por presiones provenientes tanto del exterior (por EE.UU), como del interior (grupos de poder económico, político y militar) del país.

En esta experiencia, la mediación en red fue sumamente importante pues no sólo contribuyó a los diferentes logros, sino que se constituyó en un proceso de aprendizaje para las organizaciones de la sociedad civil que participaron en la construcción de una paz sostenible en Colombia.

6.6.3 La mediación en red durante el proceso de paz

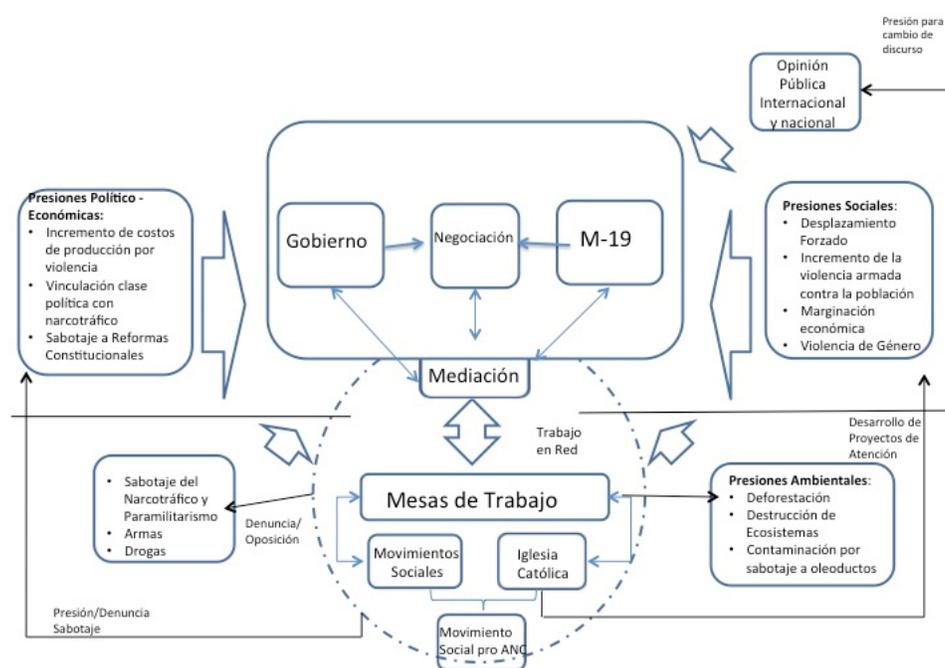
¹⁴ En ese año, el M-19 dejó de existir formalmente como movimiento político. De sus líderes que continuaron con vida, varios se integraron en la coalición de izquierda conocida como Polo Democrático Alternativo, y otros formaron el partido Opción Centro, actualmente: Alianza Verde.

Al proceso de paz entre el gobierno colombiano y el M-19, le afectaron las presiones y flujos provenientes de los niveles macro y meso que se derivaron de las interacciones que mantenían con su entorno los subsistemas que lo integraban.¹⁵ Dicha interacción se presenta a continuación:

Gráfica 6.1

Diagrama de flujo

Mediación en red en el proceso de paz entre el gobierno Colombiano y el M-19



Fuente: elaboración propia.

Para entender estas interacciones, se concentraron en cuatro grupos principales: político-económicas, sociales, ambientales e ilícitas.

Para el caso de las presiones político-económicas, estas se originaban en el rechazo al proceso de paz por parte de la clase política empresarial ya que amplios sectores que la conformaban, consideraron que la salida militar era la mejor estrategia para el manejo del conflicto armado porque permitiría obtener resultados “rápidos”. La presión que ejerció se

¹⁵ En el presente artículo nos centraremos en las presiones a nivel meso.

orientó al uso de los medios de comunicación y la opinión pública nacional para desacreditar el proceso de paz. Dicha presión se incrementó durante los comicios electorales, al amenazar con el retiro de apoyo al partido político oficial.

Las presiones ilícitas se originaban en el narcotráfico pues este flagelo se constituyó en la fuente de recursos (drogas, armas y dinero) que potencializó tanto las actividades del paramilitarismo como de las propias guerrillas. En múltiples ocasiones, dichas presiones fueron elemento de sabotaje al proceso de paz mediante acciones directas (atentados y asesinatos de integrantes del M-19) o indirectas (entrega de recursos).

En cuanto a la presión social, esta se derivaba del incremento de la marginación económica y violencia armada (véase el diagrama 6.1), que fue consecuencia de la operación del narcotráfico y de los grupos paramilitares, cuando buscaban realizar una “contra reforma agraria”, es decir, mediante las amenazas de muerte y la violencia sexual y psicológica se ejerció presión a grandes sectores de la población rural (tanto mestiza como indígena y afrocolombiana), para que abandonaran sus propiedades y territorios, lo que sólo propició que los narcotraficantes y empresarios agrícolas se apropiaran de dichas tierras.

El desplazamiento forzado dio como resultado la destrucción de ecosistemas debido a la deforestación e incremento de cultivos ilícitos. Esto último constituyó un factor exponencial de impacto ambiental, ya que el gobierno colombiano realizaba la erradicación forzada de dichos cultivos mediante operaciones químico-aéreas, lo que impactó muchas tierras y mantos acuíferos.

Tal situación motivó la formación de movimientos sociales y eclesiales de base para la atención tanto de la población como de los ecosistemas. Estos grupos construirían la mediación en red entorno al proceso de paz entre el Gobierno y el M-19. Si bien la formación de cada una de estas organizaciones sociales tuvo un objetivo específico de atención, también fueron un acto de resiliencia frente a la violencia del sistema¹⁶ y al conflicto armado. Estas iniciativas tuvieron mayor índice de crecimiento e incidencia a nivel local y regional porque implementaron mecanismos de solución no violenta de conflictos, de reconstrucción de las identidades comunitarias y de cooperación, como una forma de eliminar la exclusión mediante la cual el sistema político colombiano operaba de manera usual.

¹⁶ La violencia del sistema es el resultado de la interacción de los distintos tipos de violencia: estructural, cultural, de género, armada, entre otras múltiples manifestaciones. La violencia del sistema tuvo como consecuencia la marginación y la exclusión de amplios sectores de la población.

La presión que ejercían los movimientos sociales sobre el gobierno colombiano, comenzó a generar pequeños (pero constantes) cambios en el sistema político, por lo que la opción armada fue cuestionada como la única vía posible para el cambio social. Frente a dichas condiciones del entorno, el M-19 optó por privilegiar su propuesta política original: un gran diálogo democrático para el cambio del sistema social. Así, pese a que los movimientos sociales no participaron de manera directa en el proceso de negociación, sí contribuyeron al crear un tejido que impedía que el proceso de paz fuera seriamente afectado por las presiones coyunturales.

Por su lado, los movimientos por la paz y la Iglesia católica comenzaron a realizar actividades como marchas, concentraciones, encuentros y seminarios a favor de la paz, los cuales se difundieron por la opinión pública nacional, lo que creó canales de información que operaban de manera simultánea en los medios de comunicación (véase el diagrama 6.1).

Asimismo, de acuerdo con Henao Gaviria (2009), la Iglesia católica mantuvo reuniones con empresarios locales y nacionales para incorporarlos como partes involucradas al proceso de paz. Ello permitió que diversos sectores políticos y económicos conocieran los objetivos y necesidades de otros sectores para establecer vínculos de interacción en función del desarrollo de proyectos en común. De esta manera, tanto la Iglesia católica como los movimientos por la paz iniciaron la creación de una red de mediaciones la cual no sólo motivó el entorno favorable al proceso de paz entre el gobierno colombiano y el M-19, sino también permitió que diversos sectores de la sociedad se involucraran en la realización de actividades para la construcción de paz.

La implementación de las mesas de trabajo como parte del proceso de construcción de paz (y de las mesas de análisis y concertación derivadas de la negociación entre el Gobierno y el M-19), posibilitó que diversos sectores de la sociedad discutieran las propuestas enfocadas en tres puntos: a) la elaboración de una nueva Constitución; b) el diseño de un plan de desarrollo económico y social; y c) la redefinición del marco democrático social, las cuales fortalecieron la mediación en red que comenzaba a gestarse.

El desarrollo del proceso de paz coincidió con la movilización a favor de la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente (ANC). Los dos sucesos generarían la sinergia que crearía el entorno favorable para la concreción de sus objetivos pues su operación se fortaleció con flujos de apoyo solidario (como la organización de movilizaciones de apoyo,

seminarios de reflexión, distribución de carteles informativos, entre otros), que impidieron que las presiones internas y externas frenaran la concreción de sus propósitos.

Ante el contexto de la violencia armada producto del narcoterrorismo y de las actividades guerrilleras y paramilitares, las movilizaciones sociales generaron condiciones para la articulación de consensos que contribuyeron en la construcción de mecanismos que permitieran disminuirla. Además, mediante la denuncia de las actividades de sabotaje realizadas por los grupos paramilitares, el narcotráfico, las otras guerrillas y los partidos políticos no sólo evidenciaron dichas acciones sino también, evitaron que éstas se convirtieran en recriminaciones y/o acusaciones infundadas entre el gobierno colombiano y el M-19.

Otro de los elementos que favoreció al proceso de paz fue la creación de canales de información que operaron de manera simultánea a los medios de comunicación, que influyeron en el cambio de discurso de la opinión pública nacional de una coincidencia con los grupos opositores al proceso de paz (principalmente la clase político empresarial) hacia un discurso de apoyo y expectativa positiva acerca de los resultados que este pudiera tener.

En conjunto, la mediación en red y su dinámica, contribuyó al proceso de paz y evitó que este fracasara sin duda alguna. Asimismo, acompañó el proceso de desmovilización del M-19 y la reinserción de sus excombatientes mediante el diseño y desarrollo de programas de seguimiento, capacitación y contención psicológica.

6.7 A manera de cierre

Cada una de las organizaciones sociales, individuos y agrupaciones que participaron en la creación de la mediación en red, ayudó a generar sinergias que les permitió realizar el tránsito de espectadores de una negociación hacia elementos dinámicos de un proceso de construcción de paz en el territorio local y el regional.

Los integrantes de la mediación en red cuestionaron la relación entre sus derechos y el conflicto armado pero lo más importante fue que consideraron cambiar sus acciones para la construcción de paz en Colombia, lo que dio inicio a la transición desde la victimización hacia el activismo por la paz.

La mediación en red que se desarrolló durante el proceso de paz entre el gobierno colombiano y el M-19, se convirtió en un proceso de aprendizaje para la sociedad que se reflejó en el incremento de su actividad como constructores de paz en las siguientes décadas.

Referencias

- Amnistía Internacional (2004). *Vidas Rotas. Crímenes contra mujeres en situaciones de conflicto*. Londres: Amnistía Internacional.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto, *Revista de psicopatología y psicología clínica*, vol. 11, núm. 3. Pp 124-146.
- Blair T., E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*. Pp. 9-33. Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188=7742200900020002&nrm=iso
- Bogatti, S. & Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research. A review and typology, *Journal of Management*, vol. 29, núm. 6. Pp. 991-1013.
- De la Rúa, D. (2010). *Mediación Comunitaria. Desafíos y Alternativas para la Resolución de Conflictos en la Sociedad*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Fried S., D. & Schnitman, J. (2003). Nuevos paradigmas, comunicación y resolución de conflictos. *La Trama. Revista Intersicisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, vol. 4, Abril. Argentina: Paidós.
- Henao G., H. F. (2009). The Colombian Church and Peacebuilding, en V. Bouvier (ed.), *Colombia. Building Peace in time of war*. Pp. 173-190. Washington: United States Institute of Peace.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la Teoría del Actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing For Peace. Conflict Transformation Across Cultures*. Syracuse, Nueva York: Syracuse University Press.
- (1997). *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington: D.C., Institute of Peace.
- (2001). "Levels of Leadership" en T. Paffenholz (ed.), *Peacebuilding A Field Guide*. Pp. 145-156. Colorado: Lynne Rienner Publishers, Inc.
- (2002). "How Long Will It Take?", en J. P. Lederach (ed.), *A Handbook of International Peacebuilding: Into The Eye of The Storm*, San Francisco, Jossey-Bass, Pp. 261-270.

- (2003). "Cultivating Peace: a Practitioner's View of Deadly Conflict and Negotiation", en Roger J. M. G. Darby (ed.). *Contemporary Peacemaking. Conflict, Violence and Peace Processes*. Pp. 30-37. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- (2005). *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lederach, J. P. & Lederach, A. J. (2010). *When Blood and Bones Cry Out. Journeys through the soundscape of healing and reconciliation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Mires, F. (1999). "La sociedad de redes (o las redes de la sociedad)". *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, vol. 6, núm 99, septiembre.
- Paffenholz, T. (Abril, 4 de 2011). *Civil Society, Civic Engagement, and Peacebuilding. Conflict prevention & reconstruction*. Recuperado en: http://siteresources.worldbank.org/INTCPR/Resources/WP36_web.pdf
- Patiño H., O.; Grabe L., O. & García D. M. (2009). "El camino del M-19 de la lucha armada a la Democracia: una búsqueda de cómo hacer política en sintonía con el país", en M. García Durán (ed.). *De la Insurgencia a la Democracia* (vol. 1). Pp. 43-106. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP, Berghof Research Center for Constructive Conflict Management.
- Programa Reconciliación y Desarrollo Redes. (2009). *Redes de construcción de paz*. Bogotá: PNUD, Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación.
- Rozenblum de H., S. (2007). *Mediación, convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Grao.
- Serrano Oswald, S. E. (2009). "The impossibility of Securitizing Gender vis á vis Engendering Security", en H. G. Brauch et al. (eds.). *Facing Global Environmental Change, Environmental, Human, Energy, Food, Health and Water Security Concepts*. Pp. 1143-1156. Berlin: Springer.
- Verkoren, W. (2008). *The owl and the dove. Knowledge strategies to improve the peacebuilding practice of local non-governmental organisations*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

7. Estudio comparado: efectividad del *ombudsman* en Bolivia, Ecuador y Perú

Vilma C. Balmaceda

7.1 Introducción¹⁷

El abuso de poder y la falta de respeto hacia el Estado de derecho constituyen severos obstáculos para la consolidación del sistema democrático y la paz duradera en varios países de América Latina. Mientras la letra de las constituciones y las leyes en la mayoría de los países garantizan formalmente la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley y el completo respeto a los derechos fundamentales, en la práctica, el disfrute de esos derechos muchas veces depende de la situación socioeconómica de las personas y sus contactos con figuras influyentes en su respectivo contexto.

La existencia del Estado de derecho implica límites (leyes) sobre las decisiones que los gobernantes democráticamente elegidos pueden tomar, y que todas las personas están sujetas a cumplir, incluso, naturalmente quienes están en el poder.

No obstante, algunos de los problemas que más afectan los sistemas democráticos en América Latina tienen que ver con la falta de la apropiada separación de poderes y del ejercicio de pesos y contrapesos entre los organismos del Estado. Por esta razón, es importante prestar atención no sólo a los mecanismos electorales de rendición de cuentas políticas, identificados en el mundo anglosajón como *vertical accountability*, sino a las agencias de monitoreo de los poderes públicos, es decir, mecanismos de rendición de cuentas intraestatales (*horizontal accountability*).¹⁸ Lamentablemente, la debilidad o inexistencia de mecanismos de ese tipo, en especial, la escasez de poderes legislativos y judiciales que sean capaces de refrenar al poder ejecutivo, muestran la fragilidad de la democracia en varios de los países de la región.

Sin embargo, entre las innovaciones institucionales adoptadas durante la tercera ola de democratización en Latinoamérica, está la creación y apertura de varias instituciones de rendición de cuentas significativas, por ejemplo: tribunales constitucionales, órganos electorales

¹⁷ La autora agradece profundamente a Scott Mainwaring y al Kellogg Institute for International Studies, de la Universidad de Notre Dame, por su invaluable apoyo durante la realización de esta investigación.

¹⁸ Acerca de los distintos tipos de mecanismos de rendición de cuentas política, véase a O'Donnell (1998), Schedler, Diamond and Plattner (1999), así como Mainwaring y Welna (2003).

independientes y agencias *ombudsman* de derechos humanos que, bajo distintos nombres, son incorporadas en el ordenamiento institucional de 16 países de la región (véase la tabla 7.1).

Ante los esfuerzos y avances en el tema, la pregunta central de esta investigación es: ¿en qué medida y de acuerdo con qué factores el *ombudsman* puede ser efectivo en contribuir a la consolidación de la democracia mediante la defensa del Estado de derecho y los derechos fundamentales?

7.2 ¿Qué es un ombudsman de derechos humanos?

El *ombudsman* es la agencia pública con poderes cuasijurisdiccionales para la defensa de los derechos humanos. Normalmente, se identifica como *ombudsman* a la persona que encabeza dicha institución, cuyo equipo se dedica a investigar los reclamos que presentan la ciudadanía y cumple funciones de intermediador ante entidades competentes con el fin de resolverlos.

Tabla No. 7.1

El *ombudsman* en América Latina

País y nombre institucional	Creación	Ley Orgánica	Método de selección de candidatos para encabezar la institución	Entidad que realiza el nombramiento	Número de votos exigidos para el nombramiento
Argentina: Defensoría del Pueblo	1993	1993	Comisión congresal mixta nomina tres candidatos	Congreso	2/3 del total de votos
Bolivia: Defensoría del Pueblo	1994	1997	Comisión congresal nomina un candidato	Congreso	2/3 del total de votos
Colombia: Defensoría del Pueblo	1991	1992	El Presidente nomina tres candidatos	Congreso	Mayoría simple en la Cámara Baja
Costa Rica: Defensoría de los Habitantes	1992	1992	Comisión especial nomina candidatos	Congreso	Mayoría Simple
República Dominicana: Defensor del Pueblo	2001	n.a.	No se especifica	Congreso	2/3 del total de votos
Ecuador: Defensoría del Pueblo	1997	1998	Congreso oye recomendaciones de	Congreso	2/3 del total de votos

País y nombre institucional	Creación	Ley Orgánica	Método de selección de candidatos para encabezar la institución	Entidad que realiza el nombramiento	Número de votos exigidos para el nombramiento
			ONG de DD.HH.		
El Salvador: PDH	1991	1992	No se especifica	Congreso	2/3 de votos en la Cámara Baja
Guatemala: PDH	1985	1986	Comisión congresal de DD.HH. nombra tres candidatos	Congreso	2/3 del total de votos
Honduras: Comisionado Nacional de DD.HH.	1992	1995	No se especifica	Congreso	Mayoría simple
México: Comisionado de DD.HH	1990	1999	No se especifica	Congreso	2/3 de los votos del Senado
Nicaragua: PDH	1995	1995	No se especifica	Congreso	2/3 del total de votos
Panamá: Defensoría del Pueblo	1996	1997	No se especifica	Congreso	Mayoría simple
Paraguay: Defensoría del Pueblo	1992	2001	Ciudadanos aplican libremente al puesto	Presidente nombra al candidato que obtiene votos necesarios	2/3 de los votos en la comisión congresal de derechos humanos
Perú: Defensoría del Pueblo	1993	1995	Comisión congresal nombra candidatos	Congreso	2/3 del total de votos
Venezuela: Defensoría del Pueblo	2000	2004	Una comisión del “poder ciudadano” nombra tres candidatos	Congreso	2/3 del total de votos Si nadie logra esa votación en 30 días, se convoca a elección popular entre los tres

País y nombre institucional	Creación	Ley Orgánica	Método de selección de candidatos para encabezar la institución	Entidad que realiza el nombramiento	Número de votos exigidos para el nombramiento de candidatos

Fuente: elaboración propia con base en informes del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1997); Georgetown University y la OEA (1998); Comisión Andina de Juristas (2001); Ugglá (2004); e Informes Anuales de las oficinas del *Ombudsman* de los respectivos países.

Las ciencias sociales prestan gran atención al rol del poder judicial como contrapeso del poder Ejecutivo (Brinks, 2007; Dodson & Jackson, 2003; Magaloni, 2003; Pásara, 2000; Popkin, 2000; Prillaman, 2000; Méndez, O'Donnell & Pinheiro, 1999; Hammergren, 1998; entre otros), pero no interesa el rol del *ombudsman* de derechos humanos.

Aunque se coincida en que fortalecer el poder judicial es un factor crucial, también hay que aceptar que un poder fuerte de este tipo no es suficiente para promover el Estado de derecho y los derechos fundamentales de todas las personas debido a que, en América Latina, no todos tienen acceso a la administración de justicia (Rose-Ackerman, 2007; Carothers, 1999).

Debido a lo difícil que es evaluar la efectividad del *ombudsman*, la ciencia política en particular no presta aún mucha atención al impacto de esta institución en el campo de la defensa del Estado de derecho y de los derechos humanos en la región latinoamericana. Sin embargo, como el mandato del *ombudsman* es precisamente defender los derechos de los ciudadanos y supervisar a la administración estatal, los propios *ombudsman* reportan de manera consistente que sus esfuerzos se orientan a fortalecer el Estado de derecho en sus países. Así lo indican también algunas organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales como la Comisión Andina de Juristas que, por ejemplo, identifica al *ombudsman* y a los tribunales constitucionales como entes clave para el fortalecimiento del Estado regulado por la ley en los países andinos.

7.3 El reto de medir la efectividad del ombudsman

El *ombudsman* de derechos humanos cuenta con ciertas características que lo hacen una institución única, bastante distinta a las fiscalías, contralorías o al poder judicial. Se trata de un modelo institucional que se distingue por su accesibilidad y libertad de acción; por ejemplo:

presentar una queja o petitorio ante la oficina del *ombudsman* es fácil y libre de costos; a diferencia de la mayoría de acciones judiciales, el *ombudsman* no depende de la activa participación de la ciudadanía para iniciar, ni para continuar la investigación.

A la fecha de culminación de esta investigación (2008), no fue posible evaluar la efectividad del *ombudsman* en el manejo de quejas individuales debido a la ausencia de un sistema de seguimiento que registre los resultados de sus intervenciones frente a las quejas presentadas por los ciudadanos. Desafortunadamente, mientras la mayoría de estas agencias en la región se esfuerzan por registrar adecuadamente todas las quejas que reciben, el *ombudsman* no cuenta con una forma sistemática de evaluar el impacto de su intervención en cada caso. Más bien, ignora cuán efectiva es su intervención en un caso específico a menos que reciba una comunicación del servidor público pertinente para decirle qué es lo que piensa hacer ante el caso. Aún si fuera así, no hay garantías para que dicha conducta se realice. Sólo si la persona informa de lo sucedido, se sabrá a ciencia cierta qué pasó con el caso.

Sin embargo, aún si el *ombudsman* contara con dicho sistema de seguimiento de casos particulares, sería igual de difícil y complejo observar su efectividad en la arena política, específicamente, identificar y medir el impacto en la defensa del Estado de derecho y el sistema democrático en circunstancias de inestabilidad política (cuando normalmente el primero suele ser más vulnerado).

Pese a las limitantes, este estudio seleccionó casos atendidos en los periodos de servicio de los defensores del pueblo de Bolivia, Ecuador y Perú, desde el inicio de sus funciones hasta diciembre de 2007. La selección de estos países se fundó en que, a diferencia de los sistemas democráticos consolidados, en contextos de fragilidad institucional como los que ellos vivieron, el Estado de derecho está bajo constante amenaza, principalmente, por aquellos que detentan el poder. Estas condiciones hacen que el rol del *ombudsman* de derechos humanos sea más relevante en la arena pública. De allí que los periodos de su servicio (“casos”), en estos tres contextos andinos, sean particularmente apropiados para analizar las hipótesis acerca de los factores que explican la efectividad del *ombudsman* en contextos que no procuran el respeto por los derechos fundamentales.

Los diez periodos de los defensores del pueblo que se incluyen en este estudio, constituyen el universo total de periodos defensoriales en los países en referencia. La Tabla 7.2

indica el nombre, su estado respecto de la formalidad del nombramiento o falta de este, las fechas del periodo y los presidentes bajo quienes estos defensores ejercieron sus funciones.

7.4 Variables, hipótesis y metodología del estudio

7.4.1 Variable dependiente

La variable dependiente de este estudio comparativo fue la efectividad del *ombudsman*, que se entendió como la capacidad de cada defensor del pueblo para proteger el Estado de derecho y los derechos humanos en su país.

Para medir esta variable, se utilizó una medida subjetiva de efectividad que incluyó la media aritmética en los resultados obtenidos (por cada defensor del pueblo) con la técnica de la encuesta de élites, aplicada mediante un cuestionario con preguntas semi-estructuradas, específicamente en las ciudades de Guayaquil y Quito (Ecuador); La Paz, Santa Cruz de la Sierra y Cochabamba (Bolivia), y Lima (Perú).

Uno de los cuestionamientos realizados en el instrumento fue: en una escala de 0 a 4, ¿cómo calificaría la efectividad de cada Defensor del Pueblo en la protección del Estado de derecho y los derechos de los ciudadanos? Con el fin de asegurar que los encuestados pensarán en la “efectividad”, en términos relevantes para esta investigación, y no solamente en simpatías personales u otros criterios, se abordó con ellos diferentes temas y se les solicitó que evaluaran el trabajo de cada *ombudsman*, específicamente en la defensa de los derechos civiles y políticos; su efectividad en materia de defensa de derechos económicos, sociales y culturales. Luego se les pidió también que identificaran la contribución particular que realizaron en la defensa del Estado de derecho en su país.

Tabla 7.2

Defensores del pueblo, *status*, período de servicio, y presidentes¹⁹

Nombre	<i>Status</i>	Periodo	Presidente(s)
<i>Bolivia</i>			
1. Ana María	Nombramiento	01/04/1998 –	Hugo Banzer

¹⁹ Se incluyó en la información a Julio César Trujillo para efectos de registro histórico pero no para el análisis comparativo debido a que él nunca ejerció el cargo.

Romero	formal del Congreso	30/03/2003	(05/05/1997 – 08/06/2001) Jorge Quiroga (08/07/2001 – 08/06/2002) Gonzalo Sánchez de Lozada (08/04/2002 – 10/16/2003)
2. Carmen Beatriz Ruiz	Defensora Interina	01/04/2003 – 03/10/2003 y 23/10/2003 – 10/12/2003	Gonzalo Sánchez de Lozada Carlos Mesa (10/17/2003 – 06/09/2005)
3. Iván Zegada	Nombramiento formal del Congreso	04/10/2003 – 22/10/2003	Gonzalo Sánchez de Lozada Carlos Mesa
4. Waldo Albarracín	Nombramiento formal del Congreso	11/12/2003 – 11/01/2009	Carlos Mesa Evo Morales (01/21/2006 a la fecha)
Ecuador			
Julio César Trujillo	Nombramiento formal del Congreso	04/97 – 06/97	Fabián Alarcón (02/11/1997 – 08/10/1998)
5. Milton Alava	Nombramiento formal del Congreso	09/09/98 – 20/05/2000	Jamil Mahuad (08/10/1998 – 01/21/2000) Gustavo Noboa (01/22/2000 – 01/15/2003)
6. Claudio Mueckay	Defensor Interino	21/05/2000 – 13/07/2005	Gustavo Noboa Lucio Gutiérrez (01/15/2003 – 04/20/2005) Alfredo Palacio (04/21/2005 – 01/15/2007)
7. Claudio Mueckay	Nombramiento formal del Congreso	07/14/2005 – 24/07/2008	Alfredo Palacio Jorge Correa (01/15/2007 a la fecha)
Perú			
8. Jorge Santistevan	Nombramiento formal del Congreso	10/04/1996 – 28/11/2000	Alberto Fujimori (07/28/1995 – 11/22/2000)
9. Walter Albán	Defensor Interino	29/11/2000 – 15/11/2005	Valentín Paniagua (11/22/2000 – 07/28/2001) Alejandro Toledo (07/28/2001 – 07/28/2006)
10. Beatriz Merino	Nombramiento	16/11/2005	Alejandro Toledo

	formal del Congreso	a la fecha	Alan García (07/28/2006 a la fecha)
--	---------------------	------------	--

Fuente: elaboración propia.

Para minimizar en lo posible el sesgo en el estudio, quienes trabajaban para el *ombudsman* en el momento de la entrevista, no fueron involucrados aunque sí se entrevistó a un número sustancial de funcionarios de las oficinas del *ombudsman* en los tres países. Asimismo, se realizaron entrevistas exhaustivas a otros profesionales (académicos, activistas de derechos humanos, abogados constitucionalistas, cooperantes internacionales, entre otros) cuyos comentarios fueron sumamente consistentes con los resultados de la encuesta.

La mayor información objetiva posible obtenida, se contrastó con las percepciones que resultaron de la encuesta de élites que se aplicó. Esta herramienta aplicada a expertos en el campo del Estado de derecho y la democracia, registró información bastante consistente con los datos objetivos.

En un esfuerzo por minimizar la parcialidad de las respuestas, se seleccionó a los encuestados de un vasto rango de profesiones y persuasiones políticas. Además, el estudio de campo en las oficinas principales del *ombudsman* en cada país, permitió la observación directa de evidencia documental y la oportunidad de entrevistar a los líderes de la institución, así como a los comisionados del Defensor del Pueblo y sus asesores.

7.4.2 Variables independientes

Para esta investigación, las variables independientes fueron las siguientes:

- Autonomía formal del *ombudsman*
- Atribuciones legales del *ombudsman*
- Autonomía financiera del *ombudsman*
- Independencia política del *ombudsman*
- Apoyo de la cooperación internacional
- Apoyo de la sociedad civil

7.4.3 Hipótesis

Como base para el planteamiento del problema que originó esta investigación, se formularon cinco hipótesis, a saber:

7.4.3.1 A mayor autonomía formal, mayor efectividad del ombudsman

De acuerdo con la literatura neoinstitucionalista, las normas colectivas formales determinan el comportamiento de los actores en la arena política. Esta hipótesis conduce a observar las diferencias que existen entre el nombramiento hecho por el congreso y el realizado por el ejecutivo. Cuando éste último juega un rol formal importante en el nombramiento del *ombudsman* o sobre decisiones administrativas fundamentales (ejemplos: sueldo, contrataciones de personal, entre otros), es difícil que el defensor del pueblo ejerza sus funciones con autonomía, cuando investiga abusos cometidos por el Gobierno o sus aliados. Por tal razón, se esperaría que el *ombudsman* fuera más efectivo cuando es nombrado por el Congreso pues disfruta de mayor autonomía formal que cuando el *ombudsman* tiene solamente *status* interino.

Para efectos de la medición, según modelos de estudio diseñados para analizar a operadores judiciales (Moreno et al., 2003) y órganos electorales (Schedler, 2003), se codificó cada regulación formal relevante para la autonomía del *ombudsman*, asignando pesos a cada norma específica de acuerdo con su potencial para fomentarla o disminuirla. Luego, se sumó los puntos para poder comparar a cada defensor del pueblo.

7.4.3.2 A mayores atribuciones legales, mayor efectividad del ombudsman

Las atribuciones legales establecen el rango de autoridad que el *ombudsman* ejerce sobre los entes bajo su supervisión. Por lo tanto, se esperaría que los defensores del pueblo con mayores atribuciones legales fueran más efectivos que aquellos con menores atribuciones. Para medir los resultados en este sentido, se codificó cada atribución legal del *ombudsman* en los países sujetos de estudio, y se asignó diferentes pesos según la importancia de cada una. Al final se sumaron los puntos a fin de poder comparar cada uno.

7.4.3.3 A mayor control sobre el financiamiento, mayor efectividad del ombudsman

El control sobre el financiamiento es un elemento clave al analizar la efectividad del *ombudsman*. Cuando éste está bajo el control del ejecutivo, la forma común de amenazar o sancionar al *ombudsman* “problemático para el ejecutivo” es congelar, disminuir o simplemente no darle ningún financiamiento.

Esta hipótesis infiere que el *ombudsman* que tenga mayor control sobre su propio financiamiento, será más efectivo. A efectos de examinarla empíricamente, se realizó un seguimiento a detalle de la evolución del financiamiento público de cada *ombudsman* bajo estudio. También se observó su trayectoria desde las fuentes de cooperación internacional tanto en términos absolutos como relativos, no sin antes registrar el número de estas, interesadas en apoyar el tema de esta forma.

7.4.3.4A mayor independencia política del ombudsman, mayor efectividad:

El mandato principal del *ombudsman* es defender los derechos fundamentales de las personas frente a los abusos del Estado. Esta tarea implica la existencia de una legítima expectativa acerca del comportamiento de *ombudsman*, y que la entidad y persona que la encabezan se conduzcan de manera independiente frente al poder que supervisan. Esta independencia conductual se entiende en este estudio como la resistencia demostrada por el *ombudsman* ante las presiones del Gobierno, de personajes o grupos políticos que pretendan influenciar en las investigaciones y pronunciamientos públicos del *ombudsman*.

En América Latina, aun cuando los defensores del pueblo puedan obtener altos puntajes en términos de su autonomía formal, no significa que necesariamente se conduzcan con independencia política en todo momento, particularmente, en periodos de tensión política. En este sentido, Maxfield (1999), argumentó: “La independencia *de jure* es un *proxy* o representante muy cuestionable para la conducta independiente” (p. 286). En consecuencia, la independencia conductual del *ombudsman* frente al Gobierno y los partidos (no la mera autonomía formal o *de jure*), es un factor que merece analizarse por separado cuando se estudia la efectividad del *ombudsman*.

Esta hipótesis en particular, considera que el *ombudsman* que se conduce independiente del Gobierno, interviene con mayor efectividad sin que importe cuáles sean sus atribuciones formales. Asimismo, su independencia conductual frente a los partidos es significativa pues, si la defensoría del pueblo se percibe como una entidad que está parcializada en contra de las autoridades gubernamentales, perderá credibilidad entre los funcionarios y la población.

Desafortunadamente, la independencia real (a diferencia de la autonomía *de jure*) es un fenómeno empírico bastante difícil de medir. Para este caso, se tuvo que depender de percepciones subjetivas de expertos con respecto de la independencia demostrada por los

defensores del pueblo en cada país. Aun cuando es subjetivo, este indicador contenido en la encuesta aplicada a las élites es válido, fundamentalmente, si se considera lo dicho por Pastor (1999) en sus investigaciones acerca de la independencia de órganos de supervisión electoral: “el establecimiento de comisiones electorales independientes no es suficiente para asegurar elecciones exitosas. (Dichas entidades) deben también *ser percibidas* independientes...” (p. 18).

La pregunta de la encuesta, específicamente, fue: en un rango de 0 a 4, ¿cómo calificaría la independencia demostrada por el *ombudsman* frente al gobierno de turno y los partidos políticos? En función de comparar a cada *ombudsman*, se aplicó la media aritmética en los resultados obtenidos por cada uno.

7.4.3.5 A mayor cooperación de la sociedad civil organizada, mayor efectividad del ombudsman

Smulovitz y Peruzzotti (2003), destacaron la importancia de prestar atención al rol de las organizaciones de la sociedad civil en su labor por visibilizar las violaciones contra los derechos humanos y faltas al Estado de derecho, y denominaron estos esfuerzos como mecanismos societales de rendición de cuentas (*societal accountability*).

En los casos bajo estudio, resultó evidente que las organizaciones de la sociedad civil representan un gran recurso de información y cooperación para el *ombudsman*, especialmente, al denotar que es típico de las oficinas del defensor del pueblo enfrentar severas limitaciones financieras y de recursos humanos. Ante esta realidad, se esperaría que un *ombudsman* que cuente con más apoyo de la sociedad civil organizada, tuviera mayor efectividad.

En el transcurso de esta investigación fue sumamente difícil rastrear el número exacto de organizaciones no gubernamentales (ONG) que habían colaborado con las defensorías del pueblo. Lo que se pudo constatar es que estas relaciones de colaboración, cuando existen, tienden a ser de carácter informal, por lo que no hay evidencia documental apropiada. Sin embargo, durante la aplicación de la encuesta dirigida a las élites y la realización de las entrevistas con activistas y abogados de derechos humanos, fue evidente que defensores del pueblo mantuvieron niveles altos, medianos o bajos de cooperación con la sociedad civil.

7.5 Resultados

7.5.1 Variable dependiente

La Tabla 7.3, resume los resultados de la investigación con respecto de la variable dependiente. Como puede observarse, de los diez casos evaluados, los Defensores Jorge Santistevan (Perú) y Ana María Romero (Bolivia), obtuvieron la calificación de una efectividad general de 3.61 y 3.38 puntos de un total de 4.0. Asimismo, su promedio fue de 3.07 y 2.90 puntos respectivamente, lo que permite considerarlos como los defensores más efectivos del conjunto.

Tabla 7.3

Resultados de la variable dependiente: efectividad del *ombudsman*

País	Defensor del Pueblo	Efectividad general	Defensa del Estado de derecho	Defensa de Derechos civiles y políticos	Defensa de Derechos económicos, sociales y culturales	Promedio Variable dependiente
Perú	Jorge Santistevan	3.61	3.39	3.39	1.89	3.07
Bolivia	Ana María Romero	3.38	3.36	2.79	2.07	2.90
Perú	Walter Albán	2.89	2.94	2.94	2.00	2.69
Perú	Beatriz Merino	2.72	2.61	2.44	2.50	2.57
Bolivia	Waldo Albarracín	2.08	2.36	2.00	1.57	2.00
Bolivia	Carmen Ruiz	2.00	2.43	1.86	1.36	1.91
Ecuador	Claudio Mueckay (ínterino)	1.22	1.33	0.94	0.94	1.11
Ecuador	Claudio Mueckay	1.39	1.28	0.83	0.89	1.10
Ecuador	Milton Alava	0.94	0.78	0.39	0.44	0.64
Bolivia	Iván Zegada	0.36	0.07	0.21	0.14	0.20

Fuente: elaboración propia.

La ubicación del peruano Walter Albán, en tercer lugar en términos de efectividad general, así como en el promedio de indicadores, es notable si considera su condición de defensor interino durante los cinco años que estuvo en funciones. Con resultados totalmente opuestos se observan: Claudio Mueckay (Ecuador), Milton Alava (Ecuador) e Iván Zegada (Bolivia).

El caso de Mueckay es contradictorio pues, luego de un periodo muy insatisfactorio como interino, fue formalmente ratificado dos veces más por el congreso ecuatoriano del 2005 y 2007, mientras que Albán, pese a que demostró su efectividad en el desempeño de sus funciones, no fue confirmado formalmente por el congreso peruano, aunque sí hubo tres notorios intentos por obtener los votos requeridos para ello. Vale resaltar que el nombramiento formal de Mueckay no incidió en nada sobre la percepción de su poca efectividad en sus funciones como *ombudsman*.

7.5.2 Variables Independientes

La Tabla 7.4 que se presenta a continuación, resume los resultados de la investigación acerca de la variable dependiente:

Tabla 7.4

Resumen de resultados variables dependientes e independientes

País	Ombudsman	Variable de- pendiente	Variables independientes					
		Efectividad	Autonomía Formal	Atribu- ciones Legales	Indepen- dencia Política	Financia- miento Interna- cional <i>Per cápita</i>	No. de Agencias de Cooperación Internacional	Apoyo de la Sociedad Civil
Perú	Santistevan	3.61	21	13	3.56	0.95	30	Muy Alto
Bolivia	Romero	3.38	28	17	3.46	1.71	19	Muy Alto
Perú	Albán (Interino)	2.89	16	13	3.44	0.95	30	Muy Alto
Perú	Merino	2.72	21	13	3.28	0.95	17	Mediano
Bolivia	Albarracín	2.08	28	17	2.86	1.71	13	Mediano
Bolivia	Ruiz	2.00	23	17	2.15	1.71	12	Mediano

País	Ombudsman	Variable de- pendiente	Variables independientes					
		Efectividad	Autonomía Formal	Atribu- ciones Legales	Indepen- dencia Política	Financia- miento Internacional <i>Per cápita</i>	No. de Agencias de Cooperación Internacional	Apoyo de la Sociedad Civil
	(Interina)							
Ecuador	Mueckay	1.39	23	20	1.00	0.02	3	Muy Bajo
Ecuador	Mueckay (Interino)	1.22	18	20	1.00	0.02	5	Muy Bajo
Ecuador	Alava	0.94	23	20	0.72	0.02	0	Muy Bajo
Bolivia	Zegada	0.36	28	17	0.57	1.71	12	Mediano

Fuente: elaboración propia.

7.5.2.1 Autonomía Formal

El análisis de la autonomía *de jure* de las defensorías del pueblo en cada país dió, en general, consistencia a las normas constitucionales y legales relativas al reconocimiento del *ombudsman* como una entidad plenamente autónoma.

Las diferencias específicas entre los casos estudiados, tuvieron mucho más que ver con el *status* de “nombrado” o “interino” de algunos defensores. Aun así, el grado de autonomía formal no explicó la variación en niveles de efectividad de los defensores del pueblo, ya que dos de tres de los defensores interinos alcanzaron un nivel de efectividad de 2.0 puntos o más; como puede corroborarse, un puntaje por encima de tres de los defensores nombrados.

7.5.2.2 Atribuciones Legales

De manera similar a la autonomía formal, en la revisión de las atribuciones legales de las defensorías del pueblo reconocidas, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a los poderes no vinculantes del *ombudsman*, ya que ésta es una de sus características alrededor del mundo.

Las atribuciones, básicamente, son las mismas en los tres países en referencia. Todas son generales y se vinculan a la investigación de quejas contra el Estado y entidades privadas que

brindan servicios públicos. No obstante, ninguna de las diferencias de grado que se hallaron (no se profundizan en este artículo por límites de espacio), no explican tampoco la variación en el nivel de efectividad de los defensores sujetos de estudio.

7.5.2.3 Autonomía Financiera

Por cuestiones de espacio, la Tabla 7.4 no incluye los resultados de esta variable. Sin embargo, es imprescindible evidenciar que el estudio encontró que no hay distinción real entre las defensorías del pueblo pues, mientras la ley dice que son autónomas financieramente, en la práctica en los tres países, el *ombudsman* depende financieramente del Ejecutivo aunque el monto en términos relativos y no absolutos, tampoco explica la variación en la efectividad.

Que en los tres países bajo estudio, como en toda América Latina, el Ejecutivo sea quien finalmente tiene el control sobre el financiamiento del *ombudsman*, significa que tiene la forma potencial de amenazarlo o sancionarlo por “problemático”, mediante la limitación, reducción o, incluso, suspensión del apoyo. Un ejemplo de esto es Alberto Fujimori (Perú), quien redujo los fondos públicos del *ombudsman* en más de 10 % en 1999. Igualmente actuaron Hugo Banzer y Carlos Mesa, en Bolivia, en los años 2000, 2004 y 2005.

Pese a las grandes diferencias en el PIB entre Perú y Ecuador, el financiamiento público del *ombudsman* es comparable, mientras que el nivel de efectividad de cada uno es muy distinto. En Bolivia, desde el 2003, dicho financiamiento es sustancialmente más bajo que el de Ecuador. Aun así, tres de los cuatro defensores del pueblo boliviano fueron calificados como defensores muy efectivos (Romero) o medianamente efectivos (Albarracín y Ruiz), mientras que ninguno de los defensores ecuatorianos logró calificar como tal.

7.5.2.4 Independencia Política

La variable independiente en relación con la percepción de la independencia política de los defensores del pueblo, probó ser la variable con mayor capacidad de predecir qué individuos serían considerados más efectivos en el cumplimiento de sus funciones. Los defensores Santistevan, Romero, Albán, Merino, Albarracín y Ruiz, afirmaron en múltiples oportunidades, su independencia frente al gobierno de turno, aunque ello les implicó enfrentar las consecuencias de tal osadía.

A efectos de identificar el nivel de efectividad del *ombudsman* en la defensa del Estado de derecho y los derechos fundamentales, este estudio constató que esta variable independiente es en extremo importante pero, al mismo tiempo, encontró otras dos variables que también contribuyen al alcance del mismo objetivo.

7.5.2.5 Rol de la Cooperación Internacional

En el transcurso de esta investigación fue sorprendente observar la relevancia de la Cooperación Internacional en el trabajo de ciertos defensores del pueblo. Los hallazgos hasta ahora muestran que su presencia significativa le permite al *ombudsman* un control relativo sobre el financiamiento y crea incentivos para la transparencia fiscal de la institución.

Es pertinente resaltar que el apoyo internacional no es arbitrario, pues responde a la agenda de las agencias cooperantes así como a la conducta del *ombudsman*. Buscar y aceptar ayuda de este tipo requiere de la clara disposición del *ombudsman*, de estar bajo el constante escrutinio por parte de los cooperantes, no sólo en lo referente al manejo de fondos, que es importante, sino en cuanto al logro de ciertos objetivos de la agenda defensorial.

La Tabla 7.4, presenta los resultados de dos indicadores relacionados con esta variable: el financiamiento *per capita* que recibió la defensoría del pueblo durante cada periodo de su gestión, y el número de agencias de cooperación internacional que le prestaron apoyo técnico y financiero. Como puede observarse, los resultados en esta variable son consistentes con los distintos grados de efectividad de los defensores: quienes resultaron más efectivos, buscaron y lograron mayor apoyo internacional.

7.5.2.6 Apoyo de la Sociedad Civil

Santistevan (Perú) y Romero (Bolivia), trabajaron desde la creación de la Defensoría del Pueblo en sus respectivos países, para establecer relaciones de colaboración con organizaciones de la sociedad civil. Albán (Perú) y Ruiz y Albarracín (Bolivia), continuaron dichos esfuerzos. La voluntad de las ONG de derechos humanos por trabajar “con” el *ombudsman*, puede explicarse dado su grado de independencia política demostrada progresivamente en esos dos países (con la excepción de Zegada).

En Ecuador, pese a que la letra de un artículo constitucional abría el espacio para la participación de las ONG, en la práctica ocurrió lo contrario: hubo severos cuestionamientos y se

opusieron a los nombramientos de Alava y Mueckay, lo que caracterizó una relación hostil entre los defensores y estas organizaciones.

7.6 Conclusiones

La efectividad del *ombudsman* de derechos humanos se aprecia mejor cuando las instituciones democráticas funcionan adecuadamente. En este sentido, la presente investigación se propuso observar tal efectividad en contextos donde no hay un sistema democrático consolidado.

En lugar de simplemente asumir la independencia del *ombudsman* como resultado automático de su autonomía formalmente declarada, se analizaron y midieron otros indicadores empíricos de independencia conductual desde su creación como institución, en Bolivia, Ecuador y Perú.

La encuesta aplicada a expertos, mostró que su desempeño es percibido de maneras diferentes; asimismo, determinó que la independencia conductual y el apoyo de la cooperación internacional y de la sociedad civil son factores que están mucho más asociados con la efectividad del *ombudsman*, que con los elementos formales de autonomía y atribuciones legales con que cuentan los defensores del pueblo.

Referencias

- Brinks, D. (2007). *The Judicial Response to Police Killings in Latin America. Inequality and the Rule of Law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carothers, T. (1999). *Aiding Democracy Abroad: The Learning Curve*. Washington, DC: Carnegie Endowment for International Peace.
- Comisión Andina de Juristas. (2001). *Defensorías del Pueblo en la Región Andina: Experiencias Comparadas*. Lima: Comisión Andina de Juristas.
- Dodson, M. & Jackson, D. (2003). "Horizontal Accountability and the Rule of Law in Central America", en Scott Mainwaring y Christopher Welna (eds.). *Democratic Accountability in Latin America*. Oxford Studies in Democratization. USA: Oxford University Press.
- Georgetown University and Organization of American State. (1998). Base de Datos Políticos de las Américas. Recuperado el 1 de octubre de 2007, en: <http://www.georgetown.edu/pdba/Comp/control/Defensor/>

- Hammergren, L. (1998). *The Politics of Justice and Justice Reform in Latin America: The Peruvian Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (1997). *El Ombudsman y la Protección de los Derechos Humanos en América Latina*. San José: IIDH.
- Magaloni, B. (2003). "Authoritarianism, Democracy and the Supreme Court: Horizontal Exchange and the Rule of Law in Mexico", en Scott Mainwaring y Christopher Welna (eds.). *Democratic Accountability in Latin America*. Oxford Studies in Democratization. USA: Oxford University Press.
- Mainwaring, S. (2003). "Introduction: Democratic Accountability in Latin America", en Scott Mainwaring y Christopher Welna (eds.). *Democratic Accountability in Latin America*. Oxford Studies in Democratization. USA: Oxford University Press.
- Maxfield, S. (1999). "A Brief History of Central Bank Independence in Developing countries", en Schedler, Andreas, Larry Diamond, and Mark Plattner (eds.). *The Self-Restraining State. Power and Accountability in New Democracies*. Boulder: Lynne Rienner Publishers, Inc.
- Méndez, J.; O'Donnell, G. & Pinheiro, P. (eds.) (1999). *The (UN) Rule of Law and the Underprivileged in Latin America*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Moreno, E.; Crisp, B. & Shugart, M. S. (2003). "The Accountability Deficit in Latin America", en Scott Mainwaring y Christopher Welna (eds.). *Democratic Accountability in Latin America*. Oxford Studies in Democratization. USA: Oxford University Press.
- O'Donnell, G. (1998). "Horizontal Accountability in New Democracies", en *Journal of Democracy*, vol. 9, núm 3. Pp. 112-126.
- Pásara, L. (2000). *Las decisiones judiciales en Guatemala: un análisis de sentencias emitidas por los tribunales*. Guatemala: Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala.
- Pastor, R. (1999). "The Role of Electoral Administration in Democratic Transitions: Implications for Policy and Research", in *Democratization* vol. 6, núm. 4 (Winter). Pp. 1-27.
- Popkin, M. (2000). *Peace without Justice: Obstacles to Building the Rule of Law in El Salvador*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Prillaman, W. (2000). *The Judiciary and Democratic Decay in Latin America: Declining Confidence in the Rule of Law*. Westport: Praeger.
- Rose-Ackerman, S. (2007, octubre). "Public Administration and Institutions in Latin America". Ponencia presentada en la *Conferencia Copenhagen Consensus*, San José de Costa Rica.

- Schedler, A.; Diamond, L. & Plattner, M. (1999). *The Self-Restraining State. Power and Accountability in New Democracies*. Boulder: Lynne Rienner Publishers, Inc.
- Schedler, A. (2003, august). “Measuring the Formal Independence of Electoral Governance”. Paper presented at the *99th Annual Meeting of the American Political Science Association (APSA)*, Philadelphia.
- Smulovitz, C. & Peruzzotti, E. (2003). “Societal and Horizontal Controls: Two Cases of a Fruitful Relationship”, en Scott Mainwaring y Christopher Welna (eds.). *Democratic Accountability in Latin America*. Oxford Studies in Democratization. USA: Oxford University Press.
- Uggla, F. (2004). “The Ombudsman in Latin America”. *Journal of Latin American Studies*, vol. 36, núm. 3. Pp. 423-451.

II. Educación para la Paz y Violencia en América Latina

8. Educación para la paz y los derechos humanos: desafío pedagógico actual en América Latina

Alicia Cabezudo

8.1 Introducción

La paz, como ya se dijo, no sólo se define por la ausencia de guerra y de conflicto, sino que es también un concepto dinámico que necesita aprenderse en términos positivos. Lo mismo sucede con los derechos humanos, pues deben afirmarse con presencia de justicia y solidaridad social, y garantizar a todos los seres humanos el derecho de vivir con dignidad a lo largo de su existencia. Su promoción y enseñanza es fundamental (Reunión Consultiva del Programa Cultura de Paz UNESCO, Dic. 1994).

La educación para la paz y el respeto de los derechos humanos adquiere en los países una particular actualidad al contrastar los valores que ella implica con agresiones injustificadas, violencia cotidiana y los horrores de la guerra, lo que conmueve diariamente (García, 1999). Resulta difícil, y aún incomprensible, explicar en el discurso educativo vigente los diversos niveles de violencia, los conflictos originados en los ámbitos local, nacional, regional e internacional, y la existencia de masacres y operaciones militares. Pero más complejo es todavía, clarificar estos procesos cuando su solución posible es, a su vez, alguna situación de violencia extrema o muchas veces, ataques sistemáticos a población civil desarmada.

Cotidianamente, al analizar la desigualdad y la injusticia de la realidad socioeconómica o la violencia brutal de sociedades consideradas “modelos” (donde adolescentes agreden a sus maestros y compañeros, el peligro acecha a cualquier hora y en cualquier lugar, la convocatoria a la guerra es práctica habitual para dirimir conflictos internacionales de diferente gravedad), se comprende que a lo que hay que enfrentarse cotidianamente es a situaciones de violencia y, a veces, violencia extrema (Rueda y Muñoz, 2004).

8.2 Todas son guerras de distinta naturaleza, con similar contenido de violencia y destrucción

Cuando se llega a opiniones como la referida en el título de este apartado, las respuestas del docente se vuelven vacías de contenido, las explicaciones se agotan y la práctica de construcción del conocimiento mediante investigaciones, lecturas, análisis de informaciones, entrevistas, génesis de los conflictos y reflexiones acerca de los acontecimientos, se imprime un modelo de práctica educativa relativamente ingenuo donde, en definitiva, los mismos docentes quedan insatisfechos.

Pese a su indudable importancia, la educación para la paz y los derechos humanos (Monteiro y Tavares, 2010) como eje didáctico transversal en muchos diseños curriculares internacionales, es un campo de estudios marginal y subsidiario en la selección de contenidos del sistema educativo formal, donde la memoria histórica y el afianzamiento de la verdad y la justicia tienen un rol, particularmente, significativo en el esclarecimiento, comprensión y estudio de los acontecimientos (Lederach, 2006).

Estos temas, generalmente, se desarrollan desde un eje didáctico necesario pero aleatorio: importante pero no esencial; presente pero ausente. En realidad, se presentan como discursos curriculares que ennoblecen sin modificar ni concebir alternativas nuevas en la formación ética y ciudadana de docentes y alumnos, formación cada vez más necesaria en el mundo en que se vive.

Educar en y para la memoria histórica (en búsqueda de la verdad de los hechos del pasado reciente) sólo es posible desde el enfoque crítico, profundo y serio de la actualidad que se comparte y de la época histórica en que toca actuar. Sin embargo, esto no ocurre pues pareciera que se desconocen, con frecuencia, los programas ministeriales, las instituciones educativas, las plataformas político-pedagógicas y los complejos proyectos pedagógicos que muchos gobiernos establecen con triunfalismo y arrogancia.

Las prácticas pedagógicas que indagan, interrogan y profundizan contenidos acerca de problemas y acontecimientos que violan los derechos fundamentales y atentan contra la dignidad de la ciudadanía de un país o región, tienen hoy su espacio en el campo de la educación para la cultura de paz y derechos humanos, que presenta una perspectiva pluridimensional e incluye un conjunto de conceptos, ideas y actividades que se demuestran desde las acciones de sensibilización y divulgación para promover una cultura de paz (Aguinis,

1988; Dewey, 1957), hasta prácticas pedagógicas concretas en el ámbito educativo formal, no formal e informal.

En esas prácticas, los objetivos específicos se vinculan a valores esenciales de la convivencia humana de los cuales, el Estado debe ser garante: solidaridad, búsqueda de verdad y justicia, respeto a la multiculturalidad y defensa de todos los derechos.

Para Galtung (1997), la educación para la paz debe articularse desde una dimensión mucho más amplia que sólo desde la escolar, e incluir el estudio, investigación y resolución de conflictos por la vía pacífica como objetivos fundamentales en un proceso de aprendizaje integral que trasciende el ámbito de la educación formal, y se convierte en un imperativo pedagógico y ético a la luz de los acontecimientos de la actualidad. De allí la relevancia que Galtung otorga al estudio de los diferentes niveles y tipos de violencia, caracterizando la violencia directa como aquella que proviene de una agresión directa tanto en el aspecto físico como psíquico.

La violencia estructural se define como producto de las estructuras sociales y económicas (básicamente injustas) que operan sobre los individuos y la sociedad de manera tal que “llamar paz a una situación en la que impera la pobreza, la represión y la alienación es una parodia de paz” (Galtung, 1997), aun cuando no haya conflicto armado, enfrentamiento militar entre partes o guerra declarada.

El concepto moderno de educación para la paz incluye la educación en derechos humanos y la comprensión de los hechos históricos de los grupos considerados “débiles o en derrota” (también llamados “segmentos sociales vulnerables” en Brasil), cuyas voces intentan acallarse para siempre. Por lo tanto, este campo pedagógico se amplía y adquiere sentido concreto y cotidiano que se vincula a la vida diaria y a las prácticas sociales del “ayer”, del pasado reciente, de la actualidad y de la sociedad que se quiere el futuro (Rueda y Muñoz, 2004).

Asimismo, educación en derechos humanos no se refiere sólo a aspectos tradicionales en relación con las violaciones a los derechos individuales (su suspensión, detención arbitraria, tortura, secuestros, desapariciones temporarias o permanentes, muertes, entre otros), sino que se compromete con el análisis y monitoreo del cumplimiento de esos derechos así como de los derechos sociales, culturales y políticos por parte de los Estados nacionales. Por ello, es particularmente importante la investigación y el estudio de todas las situaciones de emergencia

que crean su omisión o falencia, lo que es una realidad habitual en América Latina, aun en regímenes democráticos.

De acuerdo con lo que ocurre, la revisión pedagógica de viejos conceptos y la noción de paz se expande en un sentido más amplio, contraponiéndose a aquella más limitativa que la relegaba a un simple sinónimo de ausencia de guerra o silencio de los cañones. Se trata más bien de una noción más global y compleja que remite además, a los conceptos de equidad y justicia, dignidad y solidaridad, respeto a los derechos de los pueblos y a la diversidad cultural.

Considerando lo anterior, es esencial que estos dos tipos de educación encaren y desarrollen las demandas urgentes de la sociedad. En Europa, esas demandas se vinculan a la preocupación por el riesgo nuclear, los complejos militares e industriales, el desarrollo tecnológico sin control, la contaminación ambiental, el desarme, además de temáticas concretas de derechos humanos tales como la migración, desempleo, racismo, avances de ideologías autoritarias y xenofobia creciente.

En América Latina, este esfuerzo disciplinar contempla diversos enfoques, desde los que surgen de territorios que experimentaron o viven conflictos bélicos (Colombia, por ejemplo) hasta aquellos que consideran que el estudio de los derechos humanos y la memoria histórica es la respuesta activa de la sociedad civil ante la impunidad y las graves violaciones cometidas en la región desde los orígenes de su historia colonial hasta hoy (Nassif, 2006).

Para los países latinoamericanos, el problema fundamental radica no sólo en un pasado reciente violatorio de todo tipo de derechos, provocado tanto por gobiernos autoritarios y dictaduras militares, como por aquellos que aún enfrentan conflictos militares declarados o encubiertos, como es el caso paradigmático de Colombia. El problema candente y actual en este tema, es la omisión sistemática de los derechos económicos, sociales y culturales, por parte de los gobiernos de corte democrático, por ignorancia o desconocimiento pese al *status* constitucional que los obliga a cumplir. De esa misma manera, se produce la violación sistemática de derechos civiles y políticos que se reconocen en la historia moderna como los derechos fundantes o derechos de primera generación (Ramírez, 1998), por lo que es incorrecto calificar de Estados democráticos a los que practican su sistemático incumplimiento.

En resumen, es imperativa la acción educativa en América Latina acerca de esos temas, fundamentalmente en “los tiempos democráticos” donde los países ya se comprometieron con ello aunque de forma débil, y donde las organizaciones de la sociedad civil, como en muchos

otros problemas, ya se responsabilizaron para su desarrollo y promoción casi de forma excluyente.

8.3 El rol de la educación

La situación de América Latina a principios del siglo XXI, claramente muestra la tendencia general que hay hacia los regímenes cívico-democráticos, lo que se destaca como factor decisivo para el desarrollo y la aplicación de programas de educación para la paz, derechos humanos, concientización acerca de la memoria histórica y los acontecimientos del pasado reciente.

Asimismo, y sobre todo a partir del presente siglo, Latinoamérica está sumida en un nuevo posicionamiento geopolítico, en que la actual crisis económica global la enfrenta a la transformación más profunda de su historia, desde el punto de vista socioeconómico y donde el poder político está siendo redistribuido. En términos educativo, hay una fuerte presión para privatizar los servicios educativos, públicos, laicos y gratuitos y subrogar este deber estatal hacia el sector privado.

8.3.1 ¿En qué debe contribuir la educación de acuerdo con este panorama?

En primer lugar, debe contribuir a sostener, desarrollar y formar para la democracia, ya que ésta constituye el sistema político en el cual se respetan los principios de los derechos humanos esenciales y la dignidad de la ciudadanía. Por lo tanto, la paz, justicia y solidaridad se convierten en objetivos a lograr desde la supra estructura política; los contenidos curriculares del sistema educativo los reflejan sólo cuando los gobiernos democráticos respaldan y promueven el modo de vida democrático.

Desde esa perspectiva, la democracia se concibe como concepto ágil y dinamizador y no sólo como un modelo político abstracto. Cuando se habla de ella, se hace referencia a procesos complejos que estructuran líneas de pensamiento y comportamientos que se manifiestan en la educación y sus contenidos.

Fortalecer la democracia es necesario para poder organizar las estrategias de educación para la paz, los derechos humanos y la reflexión sobre la memoria histórica. Esto presupone las siguientes aseveraciones:

- la cultura de paz, el respeto a los derechos humanos y el estudio de la historia reciente con los componentes de justicia y verdad, constituyen premisas racionales y objetivos viables para la educación;
- la justicia, respeto mutuo y respeto de las diferencias, pueden enseñarse y aprenderse (Faure *et al.*, 2005);
- los estudiantes deben desarrollar el pensamiento crítico y recibir apoyo en la adquisición de conocimientos que enriquezcan su visión acerca de asuntos y problemáticas regionales, nacionales e internacionales;
- en niños y jóvenes, debe promoverse la construcción de conocimientos, actitudes y habilidades. Además, hay que otorgarles los medios necesarios para transformar el continente en una región que solucione los conflictos de forma pacífica en lugar de apoyar medidas violentas que conduzcan a enfrentamientos armados o a una carrera armamentista;
- debe facilitarse a niños y jóvenes, la oportunidad de vivir en un territorio donde la justicia y la democracia sean valores prioritarios, y todas las políticas conduzcan a esos objetivos;
- debe planificarse en forma sistemática, un proceso de concientización acerca de la violencia de las estructuras socioeconómicas en que se vive, ya que pueden ser tan violentas y peligrosas como el conflicto directo.

La educación que se propone, intenta ser incluida como objetivo general en todas las estructuras educativas de los países latinoamericanos, que se vinculan en la búsqueda permanente de justicia, igualdad y seguridad para las sociedades. No cabe duda de que la educación debe proveer la posibilidad de un desarrollo integral en el cual la adquisición de valores universales y el conocimiento de los derechos humanos colaboren para que los estudiantes se involucren como actores dinámicos y transformadores de la realidad.

La presencia de gobiernos democráticos en la mayor parte de la región, abre espacios que ponen a prueba la capacidad de desarrollar propuestas educativas favorables para dichos objetivos. Por esa razón, la educación para la paz y los derechos humanos debe aprovechar los espacios disponibles e introducir sus metas en el sistema educativo y todos sus niveles. Por otra parte, es imposible pensar en este tipo de proposición pedagógica sin antes superar los

métodos autoritarios de la gestión educativa, y adoptar en su lugar ideas de autonomía, responsabilidad y diálogo en las escuelas. Esas premisas implican, sin duda, el compromiso del Estado en asegurar la educación que promueva tanto el desarrollo integral del individuo como su inclusión en la sociedad de la cual es parte activa y actor fundamental para su transformación.

En los últimos años, muchos sistemas educativos latinoamericanos intentaron crear una cultura basada en la libertad y los derechos humanos pero quizás olvidaron la premisa fundamental: la libertad significa una participación en continua expansión, como resultante de un compromiso activo con la realidad social. El psicólogo argentino Enrique Pichón Riviere (1988) indica que en el proceso de aprendizaje los educandos se apropian instrumentalmente de la realidad en la cual actúan.

La enseñanza de principios según la desmilitarización, la justicia social, la solidaridad entre los pueblos, los derechos humanos, el desarrollo y la cooperación internacional, proveen a niños y jóvenes de herramientas para analizar el mundo y proyectar acciones para mejorarlo y modificarlo en el sentido que aquí se plantea. La búsqueda de la verdad y la justicia constituyen componentes morales y éticos en este quehacer impostergable.

La construcción de una cultura de paz con pleno respeto de los derechos humanos tiene, además, particular relevancia en Latinoamérica, como respuesta a la historia de violaciones sistemáticas a partir del quiebre del Estado de derecho y el establecimiento de gobiernos antidemocráticos y dictaduras militares desde el final de la década de 1960, y durante las dos décadas subsiguientes.

Al mismo tiempo, el avance de propuestas de paz y resolución de conflictos por vía pacífica en los tratados internacionales, presupone un elemento clarificador sobre el tema, y desarrolla mayor conocimiento e información acerca de la problemática que se atiende, promoviendo cambios en la legislación. Estos factores allanaron el camino para la introducción de temas tales como la Convención de los Derechos del Niño, derechos de la Mujer, situación socioeconómica de los pueblos indígenas, memoria histórica de acontecimientos recientes y análisis e investigación acerca de los gobiernos de facto en la mayoría de los países.

Por otra parte, en la consolidación de los sistemas democráticos en Latinoamérica, los sistemas educativos no sólo deberían promover el conocimiento acerca de los principios aquí propuestos, sino desarrollar la posibilidad de su implementación mediante acciones concretas

en y con la comunidad. De esa manera, se operaría como un vínculo entre el sistema jurídico formal existente y la práctica real de principios y derechos, muchos de los cuales no se garantizan adecuadamente por parte del Estado pese a su obligación de hacerlo.

Si el objetivo de la educación es la preparación para la vida, promoviendo la actitud crítica y transformadora de quienes estudian, es fundamental la sensibilización acerca de la validez de la formación, tanto en la educación formal y no formal, con todos los actores involucrados y en todos los lugares posibles, fuera y dentro de las instituciones escolares. Además, ésta debería desarrollarse en forma práctica y operativa, por medio del análisis crítico de la realidad y el contexto, y la planificación de acciones específicas con base en proyectos con la comunidad, los vecinos y ONG. Esto al entender como sensibilización práctica y operativa aquella en que los estudiantes juegan un rol participativo al formarse e investigar los temas, vinculándolos con sus actividades diarias; al aprender y practicar sus derechos desde la cotidianidad, y al compartir sus experiencias y nuevos conocimientos con los demás miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familia y amigos).

De esa manera, el aprendizaje se convierte en saber y práctica social de extraordinaria importancia, ya que puede aplicarse a nuevas situaciones problemáticas para buscar soluciones posibles desde la perspectiva individual o colectiva.

8.3.2 El abordaje práctico en el campo educativo

Fundamentalmente, el objetivo de la propuesta implica hacer que los estudiantes comprendan los problemas concernientes a la construcción de la cultura de paz y respeto de los derechos humanos mediante el estudio de cuestiones emergentes de su propia situación: realidad micro, la que luego vincularán a realidades cada vez más complejas y lejanas: análisis macro (Haavelsrud, 2010). Éste último tiende a la concientización acerca de las características del mundo en que se vive, y hacia la búsqueda de alternativas superadoras desde la participación individual y colectiva, con el objetivo de construir un mundo mejor para la ciudadanía, donde la resolución de conflictos por la vía pacífica, el diálogo constructivo, la participación y la solidaridad sean a su vez, mecanismos sistemáticos de transformación hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática. Sin duda, la educación basada en estos

principios debería ser un objetivo integrador global en los proyectos pedagógicos y no sólo una meta u objetivo específico para organizar el proceso de aprendizaje-enseñanza.

La propia comunidad educativa (así como todas las áreas del conocimiento reflejadas en diseño curriculares específicos) permite y requiere la incorporación de los principios descritos. Dicha anexión debería desarrollarse en un proceso de interacción constante y aparecer como parte de los contenidos disciplinares fundamentales, como criterio de construcción compartida del conocimiento y como eje vinculante para actividades conjuntas entre las instituciones educativas, la sociedad y los sujetos del hecho educativo.

Sin duda, los estados nacionales, como responsables del sistema educativo formal, deben ser responsables de la promoción, aprendizaje-enseñanza y práctica de una educación sistemática con estas características dándole una perspectiva interdisciplinaria y transversal en toda organización curricular e institucional. Este proceso conlleva a la planificación y ejecución de un programa de políticas educativas que debería presentar las siguientes características:

- ser progresivo, evolutivo, lento y profundo, consciente de los conflictos sociales potenciales y sus resoluciones;
- ser sistemático, coherente con un propósito político;
- ser global, acompañando a toda la sociedad;
- implicar la recuperación de las identidades históricas y culturales, que permiten a las personas ser protagonistas de los acontecimientos;
- dar lugar a la serie de transformaciones en las estructuras y en los modos de vida de la sociedad.

Ni el abordaje geográfico e histórico de temas ni el aprendizaje aislado de conceptos son suficientes para explicar contextos específicos complejos para su análisis y comprensión. Sin embargo, se considera que no pueden faltar los siguientes temas fundamentales: la realidad de los diferentes grupos sociales de la región y su problemática convivencia; las soluciones y los desencuentros ante los conflictos; la situación de los inmigrantes, los refugiados y su desamparo; la realidad de la niñez vulnerable; la violencia doméstica y la indefensión de la mujer en sociedades patriarcales; la construcción de la identidad en condiciones de cuasi

supervivencia; las violaciones de derechos provocadas desde las instituciones gubernamentales; las relaciones interpersonales conflictivas; el individualismo y la sociedad de consumo; el predominio de valores materiales sobre los espirituales y éticos; el deterioro del medio ambiente natural; el abuso de poder y la corrupción política; la desigualdad social; la carencia de recursos vitales en gran parte de la población; el desempleo y la miseria, entre otros. Forman parte también de esta malla curricular: el análisis de los mecanismos autoritarios de Gobierno; el control de información y los medios de comunicación; el análisis de las redes ilegales de comercio, crímenes e impunidad, los cuales son elementos que aún caracterizan la vida política de la región latinoamericana.

Todos los temas deben extenderse pedagógicamente para lograr un alcance mayor y superar el simple conocimiento, pues son contenidos que presentan la cruda realidad de la violencia estructural que, en forma de guerra solapada, castiga a los más débiles e imposibilita el pleno desarrollo de sus potencialidades como seres humanos y como sujetos de derechos. En ese sentido, la guerra no está tan lejos... y no sólo en términos de conflicto armado.

Extenderse pedagógicamente significa, imperiosamente, que los temas deben ser objeto de reflexión, discusión, investigación y crítica, es decir, de un ejercicio permanente de búsqueda de la verdad, de intercambio de opiniones, de aprendizajes individuales y colectivos, donde se discuten puntos de vista diversos y se aprende a respetar a todos aquellos que piensan diferente.

La tarea educativa debe obligatoriamente vincular las dos situaciones: los conflictos directos y las guerras de otras características pero no de menor intensidad, ya que sólo el análisis integral de la violencia puede llegar a posibilitar la reflexión crítica, educativa y transformadora que genere cambios reales y posibles. Es en este proceso donde la educación en derechos humanos por la justicia y la verdad realmente tiene significación.

De acuerdo con la proposición, los temas vinculantes a la educación para la paz y los derechos humanos se desarrollan en el formato de núcleos significativos desde las diferentes áreas y disciplinas curriculares o desde los diferentes campos del conocimiento en la educación no formal. Esto parte del precepto holístico por el cual no existe ninguna situación vinculada a la paz, los derechos humanos y la memoria histórica ajena a cualquier tipo de conocimiento. Por ello se acude a la mirada desde las ciencias sociales y biológicas, desde la filosofía, psicología, educación, política, economía, arquitectura, historia, geografía, antropología, artes,

literatura, matemáticas y estadística, así como desde las nuevas ciencias de la comunicación entre otras, las cuales proveen de perspectivas diferentes para profundizar el análisis y la reflexión en la tarea educativa que se pretenda.

Los contenidos de las distintas áreas se organizan alrededor de ejes problemáticos donde aparece la bibliografía básica, los recursos potenciales y las actividades que conducen al proceso aprendizaje-enseñanza. Al mismo tiempo, dichos ejes no se presentan como estructuras impuestas, sino como alternativas posibles dentro de un tema que se analiza, discute y selecciona dentro del proceso de trabajo conjunto de la comunidad educativa.

En el área de las ciencias sociales, los problemas que se presentan se resuelven en forma interdisciplinaria, desde la perspectiva histórica y por medio de un aprendizaje basado en actividades reflexivas, críticas y creativas. Ese objetivo se instrumenta no sólo para analizar los contenidos curriculares, sino para asumir un compromiso fundamental con los problemas que caracterizan a la región, a los diferentes países y también al mundo.

En toda América Latina, las asignaturas bajo diversos títulos (Educación Democrática, Educación Cívica, Instrucción Cívica, Conocimiento de la Realidad, Formación Ciudadana, Conocimientos Democráticos, Educación para la Democracia, entre otros) se consideran ejes integradores para la implementación de este tipo de contenidos en la aplicación de modelo de innovación pedagógica. Se estructuró de esta forma debido a que la temática curricular tenía *per se* como objetivo específico, la adquisición de valores y normas de comportamiento relacionados a valores y principios éticos presentes en los derechos humanos y en la defensa de la justicia y equidad. Historia, Geografía, Economía, Literatura y Artes, fueron en la mayoría de casos analizados, importantes asignaturas de apoyo.

Otra idea para la introducción del trabajo educativo en función de los principios de paz, derechos humanos y justicia, se sustenta en el trabajo conjunto de estudiantes, padres y educadores, sumándose a ellos asociaciones de sociedad civil, ONG e iglesias (Iglesias, 2006). A este nivel, las actividades sugeridas se basan en mini proyectos sobre problemáticas de la realidad cercana, los que conducirán a los estudiantes a establecer contacto directo y muy enriquecedor con el medio circundante y sus consecuentes ventajas: clara detección de problemas, búsqueda de alternativas válidas y puesta en práctica de acciones con el objetivo de contribuir con resolver el problema inicial. Este trabajo es, particularmente, importante ya que

constituye la fase operativa de la tarea de aprendizaje-enseñanza, lo que Paulo Freire llama praxis educativa (Freire, 1979, 2000).

En realidad, la educación para la formación y respeto en derechos humanos no tendría ningún sentido sin el desarrollo de actividades que apelen a la participación de los estudiantes (niños, jóvenes o adultos) como agentes colaboradores y transformadores en la comunidad, mediante técnicas pertinentes desde la metodología activa, de tal forma que el aprendizaje traspase las paredes escolares, contribuya con la sensibilización de la opinión pública y mejore las relaciones humanas mediante el diálogo y la participación colectiva, a partir de procesos pedagógicos de significación social.

Las prácticas conducentes a desarrollar el campo de trabajo especializado deberían cumplir con las condiciones siguientes:

- ser experiencias colectivas dentro del marco de igualdad en las relaciones grupales;
- ser experiencias en resolución de conflictos y no simplemente para recabar datos;
- partir de la relación democrática entre educador y educando, representando o anticipando la relaciones democráticas en la sociedad;
- construir la consciencia democrática y pluralista, y defender la validez de los principios constitucionales del Estado que se caracteriza por la observancia de los derechos humanos.

8.4 Conclusión

La educación para la paz y derechos humanos en búsqueda de la verdad y la justicia, es hoy una obligación ética, una necesidad social y un mandato incuestionable en el campo de la docencia latinoamericana. Para lograrla, es necesario articular sólidos puentes de trabajo y cooperación con la sociedad civil y ONG, así como revisar conceptos tradicionales, evaluar prácticas pedagógicas y elaborar proyectos desde cada uno de los espacios de vida y trabajo especializados, partiendo de la convicción de que los esfuerzos para producir transformaciones no son antagónicos, sino complementarios.

Este tipo de educación, además de ser desafío para todos los que desean sociedades más justas, equitativas y solidarias en el contexto actual latinoamericano, implica un renovado

compromiso con los principios pedagógicos democráticos y resulta un imperativo ético que exige asumirlos concretamente.

Como educadores involucrados en el proyecto de construir y promover los principios descritos en la propuesta, se considera que hace falta una educación que no apunte sólo al conocimiento, sino que también promueva y facilite la acción para el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de métodos de reflexión intelectual y de trabajo colectivo. De esa manera será posible colaborar con una transformación social y política mediante métodos no violentos, así como desarrollar una cultura de la paz con sentido de la realidad adecuado al territorio del mundo que se habita.

Asimismo, es importante reconocer que se necesita de una educación funcional para poder construir la paz social con equidad, justicia y verdad, así como cimentar colectivamente la educación para la libertad. He aquí el gran desafío pedagógico de los próximos años y la tarea docente en América Latina y en todos los países de la región.

Referencias

- Aguinis, M. (1988). “Programa Nacional de Democratización de la Cultura”, en *Revista Comunicaciones*, núm. 1.
- Dewey, J. (1957). *La Educación de Hoy*. Buenos Aires: Losada.
- Faure, E. et al. (2005). *Aprender a Ser*. Madrid: Alianza.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- (2000). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Galtung, J. (1998). “La Transformación de Conflictos por Medios Pacíficos” en *Manual para la Formación en el Contexto de Situaciones de Crisis y el Programa de Capacitación en Gestión de Desastres de las Naciones Unidas. Parte I: Manual para los Participantes, Parte II: Manual para Instructores*. Naciones Unidas: NYC.
- García, F. (1999). *Enseñar los Derechos Humanos. Textos Fundamentales*. Madrid: ZeroZyx.
- Haaverlsrud, M. (2010). *El poder de la Educación. Aprendizajes para vivir en libertad*. Tromso: Arena.
- Iglesias, C. (2006). *Educar pacificando. Una pedagogía de los conflictos*. Santiago de Compostela: Cultura de Paz.
- Lederach, J.P. (2006). *Educar para la Paz*. Barcelona: Fontamara.

- Monteiro S. A. & Tavares, C. (2010). “El papel de la Educación en DDHH”, en la formación de la Ciudadanía Activa. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, vol. 3, núm. 1. Recuperado en: www.ried-ijed.org
- Nassif, R.; Rama, G. & Tedesco, J.C. (2006). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pichón R., E. (1988). *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Losada.
- Ramírez, G. (coord.). (1998). *Derechos Humanos. Lecturas*. Puebla: UAP.
- Rueda, B. & Muñoz, F. (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Eirene.

9. Estrategia para el desarrollo integral adolescente y juvenil²⁰

Raquel Amada Benavides de Pérez

9.1 Introducción

La Estrategia de Desarrollo Integral Adolescente y Juvenil (EDIAJ) que se presenta a continuación, es producto de la acción conjunta realizada entre 2009 y 2013. Fue diseñada por UNICEF pero la operación y adaptación conceptual y metodológica estuvo a cargo de la Fundación Escuelas de Paz (FEP). Fue financiada por el gobierno de Canadá (CIDA) y las alcaldías de Soacha²¹ y Manaure, municipios de los departamentos colombianos de Cundinamarca y La Guajira, respectivamente. Además, se trabajó en Dibulla, también municipio de La Guajira, Colombia.

El desarrollo de la propuesta benefició a más de tres mil jóvenes con sus familias. Metodológicamente, constó de cuatro estrategias: 1) formación-acción-participación (FAP) para la producción y emprendimiento adolescente y juvenil; 2) articulación de servicios para adolescentes y jóvenes; 3) fortalecimiento del tejido social a favor de la población; 4) procesos transversales de comunicación, sistematización, monitoreo y evaluación, y materiales diversos, entre otros. Asimismo, apoyó la ejecución de la política pública de juventud desde los entes municipales y su inclusión en los planes de desarrollo locales.

²⁰ Este apartado fue posible gracias a los aportes conceptuales, documentales y narrativos brindados al trabajo de campo, así como al esfuerzo de numerosas personas que formaron parte del Centro de Desarrollo Integral Adolescente y Juvenil durante sus cuatro fases. La versión final estuvo a cargo de Amada Benavides de Pérez, presidenta de la Fundación Escuelas de Paz, cogestora de la conceptualización de la estrategia, responsable del proceso de evaluación; Mariela Torres de Guerrero, vicepresidenta y directora pedagógica de la Fundación Escuelas de Paz, responsable del proceso de sistematización, y Ana Alejandra Lichilín, miembro de la Junta Directiva de la Fundación Escuelas de Paz, consultora para la elaboración de las memorias de la estrategia de desarrollo integral adolescente y juvenil. La versión más amplia de este texto se presentó en Tosi, Giuseppe et al., *Cultura y Educación en Derechos Humanos en América Latina*, Universidad Federal de Paraíba, Brasil, 2014.

²¹ Ubicado en el oeste del departamento de La Guajira, 61.9 % de la población del municipio de Dibulla oscila entre 0 a 26 años en el que la juventud (14 a 26 años) es el grupo con mayor representatividad poblacional con una proporción de 7.205, lo que corresponde a 41.1 % del total de la población (Informe EDIAJ, 2013). El municipio de Soacha es un municipio de Cundinamarca (Colombia), ubicado al suroccidente de Bogotá. Es el más poblado del departamento (fuera de la capital) con 625 mil habitantes, entre los cuales se calcula que 35 % son menores de edad, cerca de 175 mil personas entre 0 y 17 años, de los cuales se cree que 28 mil jóvenes oscilan entre 05 y 12 años (<http://es.wikipedia.org/wiki/Soacha>). El municipio de Manaure se ubica en el norte del departamento de la Guajira; tiene una población de 37 999 habitantes; 29 313 tiene entre 10 y 24 años, lo que muestra que el mayor porcentaje de la población lo constituyen adolescentes y jóvenes (Informe EDIAJ, 2013).

Como síntesis, en este apartado se comparte la experiencia en la temática acumulada por años conjugada con las buenas prácticas y lecciones aprendidas obtenidas en el desarrollo de este planteamiento.

9.2 Objetivo

La Investigación Acción Participación (IAP), promueve el ejercicio activo de la ciudadanía. Se aplicó como método para este estudio, en busca de las respuestas para las siguientes preguntas: ¿La política pública de juventud, a través de la Estrategia de Desarrollo Integral Adolescente y Juvenil, responde al mejoramiento de la calidad de vida y la participación de adolescentes y jóvenes de los municipios donde se ejecuta? ¿Hasta qué punto el proyecto incide en la mejora de la situación, sentido y proyección de vida de adolescentes y jóvenes? ¿Hasta qué punto incide en la relación de los jóvenes con su familia? ¿Hasta qué punto incide en la calidad de vida de la comunidad de los municipios donde se desarrolla? ¿Se puede decir que reduce los impactos o los riesgos de los conflictos presentes en la comunidad, incluyendo el conflicto armado?

9.3 Conceptos y teorías utilizadas

El diseño de lo planteado se basó en los siguientes elementos:

- i. El “constructivismo social”, que enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya el modelo de descubrimiento del aprendizaje a partir de su construcción que asume que los nuevos conocimientos, además de originarse en las relaciones ambiente-yo, se forma desde los esquemas propios que la persona produce de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean (Parica, 2010).
- ii. La “ética del cuidado” (Boff, 1999; Mesa, 2005), que atiende las necesidades de los demás como una obligación moral. Recuerda que el cuidado no es signo biológico femenino, sino es una construcción social y de aprendizaje y no sólo una ética feminista. El cuidado en realidad, es responsabilidad de todas las personas como rasgo específico del ser humano. Boff (1999), en la “Carta de la Tierra”, menciona dos compromisos para superar la crisis del planeta: la sustentabilidad y el cuidado. La sustentabilidad se basa en la razón analítica y garantiza la vida y la reproducción de las generaciones presentes y futuras. El cuidado, se funda en la razón sensible y

cordial; se refiere a la conducta y las relaciones entre las personas y la naturaleza. Se caracteriza por el respeto de su alteridad, el afecto, cooperación, responsabilidad y renuncia a la agresión. Al unir estos dos principios, se reestablece el equilibrio y la vitalidad a la tierra. Sensibilidad, afecto, compasión y amor, son elementos que motivan a salvar a la Madre Tierra y sus ecosistemas.

En cuanto a los referentes conceptuales, el proyecto se fundamenta en la “cultura de paz” (Benavides, 2005), noción que postuló Galtung desde la década de 1960. Es un gran ideal de la humanidad, cuyo objetivo es transformar la cultura de violencia que caracteriza las relaciones de los seres humanos desde hace milenios, hacia una cultura de paz, donde los sujetos sociales evolucionan sus relaciones hacia unas en las cuales prima el respeto a todas las manifestaciones de vida y dignidad humana. Implica cambiar el ámbito personal, los vínculos interpersonales, colectivos y con el ambiente. Básicamente, este tipo de cultura promueve los conceptos positivos y transformativos, y activa a cada sujeto que se inserta en los cuerpos sociales.

Otros conceptos que se encuentran en los referentes pedagógicos son:

- a) la “educación para la paz” (Benavides, 2005), como nuevo campo disciplinar en la pedagogía, multidimensional e interdisciplinario, cuyo objetivo es la transformación, entendida ésta como proceso pedagógico que se ocupa desde el ser, desde lo cotidiano para lograr personas coherentes entre lo que piensan, dicen y hacen. Son dotados con habilidades para enfrentar, de manera pacífica, tanto los conflictos por la interacción habitual de las relaciones humanas, como los escenarios creados por la guerra. Cuentan con capacidades críticas y reflexivas para rechazar la injusticia, la violencia y toda forma de opresión (Benavides, op. cit.);
- b) la “pedagogía crítica”, propuesta de aprendizaje-enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación y las creencias, así como las prácticas que las generan. Es una praxis busca desarrollar la consciencia crítica. El maestro es guía en el cuestionamiento de las teorías y prácticas consideradas represivas (incluyen aquellas que se dan en la propia escuela) y anima a generar

respuestas liberadoras personales y colectivas, las cuales ocasionan cambios en sus actuales condiciones de vida.²²

- c) la “pedagogía del afecto”, que afirma que no hay aprendizaje sin emoción. Esta tesis se aprende mejor (más material, con más huella de memoria, en menos tiempo) cuanto más intensa, positiva y placentera es la actividad emocional junto con la cognitiva. Aprender en un contexto emocional neutro es difícil y más aún, cuando se trata de lograrlo en uno negativo (Tro, 2010).

Como referentes metodológicos, para este estudio se utilizaron:

- a) la IAP pues estipula que el conocimiento se produce gracias a la modificación de la realidad; la importancia de su aplicación radica en el impacto que causa en la realidad. No se asume como un conocimiento neutral, sino comprometido con la sociedad y su transformación;
- b) los “talleres experienciales pedagógicos”, propuestos por Mariela Torres de Guerrero y Amada Benavides de Pérez, de la FEP, que combinan componentes teóricos, conceptuales y prácticos como estrategias didáctico-pedagógicas. Recrean los saberes previos de los participantes, los enriquecen con concepciones teóricas que proporcionan rigor académica, y construyen nuevos conocimientos, actitudes y aptitudes a partir de aprendizajes significativos para cada sujeto. Estos talleres incluyen experiencias lúdicas, artísticas, recreativas y ejemplos de casos, que disponen de herramientas para desarrollar habilidades como multiplicadores, de fácil manejo y comprensión, destinadas a una audiencia heterogénea. La metodología de estas actividades es dinámica, participativa e interactiva; privilegia el movimiento y el reconocimiento de sí mismo y del otro. Se utiliza la musicoterapia, danza para la paz, biodanza, elaboración de mándalos individuales y colectivos, líneas de vida, teatro del oprimido (Augusto Boal), pintura y grafitis, entre otras estrategias. Abren espacios intencionados para que quienes participan puedan socializar sus experiencias y fortalecer los conocimientos del grupo;

²² Para profundizar en el concepto, véase http://webs.uvigo.es/msuarez/WEB_Deseno_Material_2a.pdf

- c) la “educación comunitaria” que se desarrolla en el marco de la FAP. La EDIAJ privilegió la participación de educadores comunitarios jóvenes locales, expertos en artes o expresión cultural pues gozan de prestigio y liderazgo dentro de la comuna aunque muchos son empíricos con escasa preparación académica. Pese a esto último, cuentan con un alto nivel de información y experiencia en lo que hacen (artes, deporte u oficio), que los destaca. Se buscó no sólo brindar oportunidades de trabajo a estas personas para su profesionalización, sino abrir espacios de formación para el emprendimiento en la comuna, de tal manera que fueran los propios vecinos quienes se ayudaran y apoyaran entre sí.

En el ámbito político, se buscó cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) 2, 3, 6, Educación de Calidad, Desarrollo del Adolescente y Prevención del VIH/SIDA, que aprovechan las herramientas de la Procuraduría General de la Nación (PGN) y la Política Nacional 2009-2019 de Infancia y Adolescencia, así como con los ODM locales para los municipios en donde se desarrolló la propuesta.

9.4 La estrategia de desarrollo integral adolescente juvenil (EDIAJ)

9.4.1 Naturaleza de la EDIAJ

La EDIAJ, es una iniciativa para la formación y acción sociocultural, articulación de servicios, participación e incidencia en políticas públicas para el desarrollo integral de adolescentes y jóvenes. Contribuye a fortalecer sus proyectos de vida individuales y comunitarios, y a transformar sus condiciones de vulnerabilidad local. Se distingue por dos características: la primera, es un proceso de pedagogía social que compromete diversos actores y contextos; y la segunda, es una construcción colectiva que incide en las políticas públicas para garantizar los derechos y el desarrollo de adolescentes y jóvenes en lugares de alta inequidad social. Se basa en la producción creativa y cultural, el fortalecimiento y movilización de recursos educativos locales, la articulación e integración de servicios y la participación juvenil comunitaria para re-significar el territorio y fortalecerlos como sujetos de derechos.

Gracias a este tipo de proyectos, se establece una interacción directa con el entorno donde habita la juventud. Allí se aseguran las prácticas y reglas de acción más adecuadas para

desarrollar sus derechos. Por tal razón, esta estrategia se planteó mejorar las capacidades, la convivencia pacífica y el intercambio de ideas y de experiencias juveniles y otros grupos de edad, para construir la paz y el desarrollo local. Se convirtió en el epicentro de participación y diálogo que incidió en las políticas públicas a su alcance.

Dicho de forma más concreta, la EDIAJ, es una propuesta integral que fortalece capacidades también de titulares, que se convierten en garantes y cogarantes de derechos, protectores y generadores de políticas públicas específicas.

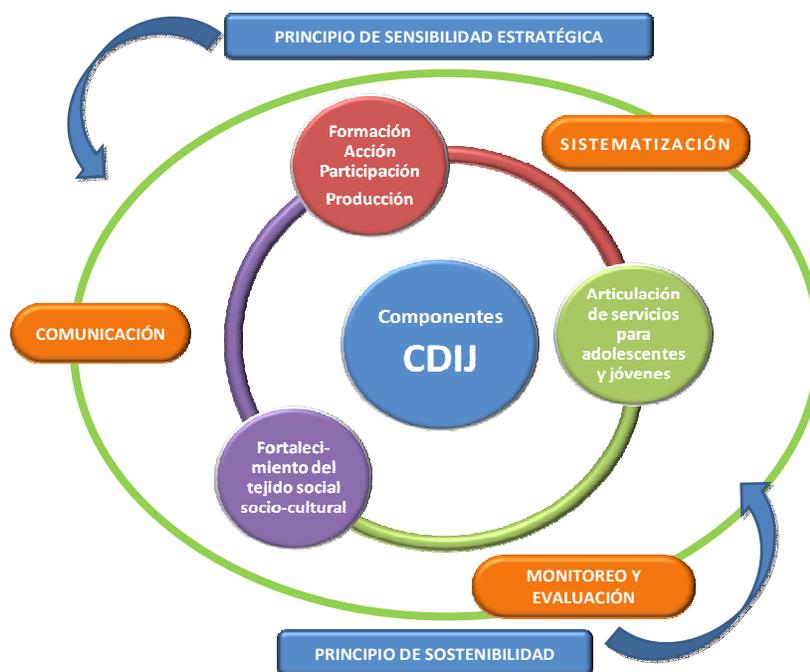
9.4.2 Estructura

Esta estrategia opera mediante el desarrollo de dos principios y tres componentes (véase Gráfica 9.1), que estructuran los proyectos de vida juvenil, desde el conocimiento, garantía y exigibilidad de derechos.

Su adecuado desarrollo, socialización y verificación, se garantizó por las acciones que se implementaron para “comunicar e informar” el proceso y sus avances, a fin de visibilizar el trabajo que la juventud realizó, en especial, los ejercicios de multiplicación que se practicaron en la comunidad. Además, el monitoreo, evaluación y sistematización permitieron la identificación de las lecciones aprendidas y prácticas que pueden ser replicables en otros contextos y tiempos.

Gráfica 9.1

Principios y componentes de la EDIAJ



Fuente: elaboración propia.

9.4.3 Principios

La “sensibilidad estratégica” ofrece respuestas a necesidades inmediatas que van planteando el entorno en medio de situaciones de carácter incierto, complejo y cambiante. Por ello, es necesario que las acciones estratégicas efectúen los cambios pertinentes, de acuerdo con las necesidades e intereses de la población. Se requiere de información suficiente y capacidad de análisis para tomar las decisiones más adecuadas en cada circunstancia.

Como principio, impulsa la capacidad analítica y creativa de los que participan en la formulación de las acciones de la estrategia. Para facilitar la tarea, se plantean las siguientes preguntas: ¿dónde estamos?, para definir la posición estratégica actual; ¿hacia dónde vamos?, para mirar hacia el futuro y predecir posibles consecuencias; ¿a dónde podemos ir?, que permite que los adolescentes y jóvenes se proyecten hacia una posición más ventajosa que la presente.

El segundo principio: “sustentabilidad”, significa que los actores locales se apropian de su particular desarrollo, de acuerdo con lecciones aprendidas y buenas prácticas que se derivaron del ejercicio de las acciones. Esto consolida las estructuras creadas en el marco de la estrategia y da continuidad al fortalecer proyectos de vida individuales y comunitarios, redes de participación política, cadenas de valor, espacios de aprendizaje, capacitación y producción.

La sustentabilidad involucra la voluntad política por parte de la administración pública, veeduría y seguimiento desde la sociedad civil para incentivar la formación de la juventud en políticas públicas. Se evalúa mediante procesos de participación y organización en asuntos que les competen; de convivencia con reducción de violencia intrafamiliar y entre pares; de prevención de embarazos en adolescentes, consumo de alcohol, cigarrillos y sustancias psicoactivas, entre otras variables.

9.4.4 Componentes de acción

- a) *Con los sujetos de derechos: Formación-Acción-Participación (FAP), que favorece el liderazgo juvenil y los procesos de emprendimiento.* Con este componente se desarrolla el arraigo a un territorio por medio de procesos formativos intencionados que promueven las culturas de paz con competencias emocionales, sociales y políticas entre todos los participantes: adolescentes y jóvenes, facilitadores, educadores comunitarios, equipo técnico, comunidad en general y administradores públicos.

Las apuestas pedagógicas se expresan mediante estrategias activas como animación sociocultural, IAP, gestión social integral, formación de redes, diálogo intergeneracional, multiplicación de saberes y prácticas, acompañamiento personalizado y en familia, así como rutas de atención constructivas y sistémicas, que mantienen como hilo conductor el reconocimiento de la juventud como sujetos de derechos y potencial para el desarrollo social, cultural, político, económico y culturas de paz.

Tres acciones estratégicas fundamentales dan soporte a este componente (véase Gráfica 9.2):

- Abrir, participativamente, espacios de acción en el territorio seleccionado.
- Realizar acciones y adelantar planes significativos para fortalecer los proyectos de vida individuales y comunitarios de los participantes.
- Crear espacios socioculturales para garantizar la participación y fortalecimiento de los adolescentes y jóvenes.

Gráfica 9.2

Formación-Acción-Participación



Fuente: elaboración propia.

b) *Con los garantes de derechos: fortalecimiento del tejido social para incidir en la política pública de actores comunitarios y de la sociedad civil a favor de la garantía de derechos de adolescentes y jóvenes.*

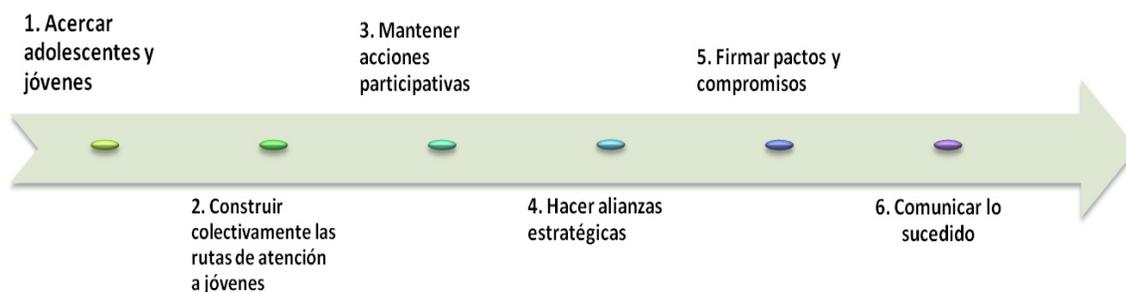
Este componente identifica o desarrolla acciones en beneficio de la juventud de los garantes de derechos: entidades gubernamentales e instituciones y ONG locales, nacionales, departamentales o regionales.

Dichas acciones deben ser rutas que impulsen la restitución efectiva de derechos entre la juventud, quien muchas veces carece de los mínimos para gozar de una vida digna que permita su adecuado desarrollo. Con ellas, deben promoverse escenarios con relaciones de cooperación horizontal para la integralidad del desarrollo juvenil, que busque además, operativizar la participación y el ejercicio de derechos. Estos escenarios originan acciones participativas, creación de alianzas y exigencia de compromisos estatales.

Las tareas específicas en este campo estratégico son secuenciales (Gráfica 9.3) y requieren de responsabilidades y acuerdos con los garantes de los derechos. Estas se muestran a continuación:

Gráfica 9.3

Acciones secuenciales en el campo estratégico



Fuente: elaboración propia.

- c) *Con los cogarantes de derechos: estrategia de articulación de servicios para adolescentes y jóvenes que puedan ser incorporados en los planes de desarrollo gubernamental.* Bajo este componente, se promueve la acción participativa y democrática de los cogarantes de derechos de la juventud desde un enfoque intergeneracional e interinstitucional (Gráfica 9.4). Éste es el lugar de la gestión de lo público no estatal, es decir, se orienta a la realización de acciones que favorecen la participación y la corresponsabilidad de organizaciones y grupos ciudadanos que participan en la atención y solución de los asuntos que son de interés común, siendo no sólo actores, sino coautores en el desarrollo de la vida pública. Para mayor comprensión, véase el siguiente esquema:

Gráfica 9.4

Cogarantes de derechos de adolescentes y jóvenes



Fuente: elaboración propia.

9.4.5 Componentes Transversales

Adicionalmente, para garantizar el adecuado desarrollo de la estrategia, su socialización y verificación, se implementaron acciones que comunicaron e informaron los avances, a fin de visibilizar las acciones que la juventud desarrolló, en especial los ejercicios de multiplicación en la comunidad, las acciones de monitoreo, de evaluación y sistematización, que permitieron recoger lecciones aprendidas y generar prácticas replicables para otras realidades y futuros.

A detalle, los componentes transversales de la EDIAJ se describen a continuación:

- a) *Componente de gestión cultural y comunicación.* Éste buscó crear espacios de participación activa, reflexión y producción de conocimiento desde la comunicación, así como la producción de materiales educativos según los objetivos de la FAP en el desarrollo de la juventud.

En este marco destacan las manifestaciones de arte, literatura, música, cine, video, televisión, radio, web, teatro, danza, museos, diseño, artes escénicas, así como la creación de centros culturales públicos y privados y patrimonio histórico-artístico. Se

aprecia su valor y se canalizan las iniciativas juveniles y de los adolescentes, que pretenden la transformación hacia la cultura de paz en sus diversas manifestaciones.

El uso de tecnologías de informática y de comunicación, tanto tradicionales como alternativas, consolidan la capacidad expresiva y comunicativa de adolescentes y jóvenes, entre otras razones, porque:

- Facilitan la capacidad para incidir en lo público ya que, por medio del entendimiento comunicativo, se promueven capacidades de integración en problemáticas culturales sin discriminaciones, y se incorpora rápidamente la diversidad en los procesos.
- Proporcionan los conocimientos básicos y producciones relacionadas con sus intereses por lo que también pueden producir información útil para el colectivo.
- Mejoran las habilidades de comunicación lo que incrementa la capacidad de construcción de pensamiento, expresión de ideas, escucha activa y manejo responsable del discurso. Esto permite la participación, convivencia y resolución pacífica de conflictos.
- Con el uso de diferentes medios, se seleccionan palabras e imágenes que describen y explican su entorno; esto les proporciona diversos lenguajes comunicativos.
- Adolescentes y jóvenes en condición de riesgo, mantienen una precaria relación con su territorio y la comunicación les ofrece un medio prolífico para apropiarse de actividades de autoconstrucción de su imagen propia y de un entorno digno y protector.

b) Componente de sistematización. La sistematización es la forma de registrar una experiencia o un proyecto. Permite revivirla con sus lecciones aprendidas, no como conclusiones, sino como enseñanzas resolver casos similares. Es una forma de recuperar y acumular las enseñanzas que dejó una vivencia; de generar conocimientos más allá de sólo resultados al tomar en cuenta los procesos desarrollados. Sirve entre los sectores populares y profesionales comprometidos con el cambio social.

Como práctica formal, la sistematización tiene dos propósitos; el primero es contar la historia local, las lógicas, subjetividades, puntos de vista y sentimientos de los actores presentes durante el desarrollo del proyecto; segundo, desde un enfoque crítico

interpretativo, facilitar la descripción e interpretación de prácticas sociales singulares que permitan incidir en la generación de políticas públicas, y en la formulación y desarrollo de proyectos de intervención que propicien alternativas a las problemáticas observadas y promuevan el mejoramiento de la calidad de vida de la juventud.

Para la sistematización en este caso, se aplicó la metodología propuesta por la Alianza Educación para la Construcción de Culturas de Paz, Colombia (Rivera et al., 2002), que comprende lo siguiente a:

- i. *Ruta de la historia.* Debe registrarse el marco contextual, lugares territoriales y espacio–temporales donde se desarrolló la práctica o fue influida de una u otra manera.
 - ii. *Ruta de inicio.* Implica la revisión de los referentes, el marco conceptual y enfoque metodológico.
 - iii. *Ruta de los sueños.* Significa examinar las intenciones de lo que se quiere realizar o lograr pues, con base en ellas, se generaron los objetivos generales y específicos, metas e indicadores de evaluación interna del proyecto.
 - iv. *Ruta del cómo saber hacer.* Muestra cómo se desarrollaron las acciones; busca las mejores opciones para lograr los sueños; tiene que ver con la organización del equipo, la división del trabajo por estrategias y metodologías, y cómo se desarrolló cada una de ellas.
 - v. *Ruta de las palabras.* Denota los propósitos, acciones y razones del proceso transversal de la comunicación para la paz y el desarrollo; recoge voces, imágenes, sonidos y expresiones de la vida cotidiana de la comunidad para hacer eco en los diferentes escenarios del entorno próximo y lejano.
 - vi. *Ruta de lecciones aprendidas y frutos perdurables.* Desarrolla el por qué y el qué evaluar; quién debe formar parte de la evaluación; cómo se va a realizar; cuándo se aplicarán los instrumentos de evaluación que recogerán los frutos perdurables y las lecciones aprendidas del proceso.
- c) *Componente de monitoreo y evaluación.* El proceso de monitoreo garantiza el adecuado desarrollo del proyecto, su socialización y sustentabilidad; asimismo, permite recoger lecciones aprendidas y buenas prácticas replicables en otros contextos y tiempos. La

evaluación sirve como herramienta clave para la toma de decisiones en relación al proyecto. Evaluar, específicamente, es obtener la idea concreta de los éxitos y retos presentes en el momento en que se hace, para tomar decisiones que permitan maximizarlos en las próximas etapas, así como reducir los riesgos de fallas, respectivamente. Las estrategias, evaluación y monitoreo implican cumplir con tres dimensiones: proceso, resultados e impactos alcanzados entre la juventud y los actores implicados, para darlos a conocer y, con base en ellos, se disponga de la información necesaria que permita identificar buenas prácticas y las lecciones aprendidas.

Para la evaluación, en el caso de la experiencia que se comparte, se recurrió por apoyo a la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona y se siguió el proceso con la adaptación de una metodología de la FEP (Barbeito, 2010). En el ejercicio, se priorizó por lo siguiente:

- a) *Evaluación del proceso*: la construcción de paz otorga un papel esencial a los procesos, como el aprendizaje provee de conocimientos, habilidades y actitudes nuevas, la mejora de las relaciones entre personas e instituciones, así como el fortalecimiento de las redes y el tejido social.
- b) *Evaluación de resultados*: además de determinar lo que se obtuvo al final del proyecto, es útil identificar las actividades y actos realizados, cómo se llevaron a cabo, cuántas personas se beneficiaron, entre otros aspectos.
- c) *Evaluación de impactos*: es importante valorar hasta qué punto los procesos y sus resultados permiten transformar el entorno en el que se desarrollan. Para el caso expuesto, esto se logró al responder las siguientes interrogantes: ¿hasta qué punto el proyecto incide en la mejora de la situación, sentido y proyección de vida de los adolescentes y jóvenes?, ¿hasta qué punto incide en la relación de los adolescentes y jóvenes en su entorno familiar?, ¿hasta qué punto incide en la calidad de vida de las comunidades donde se desarrolla el proyecto?, ¿se puede decir que se redujo de alguna manera los impactos o los riesgos de los conflictos presentes en la comunidad, incluyendo el conflicto armado?

9.4.6 Las buenas prácticas

La ejecución de la EDIAJ en los municipios de Soacha, Dibulla y Manaure, dejó un cúmulo de experiencias exitosas que pueden considerarse como buenas prácticas. Éstas se entienden como acciones que solucionaron un problema o atendieron una demanda social; que se caracterizaron por la aplicación de métodos o mecanismos novedosos; que lograron la participación y empoderamiento de los actores implicados; que brindaron resultados demostrables, superiores a los de organizaciones similares; que perduran en el tiempo y que pueden replicarse en otros esfuerzos (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

En este sentido, para el caso que se comparte se identificaron al menos, tres buenas prácticas:

- a) *Talleres de formación–acción–participación (FAP) con base en los intereses juveniles*: estos talleres se convirtieron en uno de los ejes principales de la estrategia al servir como escenario permanente y continuo de interacción con la juventud. Esta modalidad se basó en el fortalecimiento de los proyectos de vida individuales y comunitarios de la juventud. Asimismo, hizo énfasis en el derecho a la participación, democracia y cultura de paz mediante producciones en las áreas artística, cultural, deportiva y comunicativa.
- b) *Metodológicamente, iniciar los talleres con un ejercicio participativo denominado “Taller Ríos del Tiempo”*. Esta dinámica ayudó a que los adolescentes y jóvenes participantes, revelaran sus intereses en las tres primeras áreas mencionadas. Después, se convocaba a tres tipos de los actores: a) aprendices adolescentes, que fortalecían sus proyectos de vida individuales y comunitarios con su participación en la formación sociocultural; b) educadores comunitarios, quienes fueron adolescentes y jóvenes locales, de 15 a 26 años, con habilidades y destrezas en arte, cultura, comunicación, derechos humanos, gestión ambiental, deportes, entre otras; se encargaron de enseñar y acompañar a los adolescentes aprendices en su formación, al mismo tiempo que cualificaron sus niveles de formación en el área específica y en los procesos transversales de cultura de paz, derechos humanos y participación; c) los tutores, profesionales en los diferentes ámbitos y con la tarea de fortalecer las capacidades de los participantes por medio de la oferta de articulación de las organizaciones e instituciones de la red social entre instancias públicas y privadas; d) los educadores comunitarios, quienes junto a la juventud en formación sociocultural avanzaron, progresivamente, hacia los

emprendimientos socioculturales productivos y promovieron el servicio social comunitario.

c) *Realizar servicio comunitario*. Por considerarse una tarea esencial, el servicio comunitario se promovió transversalmente en las siguientes líneas de acción que representaron los ejes fundantes de la propuesta:

- Promoción de identidades, expresión y producción cultural (artística, recreo-deportiva y ambiental).
- Cultura de Paz: derechos humanos, democracia y participación.
- Comunicación para el desarrollo y la paz, y para el uso de tecnologías.

Cristian Camilo Cupitra Bravo, aprendiz del taller de música en el municipio de Dibulla (Fundación Escuelas de Paz, 2014), al reflexionar acerca de su experiencia como participante del proyecto, expresó lo que a continuación se describe:

¿Cómo me he sentido en la estrategia? “Me he sentido bien con el grupo donde pertenezco porque por fin puedo hacer lo que más me gusta que es tocar la guitarra, ya que gracias a este taller he liberado mi gran talento. Este taller me ha hecho conocer otras personas y me ha ayudado a superar el miedo de hacer una actividad frente a muchas personas. Me he sentido muy bien en esta escuela de música y a la fundación que me han colaborado a explotar el talento al máximo.”

¿Cómo me he beneficiado con este programa? He descubierto este talento y he superado el miedo a expresarme ante la gente y poder dominar un instrumento.

¿Cómo replicaría este conocimiento? Creando mi propia empresa musical, fomentado la cultura para las próximas generaciones y aplicando todos mis conocimientos en música.

9.4.7 Los corredores pedagógicos

Los corredores pedagógicos formaron parte de la estrategia Formación–Acción–Participación–Promoción, y promovieron la línea de acción de comunicación para el desarrollo y la paz. Se basaron en la resignificación del territorio para transformarlo culturalmente y dignificar su entorno; propiciaron el trabajo de la mano con la comunidad y visibilizaron a los adolescentes y jóvenes; buscaron generar espacios para la expresión y participación de la juventud en donde se pasaron sus pensamientos, emociones y experiencias de vida; contribuyeron a la apropiación y resignificación del territorio además de la construcción de la cultura de paz.

En resumen, esta propuesta se basó en la pedagogía social y la animación sociocultural que trabajan directamente con los actores de los diversos contextos en los que se aplican, de manera que, para el caso de la experiencia, contribuyeron con hacer visibles las potencialidades y aprendizajes de los adolescentes y jóvenes. Gracias a la realización del proyecto, recuperaron su historia y desarrollaron nuevos recursos, se empoderaron como educadores populares mediante la formación de pares y el uso del espacio público.

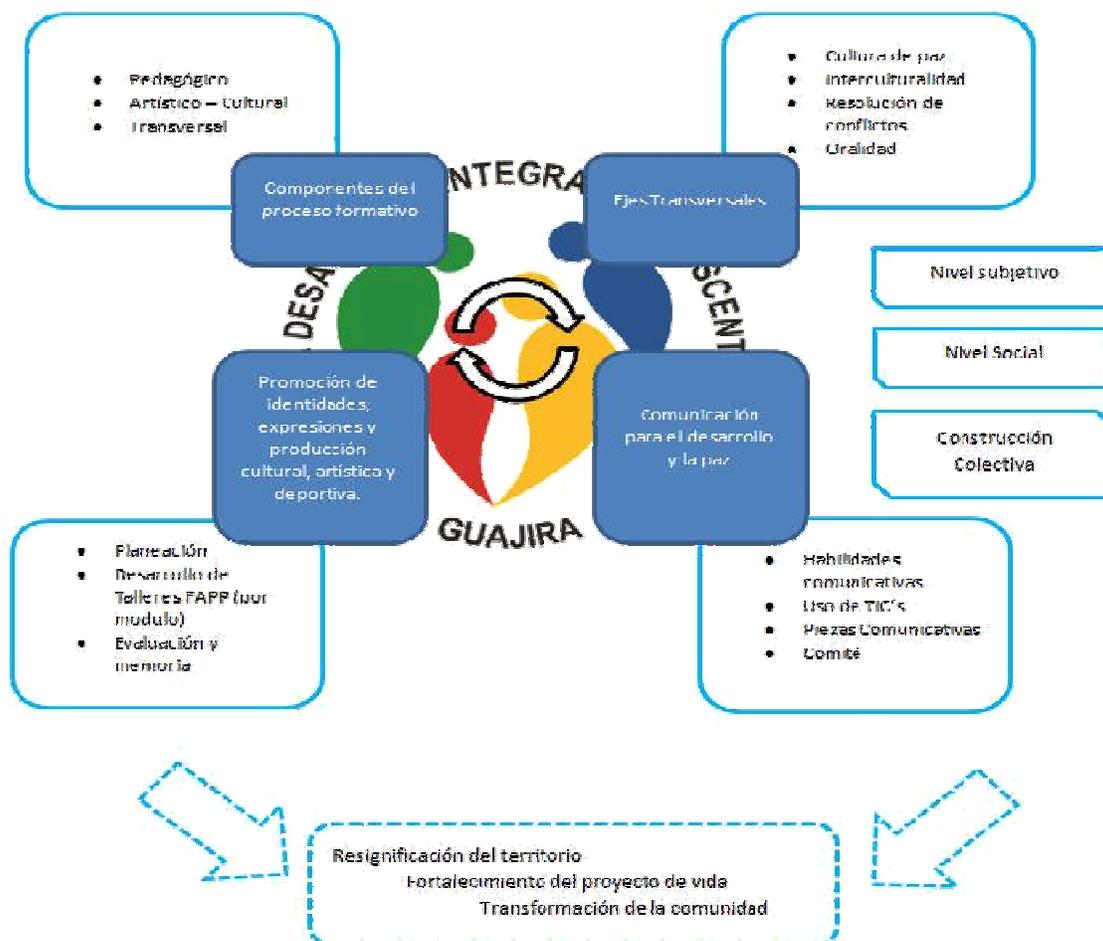
Debido a que la estrategia se basa en la recuperación y producción creativa y cultural, y en el fortalecimiento y la movilización de recursos educativos en la comunidad, se logró la articulación e integración de servicios y la participación juvenil comunitaria en el marco de la resignificación de su territorio para fortalecer las capacidades de adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, productores de cultura y desarrollo, contribuyendo al ajuste y mejora permanente de la calidad de vida y de los procesos que permiten alcanzar el bienestar en su propio entorno, al reconocer aspectos económicos, políticos, sociales, ambientales y espirituales en cada contexto.

Teóricamente, la construcción del corredor pedagógico propicia espacios de inclusión social al reconocer saberes, valores y prácticas tradicionales; promover liderazgos renovados y propositivos y fortalecer las identidades culturales desde el reconocimiento de la diversidad; además, aprovechar las identidades artísticas y deportivas que posibilitan el aprovechamiento del tiempo libre y ofrecen la oportunidad de optar por subjetividades diferentes de las preponderantes en escenarios de violencia estructural. Busca también la formación de adolescentes y jóvenes como actores políticos en procesos de incidencia a partir del desarrollo de acciones educativas que caminan hacia la dignidad y la igualdad para todos.

Para el caso del desarrollo de la EDIAJ, se construyeron siete corredores pedagógicos en los municipios de Soacha, Dibulla y Manaure, en cuyo diseño, conceptualización, ubicación, elaboración y resignificación participaron tanto adolescentes y jóvenes como la comunidad que estuvieron implicados: representantes de las administraciones municipales, adultos interesados, miembros de juntas de acción comunal y gestores del proyecto. La Gráfica 9.5 presenta como ejemplo, el proceso integral que significó la construcción de los corredores en el departamento de La Guajira.

Gráfica 9.5

Siete Corredores pedagógicos integrales



Fuente: elaboración propia.

La resignación de los territorios no implica solamente la construcción y readecuación de los espacios físicos, sino la activación de adolescentes, jóvenes y otros actores sociales alrededor de acciones pedagógicas y culturales permanentes en estas nuevas oportunidades que se les presentan.

9.4.8 La Red Social de Apoyo

Para poder realizar el proceso de construcción de la red social de apoyo juvenil, se acudió a las definiciones más básicas sobre qué es una red de este tipo. Carlos Lozares (1996), deduce: “Una definición aceptable de la Red Social es la de un conjunto bien definido de

actores-individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc, que están vinculados unos a otros a través de una o un conjunto de relaciones sociales” (P. 7).

Mitchell (citado por Lozares, op. cit.), añade que las características de estos lazos como totalidad, pueden usarse para interpretar comportamientos sociales de las personas implicadas. Otras definiciones son más instrumentales o se centran más en el aparato metodológico, como por ejemplo la de Freeman (1992): “colección más o menos precisa de conceptos y procedimientos analíticos y metodológicos que facilita la recogida de datos y el estudio sistemático de pautas (de relaciones sociales entre la gente)” (P. 12).

Para la conformación de la red social de apoyo en la Comuna 4 del municipio de Soacha, se tomó como noción la relación de individuos, comunidades o sociedades vinculados entre sí por las relaciones sociales. Por ello se incluyó a ONG, entidades estatales y privadas, que tenían como fin último contribuir al desarrollo de adolescentes y jóvenes, aspecto que se constituyó en el núcleo esencial de las relaciones entre ellas durante su tarea de contribuir al desarrollo integral del territorio que le correspondió, en las diferentes categorías de desarrollo: educación formal o no formal, salud, recreación, deporte, entre otras.

Carlos Lozares (1996), describe el significado que encierran estas formas de relación entre ONG, entidades y personas:

La idea central de los análisis de Redes reside en el supuesto de que lo que la gente siente, piensa y hace tiene su origen y se manifiesta en las pautas de relaciones situacionales que se dan entre actores oponiéndose así a la idea de que los atributos de los actores individuales sean la causa de las pautas de comportamientos y de las estructuras sociales. La raza, la edad, el sexo, la categoría social importan menos que las formas de las relaciones mantenidas o mantenibles que son las que realmente posicionan a las unidades en la estructura social: lo que construye las posiciones sociales son las relaciones mutuas entre actores, los diferentes vínculos que les mantienen en redes sociales. Por consiguiente la explicación de comportamiento requiere un análisis de cómo los actores están conectados unos a otros en las diversas situaciones en las que son observados (p. 1).

Siguiendo la metodología, el equipo del proyecto del Centro de Desarrollo Juvenil elaboró un inventario de las diversas organizaciones públicas de la sociedad civil, comunitarias y juveniles de las que se tenía conocimiento en la Comuna 4. Una vez identificadas, se realizó el Seminario Internacional sobre Redes y Cultura de Paz, con el objetivo de convocar la amplia participación. Este evento permitió un primer acercamiento entre las partes y brindó la

oportunidad de generar confianza entre ellas. En posteriores reuniones, a algunas de las organizaciones que participaban en la red social de apoyo se les aplicó un mapa de relaciones para conocer los lugares de trabajo comunes con los adolescentes de la Comuna, e identificar los vínculos que permitirían construir la red.

Luego de trabajar la confianza y observar las líneas de trabajo comunes, se buscó:

- identificar qué entidades tenían alianzas ya constituidas entre ellas o con entidades estatales;
- construir rutas de trabajo comunes para el beneficio de adolescentes y jóvenes según las fortalezas de las organizaciones;
- identificar dónde estaba la experticia de cada organización;
- y reconocer las líneas de trabajo específicas para la remisión de casos en relación con violaciones o falta de garantía de derechos, como prevención al reclutamiento, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras problemáticas comunes para los adolescentes y jóvenes de la Comuna 4.

Ya consolidada de alguna manera, la Red Social de Apoyo Juvenil creó su propia definición y reglamentación interna. Uno de sus primeros productos fue la línea base del estado actual de la adolescencia y juventud del territorio, de la cual se partiría para promover una “Estrategia para el desarrollo” que pudiera convertirse en el modelo para el municipio y la nación.

El componente de la red se desarrolló desde la primera fase del proyecto. De las lecciones aprendidas en esa parte, se decidió ampliar el concepto de la red pues, al principio, se limitaba a contar quiénes la conformaban y a mencionar ejemplos de construcción de redes en el país.

En la segunda fase del proyecto, para darle estructura a la Red Social de apoyo Juvenil, en el capítulo 5 de la *Guía de Comunicación para la Gestión y el Desarrollo Social*, se le definió como:

(...) un espacio de reflexión, investigación, discusión y acción sobre el tema del desarrollo de los adolescentes y jóvenes de la comuna cuatro; en esta Red se vinculan personas, instituciones del nivel gubernamental, privadas, líderes y lideresas comunitarios y comunitarias, adolescentes y jóvenes de la comuna cuatro.

La construcción de esta red en la Comuna 4, fue un proceso exigente que tuvo muchos altibajos debido a la movilidad de la dinámica social de la población. Sin embargo, como

movilizadores de esa experiencia, se decidió adoptar el enfoque de trabajo: “Intervención en redes sociales”, descrito también en la guía:

Este primer enfoque trata la intervención colectiva que se hace para recomponer el tejido social que se afecta por una u otra circunstancia (...) es una creación de respuestas novedosas frente a los problemas y necesidades. Es la posibilidad de la toma de conciencia, esto es, pasar de aquello que hago habitualmente sin darme cuenta, a un darme cuenta a partir de compartirlo con otros.

La adopción de este enfoque se debió a que, dentro de los componentes de la red, se pretendía fortalecer el tejido social que rodea a los adolescentes y jóvenes de la Comuna 4, al crear una instancia donde los adolescentes y jóvenes encontrarán el soporte para mejorar su proyecto de vida. Para lograrlo, la red se conformó por diversos actores: organizaciones públicas y privadas; adolescentes y jóvenes que participaban del proyecto; organizaciones juveniles y líderes comunitarios. Todos fueron fundamentales pues conocían su contexto y sus propias necesidades.

Posteriormente, se identificaron en colectivo los objetivos de la red:

- Objetivo General:
 - Articular acciones y propuestas que promuevan la promoción y desarrollo del liderazgo de los jóvenes de la Comuna 4, del Municipio de Soacha, Cundinamarca.
- Objetivos específicos:
 - Reconocer procesos, acciones y metodologías que se han implementado con los adolescentes y jóvenes en la Comuna 4, de Soacha.
 - Promover la articulación de las organizaciones presentes en el sector para fortalecer el impacto de las acciones en pro de la garantía de derechos y mejorar la calidad de vida de adolescentes y jóvenes de la Comuna 4.
 - Promover la consolidación y el posicionamiento de la Red Social de Apoyo Juvenil de la comuna.
 - Construir, colectivamente, la línea de base de diagnóstico de adolescencia y juventud de la Comuna 4, entre las instituciones participantes de la Red Social de Apoyo.
 - Favorecer el conocimiento de los procesos y servicios que ofrece la Red Social de Apoyo.

- Construir, colectivamente, la Estrategia de Desarrollo Juvenil para el municipio de Soacha.

La Red Social de Apoyo Juvenil, representa un gran esfuerzo donde varios brazos se entrecruzan para crear un círculo de oportunidades alrededor de la población para quien se dirige; lo que busca es generar un espacio de confianza para que chicos y chicas sientan que existe un apoyo en diferentes áreas para cubrir algunas necesidades puntuales, como por ejemplo, en temas de formación, de prevención al reclutamiento, de salud, recreación, entre otros; es por eso que la red requería ser conformada por diferentes instituciones.

Para el caso de la Comuna 4, la red fue integrada por: el Hospital Mario Gaitán Yanguas; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con su programa de clubes juveniles; Mencoldes; Fundación Apoyar; Corporación Infancia y Desarrollo; Servicio Jesuita para Refugiados; el Centro de Salud de la Isla y la FEP, entre otras, que se caracterizaban por brindar las oportunidades requeridas a los adolescentes y jóvenes.

Con tal de lograr el objetivo de acercar la administración a este grupo etario, se trabajó con las entidades en la consolidación de la información para la construcción del “Portafolio de Oportunidades”, documento guía para los adolescentes y jóvenes de las instituciones que trabajaban en la Comuna 4, con el cual se les brindaba acceso a los distintos servicios. Parte de la información que contenía era: cuáles eran las organizaciones presentes en la Comuna, sus objetivos, los programas de desarrollo específicos para esta población, horarios de atención y ubicación; se publicó y entregó para su difusión en diversos espacios comunales como colegios, el Hospital y las Juntas de Acción Comunal.

La población de la Comuna 4, se fortaleció por medio de la conformación de la Red Social de Apoyo. Este mecanismo que reunió 18 organizaciones locales a favor de adolescentes y jóvenes, dejó como testimonio tangible el Portafolio de Oportunidades y Servicios, y como legado intangible, algo que es muy difícil de lograr: confianzas interinstitucionales para realizar programas articulados de mayor impacto, costos mínimos y que optimicen recursos. Como ejemplos de este tipo de esfuerzos, pueden mencionarse: el programa Fútbol Bajo la Luna, la construcción de las escaleras del Coliseo Pies Descalzos y los trabajos conjuntos para los Servicios Amigables de Salud.

De la misma forma, adolescentes y jóvenes fueron partícipes del Comité Gestor Adolescente y Juvenil, que realizó programas de incidencia política y veeduría adolescente y

juvenil; participó en la construcción del Plan Comunal Adolescente y juvenil para la Comuna 4, y brindó aportes valiosos en la Construcción del Plan de Desarrollo 2012-2015 para el Municipio. Como señal clara de esta consolidación, se desarrollaron ejercicios puntuales de trabajo en la comuna que implicaron planeación, organización, aportes económicos y desarrollo de acciones conjuntas, lo que favoreció el establecimiento de altos niveles de confianza entre las instituciones participantes.

De acuerdo con la metodología general propuesta, en los municipios de Dibulla y Manaure se realizaron ejercicios similares a los aplicados en Soacha.

9.4.9 Las lecciones aprendidas y los frutos perdurables

El último paso en el trabajo de la EDIAJ, implicó la consolidación, fortalecimiento y búsqueda de sostenibilidad de las acciones emprendidas. En esta fase final, figuran las visiones comprensivas y las vivencias de la praxis interactiva que se derivaron de las lecciones aprendidas, los frutos perdurables y las acciones realizadas en los distintos momentos del proyecto. Esta parte es importante puesto que es lo que cimienta el proceso de sostenibilidad de la propuesta en su conjunto.

Dicha sostenibilidad depende del supuesto de que los habitantes, especialmente la población adolescente y juvenil, se apropiaron del proceso de desarrollo local a partir de las lecciones aprendidas y las buenas prácticas derivadas del proyecto. Esto implica conservar las estructuras creadas: redes de participación política, cadenas de valor, espacios de aprendizaje, capacitación y producción.

A continuación, se presentan las preguntas que permiten identificar los factores que determinan la búsqueda de la sustentabilidad:

- ¿De qué manera establece el impacto sobre la solución de necesidades inmediatas y concretas, y sobre el estándar de vida de los individuos, las familias y la comunidad en su conjunto?
- ¿Cómo se genera un impacto sobre la solución de problemas de larga trayectoria en la comunidad?
- ¿En qué grado el proyecto puede ser sostenible y autosuficiente después de que se terminen los fondos de apoyo?
- ¿Qué tanto se han institucionalizado las prácticas del proyecto?

- ¿Ha mejorado e institucionalizado la comunidad su capacidad organizativa e institucional para iniciar, diseñar, ejecutar y dirigir por sí misma nuevos proyectos?
- ¿Se han compartido las lecciones y experiencias del proyecto con otras organizaciones de desarrollo? ¿Cómo?

Para el caso de la EDIAJ, se identificaron, entre otros, los siguientes factores que promovieron o dificultaron su proceso de sostenibilidad:

- *Talento humano local instalado*: que garantiza la continuidad de los procesos, por ejemplo, el de los Educadores Comunitarios para que se empoderen y empoderen a otros jóvenes, que vean en ellos ejemplos de superación y de emprendimiento.
- *La Red Social de Apoyo Juvenil*: es un componente que da sostenibilidad a largo plazo por la manera en que está conformada. Se constituyó en el espacio por el cual se logró la construcción del Plan Comunal de Desarrollo Juvenil con la participación de todos, que más tarde se convirtió en la ruta de trabajo con adolescentes y jóvenes.
- *Participación de las instituciones educativas de la zona*: éste es un factor que permitió que jóvenes escolarizados se formaran en la gestión de la política pública de juventud mediante su plan de acción.
- *El servicio social estudiantil*: dio sostenibilidad al proyecto en la medida que los jóvenes eran multiplicadores, no sólo del tema de Cultura de Paz, sino de otros temas pertinentes a sus propios intereses, a su desarrollo personal y comunitario, y a la posibilidad de generar desarrollo.
- *El Comité Gestor Juvenil*: se conformó por adolescentes y jóvenes que participaron de los procesos de formación. Se espera que se responsabilicen de la estrategia en el emprendimiento de acciones en el mediano plazo.
- *La participación en eventos culturales juveniles*: se concibió como la oportunidad para que adolescentes y jóvenes se interrelacionaran y transmitieran sus intereses y acciones culturales. Además, propició el espacio para mostrar los adelantos que alcanzó cada uno de los grupos de desarrollo artístico y deportivo. Este factor fue fundamental porque motivó a todos los implicados, y apoyó la labor propuesta.

- *Las alianzas estratégicas:* para que la estrategia tuviera posibilidades de seguir trabajando en la zona y se ampliara su cobertura, fue necesario fortalecer el trabajo con otras entidades e instituciones que pudieran dar soporte a lo realizado.

9.5 Conclusiones

Socializar la experiencia de desarrollo de la EDIAJ, constituye un ejemplo que sirve de guía para cualquier otro esfuerzo similar con adolescentes y jóvenes en situaciones de riesgo, la cual puede considerarse como un derrotero que permite impactar y alcanzar transformaciones a corto plazo. No obstante, es la vivencia propia la que establece el sentido y los ideales del proceso, que se reafirman gracias a los resultados obtenidos en los distintos momentos del proyecto.

Contar con una serie de acciones y pasos es imprescindible. Sin embargo, más necesario es que cada grupo (según sus participantes, recursos y habilidades) las adapte en función de su entorno cambiante, aproveche las propias oportunidades y evalúe sus riesgos particulares en función tanto de sus metas como de sus sueños. La estrategia tiene el propósito de orientar pero también de abrirse a descubrir y explorar lo que requiere el entorno particular donde se implemente. El sentido y la orientación de las acciones que contemple, siempre deben responder a los intereses colectivos y públicos de adolescentes y jóvenes, que se identifiquen según las preguntas: ¿qué queremos ser? y ¿a dónde queremos llegar?

Éste no es un esquema de planeación riguroso, sino la apuesta de una ruta a seguir en grandes líneas de acción para alcanzar los propósitos, objetivos y metas a corto, mediano y largo plazos. Esta estrategia se encarga de lograr metas globales de cuidado, formación y garantía de derechos para adolescentes y jóvenes, al mismo tiempo que contribuye al desarrollo local e incidencia en las políticas públicas.

Entre los beneficios que se alcanzaron pueden mencionarse: el fortalecimiento de proyectos de vida de más de tres mil adolescentes y jóvenes mediante talleres artísticos, deportivos y culturales; la formación de 190 jóvenes en emprendimientos artísticos y culturales; el apoyo a 33 iniciativas con capital semilla, y la realización de cinco ferias con sus producciones. Asimismo, se validó y socializó la ruta de atención a la justicia en los municipios de Soacha, Manaure y Dibulla; se fortalecieron los Servicios Amigables de Salud para Adolescentes y Jóvenes; se reorientó la estrategia de Servicio Social Estudiantil con el

Programa Sembradores de Paz y Convivencia, para contribuir con las relaciones armoniosas en la escuela y con la calidad de ambientes escolares, y se conformaron Redes Sociales de Apoyo a Adolescentes y Jóvenes con alianzas de organizaciones locales de la sociedad civil.

Como testimonio y evidencia del proyecto se pueden mencionar: diversas piezas comunicativas (blog, página web, twitter, revista); un documento conteniendo la sistematización por siete rutas, que permitió identificar lecciones aprendidas y buenas prácticas replicables en otros contextos y tiempos; instrumentos de evaluación ex-ante e intermedia con sus respectivos análisis que valoraron aprendizajes, procesos e impactos. Se cuenta también esta propuesta de Estrategia de Desarrollo Integral Adolescente y Adolescente y juvenil para compartir con pares nacionales e internacionales.

La EDIAJ tiene un valor indiscutible que ameritó su selección como una de las 100 mejores experiencias en la Construcción de Culturas de Paz por el PNUD (2010). El puntaje obtenido en esa ocasión, la acreditó para participar en la Tercera Escuela Internacional de Posgrado de la Red INJU (OEI-CLACSO) “Democracia, derechos humanos y ciudadanía: infancias y juventudes en América Latina y el Caribe”, que se realizó del 6 al 10 de mayo de 2013, en La Paz, Bolivia.

Se espera que este aporte sea de utilidad para todos aquellos que, desde su competencia como entes públicos, perciban la necesidad de maximizar los impactos de sus programas en función de garantizar los derechos a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, mediante la optimización de los recursos y la corresponsabilidad por parte de la sociedad civil organizada y de los propios adolescentes y jóvenes organizados y fortalecidos para la participación. Asimismo, cuando el objetivo final sea lograr, en forma mancomunada, que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sean felices, tengan una vida digna y puedan desarrollar proyectos de vida en los cuales se beneficien y contribuyan a su comunidad de forma activa y propositiva.

Referencias

- Barbeito T., C. (2010). *Taller de evaluación de proyectos de educación para la paz. Formación a la Red Social de Apoyo del Centro de Desarrollo Juvenil de Altos del Cazucá*. Altos del Cazucá.
- Benavides de P., A. (2005). *Cátedra Guillermo Gaviria Correa para la promoción de la Cultura de Paz y la Noviolencia*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.
- Boff, L. (1999³). *Saber cuidar. Ética do humano—compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.

- Freeman, L.C. (1992). *Social Networks and structure experiment, Research Methods in Social Network Analysis* (p.11.) Recuperado el 7 de abril de 2015, en: <https://books.google.com.co/books?id=ud-DoqCSYmIC&pg=PA11&dq=Social+Networks+and+structure+experiment&hl=es&sa=X&ei=8QgkVc7kD8uesAW2t4HABA&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=Social%20Networks%20and%20structure%20experiment&f=false>
- Fundación Escuelas de Paz. (2014). *Informe Final EDLAJ*. Riohacha.
- Lozares, C. (1996). “La teoría de redes sociales”. Recuperado el 7 de abril de 2015, en: <http://alejandrogg.com.mx/temario3/Carlos-redes%20sociales.pdf>
- Mesa, J. A. (2005). “La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela”, en *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). “Aprendizajes para Mejorar”, Guía No. 28. *Guía para la Gestión de Buenas Prácticas*. República de Colombia, Bogotá.
- Parica R., A. (2010). “Teoría del Constructivismo Social de Lev Vygotsky”, en *Comparación con la Teoría de Jean Piaget*. Recuperado el 13 de mayo de 2010, en: <http://Constructivismos.Blogspot.Com/>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. Nueva York: PNUD.
- Rivera, G. et al. (2002). *Guía metodológica para la planeación, sistematización y evaluación de experiencias de construcción de cultura de paz*. Bogotá: Alianza educación para la construcción de culturas de paz.
- Tosí, G. et al. (2013). *Cultura y Educación en Derechos Humanos en América Latina*. João Pessoa: Universidad Federal de Paraíba Brasil.
- Tro, P. B. (2010). *De la biología del amor a la pedagogía del afecto y el amor o de la necesidad de caminar hacia entornos educativos saludables y de calidad*. SPE A-7 Miembro de la Mesa de Trabajo: Innovación en Educación en Valores del Cefire de Elche. Recuperado en: <http://www.fundacionvalores.es/images/recursos/PedagogiaAfecto.pdf>

10. Los orígenes de la violencia en México. Un planeamiento de cómo el modelo de desarrollo influyó en el tipo de educación que se imparte, y la necesidad de implementar una educación y cultura de paz.

María Guadalupe Abrego Franco

10.1 Introducción

De acuerdo con Bolaños Martínez (19997), a raíz del Movimiento de Independencia, México experimentó un proceso de violencia entre los grupos nacionales para conformar un proyecto de nación liberal que, finalmente, después de la Constitución de 1917, se implantó en el país, ya que:

La guerra de Independencia (...) concluyó en 1821 con una contrarrevolución (...) Esta situación determinó que la Independencia no resolviera los más serios conflictos sociales de México y que, al contrario, mantuviera vivas las grandes contradicciones de la sociedad colonial (...) frecuentes desórdenes y golpes de Estado (...fueron) consecuencia inevitable de la lucha por decidir la forma de nuestra integración nacional, en las que participaron las fuerzas de la reacción que pretendían mantener las añejas fórmulas coloniales, y los grupos progresistas cuyo objetivo fundamental era convertir a México en una nación con nuevas rutas económicas y con la organización política de un Estado moderno (P. 14).

Durante el período de Valentín Gómez Farías, e incluso, el de Benito Juárez, hubo períodos de reajuste para conformar, paulatinamente, un núcleo nacional que permitiera llevar adelante el proyecto de nación, y se conformó el Estado-nación con lo que se consolidó la forma independiente de llevar adelante al país, aún durante la dictadura de Porfirio Díaz. En palabras de Villaneda (2002):

Gómez Farías hizo un trabajo donde definía y fundamentaba el concepto de soberanía, el cual puso luego en consideración de los otros congresistas para su estudio y la emisión del voto correspondiente (...) Su postura era conformar estados libres y soberanos unidos por intereses de tipo económico y social; y para defenderse frente a un ataque exterior. Así que, el programa que había trazado Juárez desde el primer momento (...) se cumplió entero, y, en sus manos, la espada de la victoria se tornó en la espada de la justicia (P. 45).

Todo este proceso culmina con el movimiento revolucionario de 1910, que originó el surgimiento de la nueva Constitución de 1917, en la que se plantean los elementos de la democracia nacional y la división en tres poderes: el ejecutivo, el legislativo y el judicial, y con

ello, según Tello (2007): “quitó al Estado el carácter de institución puramente política y lo orientó hacia la acción reguladora de los fenómenos vitales del país... (P. 157).

El mismo autor explica que todo el conjunto conformó el modelo de desarrollo que permitió la entrada al modelo agroexportador característico de la década de 1930, que fue sustituido posteriormente por el modelo de sustitución de importaciones debido a la primera crisis financiera mundial que inició entre 1929-1933 y terminó a finales de la década de 1970, cuando en 1968 tuvo su punto de inflexión ya que, desde el gobierno de Lázaro Cárdenas, México experimentó el:

Comienzo (de una) nueva etapa en el desarrollo económico y social de México. (...) A pesar de ello, México era en 1934 un país de los catalogados como inopes e injustos, con un puñado de ricos, 15 % de clase media y una muchedumbre (84 %) de menesterosos. El programa de la Revolución Mexicana plasmado en la Constitución, estaba a principios de la década de los años treinta en peligro. Cárdenas claramente lo advirtió al recorrer el país durante su campaña para la presidencia y declaró estar dispuesto a actuar con la ley, nunca al margen de ella y siempre apoyando y apoyándose en las instituciones del Estado revolucionario (...) La iglesia y el imperialismo continuaban amenazando a México y a su Revolución (...) El programa de Cárdenas buscaba conciliar intereses, incorporando al capital y al trabajo en un proyecto de desarrollo nacional siempre bajo la dirección del Estado (...) El objetivo central del gobierno era lograr el crecimiento económico por la vía de la estabilidad (Pp. 168 y 361).

La cita evidencia cómo un país independiente empieza a generar sus formas de desarrollo para aglutinar capital, formar una fuerza de trabajo pujante que permita el progreso nacional, más allá de la propia acumulación de capital y el desarrollo de solo tres sectores (campo, industria y servicios), que le permitiera avanzar hacia una economía propia del país, tal y como vuelve a mencionar Tello, citado por Prieto (2012):

La Edad de Oro del Capitalismo, presentó oportunidades de todo tipo a los países en proceso de desarrollo. México fue uno de esos países que se organizó para aprovechar las que en materia de comercio, inversión, turismo, crédito y muchas otras cosas más ofrecía la acelerada expansión de la economía mundial (...) pues la distribución del ingreso nacional fue totalmente inequitativa generando la existencia de vastos sectores de la sociedad excluidos de esa prosperidad, pero no sólo eso, sino se marginó a amplios grupos de la sociedad en el ámbito político, lo que mostró una muy reducida intensidad de propiciar un verdadero avance en el proceso democrático (P. 91).

Ese hecho histórico generó el Movimiento del 68, un grupo estudiantil que rompió con la estabilidad política de más de 50 años, y puso fin al desarrollo estabilizador. Asimismo, los procesos de endeudamiento y la caída en la producción nacional por períodos repetitivos provocaron crisis nacionales que favorecieron la entrada del modelo neoliberal en la década de 1980, con el gobierno de la Madrid. Este modelo planteaba competitividad, calidad, incremento en exportaciones y apertura de las fronteras nacionales. Acerca de este momento, Abrego (2009), explica:

Se dijo entonces, (...) con la política económica tradicional era muy difícil expandir el mercado interno y vincularse con los mercados internacionales. Desafortunadamente para México y los mexicanos, el nuevo modelo económico no resolvió la problemática económica, política y social del país, sino todo lo contrario, ya que fue implementado a ultranza (...) se ha dado un fuerte impulso no sólo al libre comercio, sino a la privatización (Pp. 104-105).

Después de más de 30 años, se infiere que el neoliberalismo solo propició la individualización que hizo que los ciudadanos mexicanos sean ahora entes aislados. La razón es que este modelo concibe a la sociedad como productores y consumidores apartados que no deben aglutinarse. Este es el origen del decaimiento de los valores familiares y humanos pues sólo el consumo y la producción importan.

El modelo neoliberal ha puesto en entredicho los procesos que lo caracterizan pues, en la actualidad, no hay producción, ni consumo nacional. Simplemente, hay un incremento en las exportaciones sin que aumente el ingreso nacional pero sí la reducción de empleo y bienestar además de elevar la calidad de vida de una élite de mexicanos.

La pobreza y, primordialmente, la extrema pobreza, presentan índices alarmantes como consecuencia del desempleo. Esto resulta en realidades complejas donde la gente solo busca subsistir, desafortunadamente muchas veces, con actividades del narcotráfico, prostitución, crimen organizado, entre otras. Como consecuencia, un sector significativo de la población: los jóvenes, está enferma y sufre de desgastes al interior de la sociedad. Así lo argumentan Román y Sotomayor (2010):

Los homicidios, lesiones personales, robos, violación, maltrato familiar y muertes violentas en escenarios de escasas posibilidades de un futuro estable, se pueden ver como formas de vida que

facilitan el acceso a todos aquellos productos culturales de consumo que la mercadotecnia ha convertido en símbolos de *status* (celulares, aparatos eléctricos, automóviles, ropa “de marca” (P. 23).

Conforme el tiempo, tales procesos erosionaron aún más los valores familiares y ciudadanos hasta el punto de viralizar que lo que ahora importa más es el dinero. En conjunto, y como algo grave, los procesos también repercutieron en la educación.

10.2 Preguntas del capítulo

Este apartado del libro, surge como respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué ha pasado con México y la educación mexicana? Es evidente que no hay calidad y cada vez más aumenta el deterioro rampante de su sociedad pese a que transcurrieron ya más de 200 años de Independencia y del impulso que dieron los gobiernos mexicanos al proceso educativo desde Valentín Gómez Farías hasta los presidentes del siglo XXI, y se cuenta con planes y programas de estudio, se supone, adecuados... ¿Qué sucedió? ¿Qué pasó con la educación?

10.3 Modelo educativo en México a partir de la Independencia

La respuesta a las preguntas formuladas no es sencilla pues se trata de una contestación multifacética. Sin embargo, puede argumentarse que la educación en México ha sido y es producto de su propio proceso histórico, donde el grupo liberal pugna por arraigar una sola forma de sentir, pensar y actuar mediante la educación, convencido de que coadyuvaba a su hegemonía y al desarrollo de la economía nacional para elevar al país como primera potencia. Desafortunadamente, eso no sucedió pese a los ideales liberales porque, después de su Independencia, México vivió acontecimientos que, poco a poco, confluyeron para que sus deseos no se concretaran.

Según se percibe, dichos ideales hacían extensiva e inclusiva la educación para toda la población, con el fin de crear un país próspero y justo. Con el tiempo, lejos de avanzar, sólo perdieron varias metas más debido a tres procesos fundamentales a saber:

El primero: desde la Independencia hasta hoy, la idea de educación quedó y continúa enlazada de manera indisoluble con la imagen de progreso para el país, razón por la cual no se pensó en generar personas cultas y educadas, impregnadas de valores morales y cívicos, sino ciudadanos productores, impregnados de valores nacionales para que aprendieran a respetar y

asumir el orden social vigente, y no cuestionen el *statu quo* existente, ya que, como dijo Omelas (1995):

A partir del triunfo de la República sobre las fuerzas invasoras en 1867, la política educativa del Estado mexicano se enlazó indisolublemente con la idea de progreso. La escuela en México tal vez, nunca tuvo como propósito principal formar a una persona educada (en el sentido de que fuera una persona culta, sensible e impregnada de valores intelectuales y morales superiores), sino modelar al ciudadano o al productor (...) La idea de progreso, salvo en los tiempos de Vasconcelos y – parcialmente- en los momentos culminantes de la escuela rural, ha estado falta de cultura y padecido cierto tipo de empirismo e intuición. (Asimismo), se demanda que la educación promueva la participación pública responsable para contribuir a mantener y fortalecer la identidad nacional y reproducir la cultura que México heredó de sus antepasados. (Pp. 95-98).

El segundo: desde la Independencia hasta 1992, la educación obligatoria fue sólo la básica, reducida a educación primaria (se pensaba que era suficiente con que la población aprendiera a leer, escribir y contar), con lo que se dejó rezagada al grueso de su población, constituida por indígenas y pobres pues los liberales “creían que la educación primaria era la salvación del país, y el asunto era echarla a andar, hacerla funcionar... (Staples, 1992, P. 90). Acerca de este hecho, Ramos (1941) argumenta:

De hecho, los gobiernos de México, incluso él de Porfirio Díaz, se preocuparon muy poco por la educación popular y atendieron con preferencia la enseñanza superior al alcance sólo de una minoría privilegiada. No obstante, las altas dotes de un ministro como Don Justo Sierra, que seguramente debió comprender las necesidades del país, la acción educativa federal se circunscribía a la capital de la República (1941, P. 12).

El tercero: desde la Independencia hasta la actualidad, el Estado definió el rumbo, la orientación y los parámetros de la educación en función del desarrollo de su aparato productivo y la burguesía nacional. Como el aparato no progresó de la mano de la ciencia y la tecnología autónoma, característico de países avanzados, no sólo no se educó adecuadamente al grueso de la población, sino que éste y el país en general, quedaron estancados y atrasados. Ello explica por qué en la actualidad el país está en desventaja, y enfrenta el enorme endeudamiento que los gobiernos contrajeron para desarrollar la industria nacional durante casi 50 años pero sin que a la burguesía se le comprometiera con el país.

Tello (2007), explica cómo se llegó a tales extremos: “Como el crédito interno no era suficiente (...) se recurrió de forma creciente al endeudamiento y a las inversiones extranjeras. Estas últimas, al tiempo que penetraban el mercado nacional, muchas veces adquiriendo empresas ya establecidas, remitían cuantiosas utilidades al exterior” (P. 465). De ahí que hoy puede decirse que cada etapa de la educación en México “es (y ha sido) reflejo de las luchas políticas y los objetivos nacionales que, en su momento, se consideraron esenciales y prioritarios” (Solana *et al.*, 1997, P. VIII).

Dentro de ese marco, la educación pública en México busca cumplir con cinco situaciones fundamentales:

1. Al menos en teoría o en el discurso formal, se pretende que sea obligatoria, extensiva e inclusiva para toda la población, no obstante, es un compromiso sin cumplir. El peor desacierto fue pretender educar al grueso de la población sólo en primaria; apenas en 1992, se amplió como obligatoria la educación secundaria.
2. Teóricamente, desde el gobierno de Benito Juárez, se buscó que la educación fuera obligatoria y gratuita, lo que también continúa pendiente debido a la falta de mecanismos constitucionales que garanticen su obligatoriedad al interior de la sociedad mexicana, así como por la escases de recursos financieros para hacer esto una realidad.
3. En busca de homogenizar el sentir, pensar y actuar de los mexicanos, en aras de favorecer una cultura que legitime su hegemonía, el Estado pretende lograr el consenso nacional y fortalecer su legitimidad política. Para ello, asignó a la educación las tareas de transmitir los valores nacionales y sociales que le dieran vida y sentido a la patria, y creara ciudadanos con un arraigado nacionalismo, coherente con sus ideales de libertad y de progreso. Esa es la razón por la cual, los planes y programas de estudio así como la oferta educativa sufren modificaciones periódicamente, ante las necesidades de desarrollo económico del país que pretenden fortalecer la economía nacional y la conciencia nacional.
4. Debe apoyar, fortalecer y desarrollar al aparato productivo nacional.
5. Debe favorecer el desarrollo y consolidar una burguesía nacional, sin que a ésta se la haya comprometido en absoluto con el país.

Como se dijo, ya pasaron más de 200 años de la Independencia, y lo que aún prevalece es un clima de violencia de todo tipo. Precisamente, esa violencia es la que motivó la elaboración del cuestionario que permitió identificar la violencia estructural, simbólica y cultural que se reproduce en la educación básica mexicana, y consolida la sociedad actual.

10.4 Resultados empíricos del modelo de educación

El cuestionario en referencia, se aplicó a docentes de educación básica, de la ciudad de Puebla. Con él fue posible identificar: que la violencia estructural o indirecta, edificada dentro de la estructura social y cuyas características fundamentales son la desigualdad y la injusticia social, obstaculiza la realización humana plena. Asimismo, ayudó a establecer que su transmisión es el resultado de una educación que no genera en los alumnos no indígenas, una toma de conciencia de la situación en la que viven los indígenas del país. Este sesgo clasista hacia los indígenas, se mantiene desde la época de la colonia y permanece oculto por la educación.

La transmisión verbal del conocimiento del docente al estudiante, fomenta la pasividad entre educandos. Si bien es cierto que por medio del proceso educativo se prepara a las personas para que se incorporen al mercado laboral, no es menos cierto que el modelo pedagógico fomenta la pasividad del estudiantado. Esta actitud se interioriza, se vuelve hábito y contribuye con la conformación de la cultura del “ahí se va”, que se caracteriza por el conformismo y dejadez en aspectos relevantes de la vida personal, laboral y ciudadana, no sólo en Puebla, sino en todo el país.

A lo anterior se agrega la nula participación de la comunidad educativa en la elaboración de planes y programas de estudio, y la dependencia del proceso productivo. Otro factor que contribuye, es que las adiciones y reformas de los planes y programas de estudio se formulan desde el escritorio de la cúpula de la Secretaría de Educación Pública en México, por lo que no corresponden a las necesidades reales del país, aunque se hacen extensivas e inclusivas a todos los Estados y la población. Tal situación refleja la estandarización de la enseñanza general mexicana, y explica gran parte de la problemática de la vida nacional.

Por su parte, la escuela no favorece la igualdad socioeconómica y de acuerdo con las teorías de su reproducción es sinónimo de escuela dividida ya que, aunque aparentemente se diga que es unificadora y una para todos, el estudiantado desde la primaria empieza a

segregarse, lo que repercute más adelante en los puestos de trabajo que cada ciudadano ocupará. No obstante, se hace aparecer como una condición atribuible sólo a estudiantes, siendo que desde su ingreso, la permanencia y el desempeño están condicionados y marcados por sus condiciones socioeconómicas.

La falta de contextualización y funcionalidad de los planes y programas de estudio para que sean aplicables en la realidad, crea desinterés entre docentes y estudiantes. Esta falencia encubre la desigualdad social existente en el país, toda vez que desde el proceso educativo se legitima el orden social existente al interior de la sociedad, y se le considera como normal y natural. Asimismo, los exámenes de evaluación y la burocratización educativa son otras dos políticas actuales que no favorecen la visión crítica. Dicho en palabras de Althusser (1977):

La escuela reproduce la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante, ya que durante el proceso educativo los alumnos, son “*impregnados*” de una ideología en diversos grados para que “*conscientemente*” realicen “*su tarea*”, lo que se da como consecuencia de que la escuela es presentada por las clases en el poder, como una institución neutra y desprovista de ideología, por aquello de su laicidad. En la transmisión-reproducción de esta ideología la escuela y la familia, van aparejadas, ya que tienen un papel relevante como “Aparatos Ideológicos del Estado dominantes” y por tanto determinantes en la reproducción de la ideología y de las relaciones de producción (...), impregnadas de violencia estructural y cultural (Pp. 96-97).

Abrego (2009), parafraseó la cita anterior y concluye:

Althusser nos describe la manera en cómo la escuela desde su pretendida neutralidad y falta de ideología, esconde muy bien cuál es su papel en la reproducción de las relaciones de producción garantizando así, no sólo la sumisión de los seres humanos a las reglas del orden social establecido, sino la legitimación y perpetuación ideológica del aparato productivo y de las sociedades injustas y desiguales, en dicha reproducción, la escuela y la familia van aparejadas (P. 197).

Acerca de la violencia estructural o indirecta, Galtung (1985) la definió como:

(...) aquella que forma parte de las estructuras y que su característica fundamental es la desigualdad; en ella, no hay específicamente actor que perpetre una agresión directamente, sino que es una violencia institucionalizada, legalizada, pero que afecta a más personas que la violencia directa, y que se corresponde con las injusticias estructurales sociales, económicas, sexuales, raciales, de

desigualdad de oportunidades y de desarrollo humano, de marginación y de pobreza (...) La causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo (...) cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello sea evitable (...), la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana, debido a la situación que padece con realizaciones afectivas, somáticas y mentales (...) por debajo de sus realizaciones potenciales (Pp. 31-96).

El mismo autor define la violencia estructural como algo que atenta...

(...) contra la mente o el espíritu, pues aún en ausencia de un autor, y no deseada necesariamente por nadie, con ella se infringe daño, como consecuencia de que dicha violencia está incorporada en la estructura dentro de o entre países, toma la forma de la explotación económica y/o la represión política, y también se manifiesta como violencia contra la naturaleza. La violencia estructural puede institucionalizarse, arraigarse profundamente y quedar protegida contra su reducción y eliminación por fuerzas sociales opositoras; esta violencia estructural, puede interiorizarse, constituyéndose entonces en violencia cultural que puede ser utilizada para legitimar el ejercicio de la violencia, directa o estructural, de unos grupos contra otros (Pp. 45-49).

La violencia estructural puede entenderse como violencia indirecta, presente en la injusticia social y necesidades no satisfechas, que con otra organización y funcionamiento serían fácilmente cubiertas. La violencia cultural es generada desde la tradición, la cultura, las ideas y las normas aceptadas como naturales, por lo que desde el poder, se legitima y se promueve desde cualquier origen.

El grado de consciencia de los docentes acerca de su papel como productor y reproductor de valores, normas y comportamientos sociales interiorizados en el estudiantado mediante la socialización, se realiza durante el hecho educativo en el aula y se plasma en la cultura. Ejemplo de ello sería que el orden social existente en la sociedad mexicana sea considerado como cotidiano y natural.

La escuela, como parte del Aparato Ideológico del Estado, dota al estudiante de las “habilidades” necesarias para la reproducción de la fuerza de trabajo. Esto porque interioriza la idea e incorpora los hábitos que se consideran laboralmente deseables pues todos necesitan del trabajo en un futuro. Además, reproduce ideológicamente su sumisión a las reglas del orden establecido, reconocidas como de “buen comportamiento” (organización, disciplina, respeto a sus superiores, entre otras), para convertir a los educandos en “buenos ciudadanos”.

Durante el proceso educativo, la comunidad estudiantil es “impregnada” en diversos grados, de determinada ideología para que “concientemente” realicen “su tarea”, labor que se facilita por la pretendida neutralidad de la escuela, lo que favorece la fuerza de trabajo fragmentada y dócil.

El marcado sexismo y machismo masculino dominante que prevalece al interior de la sociedad mexicana, y que en parte explican el tipo de sociedad machista-sexista que prevalece en todo el país, aún relega en la mujer la responsabilidad no sólo del hogar, sino del cuidado y la atención de los hijos. No importa que salga a trabajar y, en muchas ocasiones, no cuenta con el apoyo sólido y solidario por parte de su pareja. Desafortunadamente, esta educación sexista-machista se refuerza al interior de los hogares mexicanos de muchas maneras (además de fortalecerse en la escuela), siendo así como se reproduce la sociedad machista que prevalece en la actualidad.

Las deficiencias educativas y formativas de algunos valores que deben ser interiorizados en el ser humano durante el proceso educativo, para conformar mejores seres humanos, una mejor cultura y, consecuentemente, una mejor sociedad son: el respeto de los derechos humanos; el derecho a vivir en paz; la potenciación de la convivencia democrática, solidaria y plural; la paz; la igualdad; la justicia; el rechazo de la violencia en todas sus formas, y la generosidad.

La convivencia (escolar) hace referencia a contenidos de distinta naturaleza: morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, culturales y educativos, fundamentalmente. Estos pueden agruparse, según Jares (2006), en tres grandes categorías:

- 1) *Contenidos de naturaleza humana*: el derecho a la vida y la pasión de vivir; la dignidad, la felicidad y la esperanza.
- 2) *Contenidos de relación*: la ternura; el respeto; la no violencia; la solidaridad; la igualdad; la aceptación de la diversidad y el rechazo de cualquier forma de discriminación.
- 3) *Contenidos de ciudadanía*: la justicia social y el desarrollo; el laicismo, el Estado de derecho, los derechos humanos (P. 20).

La ausencia de formación en dichos contenidos, se refleja en la falta de consciencia que tienen los ciudadanos mexicanos para asumir la responsabilidad de compartir un hogar y el de ser padres y madres de familia responsables y comprometidos con sus hijos, y compartir

igualmente su cuidado, atención y educación. La programación de la que los ciudadanos mexicanos son objeto durante el proceso de aprendizaje-enseñanza, se refleja en la cultura según señalan Bowles y Gintis (1985): “La educación conforma el desarrollo personal en torno a las necesidades del trabajo enajenado” (P. 197).

En México, no se forma al profesorado para educar al estudiantado en valores relacionados con la paz, la convivencia, la igualdad y la democracia, y la dispersión de los ítems. Los valores que la escuela transmite abren a los alumnos al consumismo y la mercantilización, y los valores que la escuela transmite impiden una resistencia eficaz de los alumnos contra la cultura del placer frívolo, las modas y la superficialidad; en parte reflejan las deficiencias educativas-formativas de múltiples valores que deben ser interiorizados en el educando, y que nos llevarán a la conformación de una mejor cultura y una visión crítica.

Llama poderosamente la atención, el grado de conciencia que tienen los profesores y profesoras, con respecto de los fines y objetivos de la educación y del proceso educativo en la producción y reproducción socioeconómica, cultural y política de la sociedad, tal como lo denuncian las teorías de la reproducción. No obstante, hay que decir, que dado el grado de escolaridad de los profesores y profesoras, que en su gran mayoría sólo están graduados de la licenciatura, (y algunos de ellos quizá ni eso), es muy probable que, aunque estén conscientes de su papel como productores y reproductores de la sociedad, no logren identificar los alcances y costos de su función y acción, y lo que eso implica y ha implicado para el grueso de la población y para el país como consecuencia de que ellos fueron programados en las escuelas normales para cumplir con la función que el gobierno mexicano históricamente les asigna para ello pero sin fomentar una conciencia real del papel fundamental que juegan para la sociedad. Calvo (1989), explica lo anterior como un resultado específico totalmente intencionado por parte de la élite dominante

Las decisiones tomadas por los grupos gobernantes con respecto de la educación normal, no se han hecho básicamente en función de demandas sociales reales de la educación normal en México – aunque así aparenta ser-, sino en función de otras decisiones especialmente aquellas relacionadas con el tipo de desarrollo económico que el país ha venido siguiendo (...) las decisiones educativas no se toman de manera vertical por un grupo cerrado y monolítico; la presencia y presión de diferentes fuerzas influyen en las decisiones educativas (P. 13).

Además, dado el papel que tradicionalmente se le asigna a la educación en México y a los fines y objetivos que el gobierno mexicano persigue por medio de ella, se dejó por un lado el hecho de potenciar a los educandos en el desarrollo de todo aquello que hace de la persona un verdadero ser humano y, como consecuencia de ello, hoy se tiene una sociedad en la que impera todo tipo de violencias: directa, estructural, simbólica y cultural en todos los ámbitos de la sociedad. Acerca de la violencia cultural, Galtung (2006), refiere que:

Oculto y presenta como inexplicable lo que ocurre (...) La mayoría de las causas y efectos se hacen invisibles como externalidades (...) Y en la teoría de la cultura, el centro de interés no es lo visible y audible, los instrumentos, sino la cultura profunda sedimentada en el subconsciente colectivo, los supuestos que definen, para una civilización dada, qué es normal y natural (...) el punto de partida es la penuria de instintos en el organismo humano y, pese a todo, la necesidad de actuar y la imposibilidad de decidir cada acto como si fuera la primera vez. Tiene que haber alguna programación, algún automatismo que circunvale la conciencia individual (...), sedimentada en el subconsciente individual (...) Para los miembros de una civilización, el programa colectivo se describiría aquí como la cosmología, los supuestos compartidos colectivamente y mantenidos subconscientemente. Al ser subconscientes, estas suposiciones se promulgan sin más, no se discuten. Y, al ser colectivas, se refuerzan viendo que todos los demás hacen lo mismo. La dirección no viene de la tracción que ejercen las ideas, sino del campo de la cosmología, el código, el programa colectivo. Esto no significa que las ideologías, sistemas de creencias conscientemente asumidos, individuales o colectivos, no sean muy importantes. Pero para nada están solos en la conducción de la acción humana.

Galtung cuestiona el grado de conciencia real que tienen los docentes acerca de su labor de producción y reproducción de las estructuras sociales, y dice que, para él, es relativa. La profundidad de sedimentación que hay en el subconsciente individual y colectivo y que vela por dicha conciencia, permite que las situaciones de violencia estructural, simbólica y cultural, desde la escuela, sean legitimadas y consideradas como normales y naturales. Dada la programación de que son objeto los docentes mexicanos durante su formación hasta las escuelas normales, les es difícil revelarse contra el sistema, más bien, lo refuerzan.

En cuanto a la violencia simbólica, concebida ésta como los mecanismos que se utilizan en las instituciones de poder para imponer las representaciones simbólico-sociales (económicas, políticas y culturales) asimétricas que se han incrustado en las estructuras, y que las fortalece, perpetúan y legitiman cada vez más. De acuerdo con Bordieu y Passeron (1967),

la permanencia de dichos mecanismos es lo que legitima esta violencia y le da el carácter figurado. Además, permiten que sea desviada o simbolizada para pasar desapercibida.

Al observar la educación en México de acuerdo con lo expresado por los expertos, se detecta una marcada violencia simbólica de contenido etnocéntrico y multicultural en la educación pues, durante el hecho educativo, no se atiende a la diversidad cultural de los distintos grupos humanos que viven en territorio nacional. Por el contrario, mediante el proceso educativo, se interioriza que los alumnos no indígenas asuman que los indígenas son inferiores a ellos; que la escuela no es una institución abierta a las necesidades de la comunidad que le rodea, y que no se hace a los alumnos ciudadanos comprometidos con su país y sus congéneres.

Se concluye por lo tanto, que es por la violencia estructural existente y por medio del proceso educativo, como se reproducen la injusticia y la desigualdad social que caracterizan a la sociedad mexicana. Contribuye también el hecho de que la educación primaria está diseñada para dividir, como señalan Baudelot y Establet (1976), “a la masa escolarizada en dos partes distintas y opuestas” (P. 23), lo que es totalmente contrario a lo que se pregona acerca de la escuela única para todos, ya que “los contenidos de la enseñanza primaria producen, y tienen como función producir, la discriminación” (P. 23).

La existencia y permanencia de la violencia estructural en sus diversas manifestaciones, provocan la deserción escolar, sin embargo, ésta se maneja como algo externo de la escuela, pues se le atribuye a la falta de aptitudes del educando o a la falta de recursos de la familia. De esta manera, socialmente no se culpa ni se responsabiliza a la escuela del fracaso escolar, sino al alumno o a la familia.

Acerca de la violencia cultural, referida a la escuela y a los contenidos que se aprenden en ella, es claro que se hace invisible al imponer una visión y una definición del mundo mediante la interiorización de la cultura dominante, de sus categorías perceptivas y de la apreciación de la realidad haciéndolas aparecer como naturales y legítimas, disimulando de esta manera las relaciones de poder que se esconden detrás de ella.

La comunidad estudiantil legitima esta violencia cuando acepta anímica y moralmente ser responsable de su fracaso escolar como la escuela se lo indica, creído que fue su responsabilidad total pues en ningún momento la escuela nada tuvo que ver. Este es el sentir común pues la escuela, al pregonar que es una para todos, y además, es sinónimo de progreso

humano y social, hace que los estudiantes interioricen y asuman su culpa y responsabilidad por el lugar que ocupan en lo laboral y en lo social. Con ello no sólo se legitima la injusticia y la desigualdad de la estructura social, sino que sean consideradas como aceptables y cotidianas, es decir, como algo de lo que no tiene la culpa nadie, sino sólo los estudiantes y padres/tutores.

En relación con la violencia simbólica, Bourdieu y Passeron (1970) señalan que:

La aparente igualdad social de la escuela y su aparente neutralidad, entrañan una gran dosis de violencia determinada por la acción pedagógica cargada de violencia simbólica/cultural que impone significaciones a través de las titulaciones con lo que se legitiman las jerarquías sociales, lo que permite hacer aparecer la desigualdad y la injusticia como *normales y naturales*, pues se atribuye a los alumnos y no a la escuela, las desigualdades sociales, con lo que pasan a ser vistas e interiorizadas como normales y naturales (P.11).

De esa manera, la escuela contribuye no sólo a reproducir, sino a justificar las estructuras sociales y la cultura dominante de la sociedad, al ser un instrumento que autentica las jerarquías sociales. Respecto de la violencia simbólica de contenido etnocéntrico y multicultural que se vive en México con relación a los indígenas del país, como se ha visto, la educación ha contribuido y contribuye a mantener el *status quo* del sesgo clasista que hay. En este sentido, como un acto extraordinario, el gobierno mexicano los incorporó al proceso productivo del país y a la dinámica social en aras de favorecer su desarrollo, bajo la siguiente concepción según Loyo (1999):

Con frecuencia se les veía como un lastre y un obstáculo para el progreso, pues no se les consideraba ni productores ni consumidores y no podían competir “fructuosa y noblemente con los extranjeros”. Las autoridades coincidían en que la escuela era el medio idóneo para incorporar a los indígenas a la marcha del país y en que era la única institución capaz de “civilizarlos” y hacer de ellos “hombre útiles” (P. 13).

El gobierno tomó tal decisión porque sus esfuerzos por importar mano de obra que favoreciera el desarrollo del país (así como sucedió en Estados Unidos) en tiempos posteriores a la Independencia, fueron prácticamente nulos. Por lo tanto, y desde entonces, se asignó al indígena en términos generales, los peores trabajos y, además, los peores mal pagados, situación que aún persiste.

Asimismo, es válido reconocer que el sesgo clasista que desde la colonización viven los indígenas no sólo en México, sino en toda América Latina, es lamentable ya que ellos son los verdaderos dueños del territorio desde antes de la llegada de quienes se las arrebataron a mansalva y los dominaron. El desperdicio de la riqueza de las culturas, su inteligencia y sabiduría ancestral sobre el planeta, se agudiza cada vez más pues hasta hoy, continúan sin ser valorados y peor aún, ellos mismos están perdiendo todo su bagaje histórico y socio-cultural.

Además de mantener y fortalecer cada una de las violencias, la escuela como aparato ideológico del Estado (Gramsci) también garantiza cuatro ventajas a las élites en el poder:

Primero: los alumnos ineptos interiorizan anímica y moralmente su fracaso, lo que ayuda a que se resignen a su suerte al no poder estudiar. Con esta resignación se garantiza su sumisión al orden social, laboral y cultural establecido arbitrariamente en la sociedad.

Segundo: la división del trabajo manual e intelectual, y con ello, la reproducción jerárquica del trabajo y del sistema socioeconómico.

Tercero: la división de la sociedad en clases, con lo que se asegura la dominación de la burguesía sobre el proletariado y con ello, la reproducción del sistema social plagado de injusticias y desigualdad.

Cuatro: proporciona al estudiantado, futuros trabajadores, las habilidades consideradas laboral y socialmente deseables, que legitiman las desigualdades sociales y desarrollan la mentalidad homogénea para favorecer el adecuado avance y perpetuación del sistema socioeconómico.

10.5 Conclusión: propuesta de educación y cultura de paz para la Ciudad de Puebla

La identificación de cada una de las violencias, motivó la elaboración de la “Propuesta de Educación y Cultura de Paz para Puebla”, con base en situaciones concretas, y con la posibilidad de ser extensible para todo el país, aprovechando que se tienen los mismos planes y programas de estudio en todo México para la educación básica de preescolar, primaria y secundaria, así como en las escuelas normales a nivel nacional.

El modelo de desarrollo mexicano sólo sirvió para incrementar la pobreza y extrema pobreza, el desempleo y la ausencia de un crecimiento nacional, lo que originó bandas y capos del narcotráfico al interior de la sociedad.

La solución a la problemática de la violencia en México, se relaciona con dos aspectos fundamentales:

1. La modificación del modelo de desarrollo actual hacia un desarrollo económico con rostro humano, donde las políticas públicas atiendan la generación de empleo y el crecimiento económico para que todos los seres humanos vivan dignamente. Esto significa satisfacer las principales necesidades de la vida cotidiana para toda la población, con el fin de que no tengan que involucrarse en el narcotráfico, la prostitución, el crimen organizado, entre otros flagelos, y en la violencia para poder subsanar sus necesidades personales y familiares. Incluye también un proceso de modernización en las ciudades, para que dejen de ser ciudades frías.
2. Hay que transformar el modelo educativo tanto de las escuelas normales del país, como también las de la educación básica, para terminar con la cultura de la violencia y mediocridad. Resulta relevante replantearse en estos momentos, los fines y objetivos de la educación, teniendo en cuenta y/o preguntando:
 - ¿Qué tipo de profesores se están formando y para qué? Pues se está de acuerdo con que la educación es una vocación, por lo tanto, lo que México necesita no son profesores improvisados o interesados sólo en la paga, sin vocación, sino profesionales de la educación, que la amen y tengan puesta la camiseta de su labor.
 - Que el proceso educativo es 100 % formativo.
 - ¿Qué tipo de seres humanos se están formando por medio del proceso de aprendizaje-enseñanza?
 - Si el tipo de seres humanos que tiene la sociedad, corresponden realmente al tipo de individuos que como nación se quiere tener, y al tipo de sociedad al que se aspira.

Huelga decir que las reflexiones que provoca lo anterior, se relacionan directamente con el tipo de país, de sociedad e, incluso, con el desarrollo futuro que como sociedad y como nación se pueda tener.

De acuerdo con la realidad actual, se hace necesario que la nueva educación sea transformadora y ayude a cambiar a las sociedades; donde los docentes no sólo deban saber educar, sino deben estar conscientes de la importancia de su trabajo con los niños, las niñas y los jóvenes y, al mismo tiempo, comprometerse para mejorar el país y la sociedad.

Dada la importancia que tiene el trabajo de los docentes, es fundamental, transformar su figura actual de profesor por la de orientador. La nueva educación debe responder a las necesidades de desarrollo humano, social y cultural del país y trabajar para terminar con lo que crea las diferencias, y con ello, la injusticia y la desigualdad social, las que a fuerza de la costumbre, se terminan por aceptar como normales y naturales.

Por tal razón, la nueva educación no sólo debe procurar formar al ser humano para la competencia laboral únicamente, sino que debe ser también una educación formadora del ser, que lo tome en cuenta como sujeto social que interactúa constantemente con todo cuanto le rodea, y como respetuoso del otro. Por tanto, debe ser una educación que invite a desarrollar en el ser humano, los valores de la convivencia pacífica y armónica, además de la empatía, solidaridad, justicia social, calidez humana, tolerancia, ética, libertad y la laicidad; una educación que no sólo enseñe sino que aplique los derechos humanos, la cultura de la no violencia, la paz, el respeto a la vida, entre otros.

En otras palabras, se necesita que la nueva educación se transforme para que desde el proceso de aprendizaje-enseñanza se empiece a formar y a generar otro tipo de seres humanos; se enseñe la eficiencia laboral pero al mismo tiempo, se forme con calidad y sentido humano como tal. Para lograrlo, resulta trascendental la formación y actualización de los docentes así como de los supervisores y directivos, dado que es urgente la necesidad de proveer a la educación de un nuevo rostro, más humano, que termine con las diferencias que sólo sirven para dividir a la sociedad y mantener al país en el rezago y el subdesarrollo en el que se encuentra.

Asimismo, y como un aporte que ayude a acelerar el desarrollo del país, se aconseja la creación de:

- A) Los Centros de Actualización y Evaluación de Docentes y Supervisores, que permitirán no sólo redignificar la profesión, sino que puedan acceder a un escalafón como en cualquier otra profesión.
- B) La creación de las Escuelas para Padres en cada escuela y colegio, para que en ellas se les guíe para que puedan ayudar, educar, guiar y corregir a los niños, niñas y jóvenes.

Estas instituciones no tienen por qué ser una nueva y cuantiosa erogación financiera para el país, ya que alumnos en servicio social de las Universidades, inclusive, de las Escuelas Normales, pueden atenderlos previo entrenamiento. Estos deberán provenir, fundamentalmente, de las licenciaturas de Psicología, Sociología, Educación y Pedagogía, aunque puede haber excepciones.

Del mismo modo, para optimizar el desarrollo del país, es fundamental involucrar de muchas maneras a la sociedad civil, como educadora activa de la sociedad en general. Para acelerar el desarrollo en positivo de México y establecer una “cultura de paz”, es esencial utilizar el fuerte impacto que tienen en la población, los medios masivos de información y comunicación, no sólo para interiorizar, sino para acelerar el desarrollo de las buenas conductas que interesa reproducir al interior de la sociedad, debido a “la gran capacidad que (tienen estos medios) de comunicación para transmitir valores y crear cultura (...) volviendo cotidiano todo aquello que en ellos aparece constantemente (Cortés González, 2008: 1-2).

Es importante hacer hincapié en la última oración de Alfonso Cortés, cuando dice: “volviendo cotidiano todo aquello que en ellos aparece constantemente”, pues refuerza lo dicho por Edward Donnerstein (1998), profesor de Comunicación y Psicología en la Universidad de California, cuya área de investigación es precisamente la violencia en los medios de comunicación:

- i* La violencia emitida por televisión contribuye a la aparición de una serie de efectos antisociales en los espectadores.
 - ii* Hay tres tipos principales de efectos provocados por la violencia televisada. Estos son: a) Aprendizaje de actitudes y conductas agresivas; b) Insensibilidad ante la violencia, y c) Temor a ser víctima de la violencia (...) (P. 46-47).
3. Dejar de agredir al planeta, educando a niños y adultos para su cuidado y protección ya que, según planteamientos del científico británico Lovelock (1992):

El planeta Tierra se comporta como una entidad dinámica y única en donde las partes vivas y las inertes se encuentran en estrecha relación, ignorando las divisiones tradicionales entre las ciencias de la vida y de la Tierra, de ahí que la vida como tal en esta nueva ciencia (Ciencia del Sistema Tierra), carezca de una definición, aunque es posible encontrar una definición de la misma en otras ciencias, tales como: la física, la química, la biología, la bioquímica, el neodarwinismo, etcétera. (Es decir), el planeta no funciona como un ente aislado, sino en íntima interrelación con los seres vivos y los no vivos, lo que crea un mundo de sistemas interdependientes y dinámicos, lo que demuestra no sólo que la tierra o *Gaia*, es un organismo vivo, sino además, en íntima interrelación con todo lo que en ella existe, y que subsiste gracias a sus propios mecanismos de autorregulación (P. 25).

De lo dicho se desprende que no es posible un desarrollo humano sostenible para toda la humanidad si no se respeta y se tiene en cuenta al planeta como un ser viviente y en íntima relación no sólo con la humanidad, sino con todo lo animado y con todo lo inanimado, ya que dados los tiempos que se viven en cuanto al acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología, la primera ha pasado de una concepción individualista a una concepción orgánica del mundo, es decir, el mundo como un todo, por tanto, lo que afecta a unos, afecta a todos y lo que beneficia a unos, beneficia a todos.

Por ello, el cuidado y protección del planeta tierra incluye también la generación de energías alternativas que no lo afecten y que no vilipendien al medio ambiente. Es tiempo pues, de educar para la construcción de una “cultura de paz” al interior de la sociedad mexicana, la que no se logrará mientras continúe la privación de la injusticia y la desigualdad social, consecuencia histórica de los modelos socioeconómicos y educativos implementados en el país, desde su Independencia (1810), hasta la actualidad.

Por lo tanto, es hora de tomar conciencia de la importancia que tiene educar las emociones y también de que se eduque al ser humano para que no le avergüence mostrarlas o hablar de ellas pues, finalmente, son parte de aquello que cada uno tiene de humano, por lo que su formación-interiorización es lo que esencialmente los convierte en verdaderos seres humanos, ya que en los tiempos actuales, también es momento de aprender el papel que juegan las emociones humanas en la vida cotidiana, las que como insiste Restrepo (1994) se habían considerado como estorbo, en especial, cuando se transformaba en objeto de la investigación científica. Afortunadamente, decía el autor, la gente de ciencia es cada vez más proclive a:

Reconocer que lo típicamente humano, lo genuinamente formativo, no es la operación fría de la inteligencia binaria, pues las máquinas saben mejor que nosotros, decir que dos más dos son cuatro. Lo que nos caracteriza y diferencia de la inteligencia artificial es la capacidad de emocionarnos, de reconstruir el mundo y el conocimiento a partir de lazos afectivos que nos impactan. La frialdad del discurso científico no es otra cosa que una expresión de las lógicas de guerra que se han insertado en la producción del conocimiento (Pp. 25-26).

Lo que hay que entender en estos momentos es que, hay que desarrollar e inculcar en el ser humano, todo aquello que potencie lo que como seres se tiene, que con el tiempo llevará a una grata convivencia familiar y social, todo ello enmarcado, desde la “educación y la cultura de paz” y la “ética del cuidado individual y social”.

Asimismo, hay que decir que el establecimiento de la paz en el planeta tiene tres dimensiones: la paz social “que corresponde a la dimensión social de la paz”; la paz *gaia* “que corresponde a la dimensión natural de la paz”, y la paz interna “que corresponde a la dimensión interna/espiritual/individual del ser humano”. De ahí que sea relevante mencionar, que es importante diseñar las políticas públicas correspondientes para transformar las diferentes violencias que se promueven en la educación, lo que de facto, mejoraría a la sociedad y provocaría un adecuado desarrollo del país.

Para finalizar, se resalta algunos comentarios que Debra Niehoff (2000) vertió en relación con el impacto que tiene la baja o escasa economía en el ser humano; ella realizó algunos estudios muy interesantes acerca de cómo evoluciona el cerebro cuando está expuesto a ambientes y contextos difíciles y estresantes, a saber:

Los malos vecindarios, los malos hogares y las malas relaciones producen violencia, no a causa de un salvaje deterioro del carácter moral sino *por un constante deterioro de seguir adelante, a medida que el estrés desgasta el sistema nervioso*, todas las salidas perpetuarán la erosión constante de la salud física y mental, perpetuando la fatal atracción por las respuestas inaceptables. En la vida real, el control del estrés se puede perder en un único y calamitoso momento, o puede escurrirse gradualmente, erosionado por la exposición reiterada de la amenaza, la presión social, la pérdida y la incertidumbre. Por lo que no resulta sorprendente que quienes avanzan penosamente en los estratos inferiores de la sociedad paguen un precio más elevado que aquellos que están en la cima. Asimismo, *el estrés puede borrar lentamente recuerdos positivos, dejando tras de sí sólo los dolorosos*. Las respuestas para salir adelante más constructivas se pierden y el cerebro se concentra en una carpeta cada vez más pequeña de reacciones contraproductivas. *Con cada vez menos alternativas, la violencia, la*

depresión y el miedo dejan de ser opciones y se convierten en un modo de vida. La depresión tiene un modo desdichado de deslizarse imperceptiblemente en la violencia... El comportamiento violento está abierto al cambio, pero sólo cuando hayan cambiado también tanto las condiciones externas como las internas que han llevado al comportamiento hasta más allá de la frontera del ejercicio aceptable de la fuerza. Para romper el círculo vicioso de entre las señales medioambientales, la percepción negativa y el comportamiento desadaptativo, el cerebro tiene que desarrollar una actitud diferente hacia el mundo externo y el mundo mismo tiene que ser diferente. El hecho de cambiar sólo un miembro de la ecuación permite que el otro continúe empujando el comportamiento en la dirección equivocada. La reconstrucción -o lo que es lo mismo el cambio de ambos miembros- restablece un nuevo equilibrio. Los cambios duraderos en el comportamiento, exigen atención tanto a los elementos físicos como a los medioambientales (Niehoff, 2000, Pp. 65 y 435).

Como puede observarse, la cita es ilustrativa respecto de lo que provoca la situación de pobreza y pobreza extrema en la que viven millones de mexicanos, lo que obliga a repensar en un nuevo tipo de economía, la que como ya se dijo, debe ser con rostro humano, que coadyuve a transformar la cultura de la violencia en una cultura de paz.

Sin duda, mucha de la violencia que existe en el país está íntimamente relacionada (entre otras cosas) con la pobreza y extrema pobreza, y el desempleo que millones de personas sufren y viven a diario. Por esta razón, es necesario también, tal como lo señala Carlos Tello (2007): “Organizar el desarrollo con el fin de satisfacer las necesidades esenciales de todos los habitantes del país (...), justamente con el ánimo y el propósito de soberanía y afianzar la justicia social” (P. 675).

Referencias

- Abrego, M. G. (2009). *Propuesta de Educación y Cultura de Paz para la Ciudad de Puebla (México)*. Granada.
- Althusser, L. (1977). *Posiciones*. Barcelona: Anagrama.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bolaños M., R. (2002). “Orígenes de la educación pública en México”, en Fernando Solana et al. (Coords.). *Historia de la educación pública en México*. (Pp. 11-40). México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia: Barcelona.

- Bowles, S. & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Calvo P., B. (1989). *Educación normal y control político*. México: La Casa Chata, CIESAS–SEP.
- Cortés G., A. (2008, septiembre). “La cultura de paz en la publicidad institucional. Una visión general de los casos andaluz, español y holandés”. Conferencia presentada en el *Primer Seminario de Cultura de Paz desde Andalucía*. Granada: RAIDPAD/Instituto de la Paz y los Conflictos.
- Donnerstein, E. (1998). ¿Qué tipos de violencia hay en los medios de comunicación? El contenido de la televisión en los Estados Unidos, en José SANMARTÍN et al. (Coords.). *Violencia, televisión y cine*. (Pp. 43-63). Valencia: Ariel.
- Galtung, J. (2006). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika: Gogoraturuz.
- Jares X., R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Lovelock, J. (1992). *GALA: una ciencia para curar el planeta*. Barcelona: Integral.
- Loyo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911–1928*. México: Colegio de México.
- Muñoz, F. et al. (2005) *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.
- Niehoff, D. (2000). *Biología de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Ornelas D.; J. (2001). “El neoliberalismo realmente existente”, en *Colección Pensamiento Económico*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera y Fondo de Cultura Económica.
- Prieto A., J. (2012). *Pobreza y desigualdad, principal desafío de la administración pública y de la democracia mexicana*. Tesis doctoral. México.
- Ramos, S. (1941). *Veinte años de educación en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Restrepo, L. C. (1997). *El derecho a la ternura*. Bogotá: Retina, Ltda.
- Román P., R. & Sotomayor P., (2010). *Génesis del homicida*. México: Plaza y Valdés.
- Sierra, J. (2004). *Juárez, su obra y su tiempo*. México: Porrúa.
- Tello, C. (2007). *Estado y Desarrollo Económico: México 1920-2006*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Solana, F. & Cardiel R., R. (1997) (Coords.). . *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.
- Staples, A. (1985). *Educación: panacea del México independiente*. México: SEP/Ediciones El Caballito.
- Villaneda, A. (2002). *Valentín Gómez Farías*. México: Planeta DeAgostini.

11 La mediación social en la escuela: espacio de construcción de paz

Bárbara Silva Diniz y Flávia Tavares Beleza

11.1 Introducción

La mediación de conflictos es una práctica antigua. Es el proceso por el cual los individuos, grupos o comunidades en conflicto buscan un tercero que no sea parte en el conflicto para ayudar a lograr una solución satisfactoria para todos. El mediador actúa sólo ayudando al diálogo, pues sus intervenciones no se involucran en el conflicto. El principio básico es que sólo las personas que están dentro del conflicto pueden decidir sobre su propia situación o historia. Debido al proceso de globalización, la mediación de conflictos se extendió por todo el mundo desde 1970, por lo que es una práctica sin fronteras.

En el ámbito escolar, Jares (2007) y Heredia (2009) mencionan que el primer programa de mediación de conflictos “*Children’s Creative Response to Conflict*” fue creado en 1972, en Nueva York. Desde entonces, la mediación de conflictos en las escuelas se expandió hacia varios países (Bush y Folger, 2005; Six, 2001).

En Brasil, las experiencias de mediación de conflictos se originaron a partir del año 2001 (Fonseca e Costa, 2010; Sales, 2007; Manual de Mediadores, 2002). Entre ellas, puede mencionarse al proyecto de extensión y acción continua, de la Universidad de Brasilia (UnB), “Estudiar la Paz: mediación de conflictos en el ámbito escolar”. Desde su creación en 2009, su objetivo es “estimular una conciencia pública” de los adolescentes de las escuelas públicas del Distrito Federal (Brasil, 2009). Su marco teórico es la mediación social de origen francés, el concepto de paz positiva, de Johan Galtung y la pedagogía crítica y dialógica de Paulo Freire. Es una acción que se inscribe en la educación para la paz (Jares, 2007).

11.2 Objetivo y organización del capítulo

Esta parte del libro, tiene como objetivo analizar el impacto del proyecto brasileño en una de las escuelas que participó, para confirmar si se trata o no de una práctica de transformación social y de construcción para la paz. En específico se busca: a) relacionar los conceptos de mediación social y paz positiva en el contexto escolar; b) presentar el proyecto desarrollado; c) analizar si el proyecto es una herramienta para la movilización social y la construcción de una cultura de paz.

Se parte de una investigación más amplia en curso, que integra el programa de posgrado en Derechos Humanos y Ciudadanía de la Universidad de Brasilia (UnB). Los indicadores se derivan de entrevistas, grupos de discusión y análisis documental. El documento se divide en: 1. Del problema hasta “Estudiar en paz”; 2. conceptos y teorías utilizadas; 3. caminos de la investigación y 4. Conclusiones.

11.3 Del problema hasta “estudiar la paz”

Pureza (2011), considera que el trabajo dirigido a los estudios sobre la paz debe revelar la violencia para que puedan comprenderse y, a partir de ahí, promover la construcción de la paz positiva. En este sentido, el proyecto en revisión, evidenció los diferentes tipos de violencias que hay en Brasil.

El país tiene una tasa de homicidios igual a la de los países en guerra: de 2008 hasta 2011, superó al de los 12 principales conflictos mundiales existentes entre 2004 y 2007, siendo “casi idénticas a las muertes directas totales en 62 conflictos armados durante ese período” (Waiselfisz, 2013, P. 62), por no hablar de la letalidad de la policía. Si se consideran los homicidios por armas de fuego, resulta una media anual de 39 mil muertes, especialmente jóvenes (15-24 años), negros y pobres. Además, según Simões (2002), son esas muertes las que impiden que aumente la esperanza de vida de la población brasileña en general.

Éste es sólo uno de los vértices del “triángulo de la violencia” de Galtung, ya que de forma paralela el país también cuenta con una alta concentración de la renta. De acuerdo con el “Atlas Brasil” del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013), los 10 % más ricos poseen el 48.93 % de la riqueza de la nación. En el Distrito Federal, donde se realizan las acciones del proyecto objeto de esta investigación, la concentración de la renta es aún más alta: la apropiación de los 10 % más ricos llega al 49.26 % de la riqueza local.

En el contexto escolar, las investigaciones más recientes demuestran una triste realidad. Aunque hay 98 % de los niños entre 7 y 14 años en la escuela, y más del 85 % de los adolescentes entre 15 y 17 años, la tasa de jóvenes en la educación superior es muy baja y alcanza menos de 15 % (Cruz e Monteiro, 2012). La escuela está desorganizada, es insegura, con poca conservación y muchas acciones de vandalismo por parte de los alumnos y la comunidad. El profesorado está ausente: 42 % de los alumnos investigados no tuvieron una

clase programada el día anterior, pero consideraron al docente un profesional preocupado por el alumno y el aprendizaje (Torres *et al.*, 2013).

Según esta investigación, la sensación de inseguridad y violencia que sufren las personas que asisten al plantel, está fuertemente influenciada por su nivel de conservación: una escuela segura es una escuela conservada y bien cuidada.

Acercas de la intimidación por los pares, el acoso o maltrato, Fisher (2010) adujo que la investigación “*Bullying* escolar no Brasil” encontró que la intimidación por los pares o *bullying* se consideró como el conjunto de cualquier tipo de actitudes agresivas prácticas con intención, repetidamente, sin motivación evidente, por uno o más estudiantes contra otro u otros, causando gran sufrimiento a la víctima.

El acoso refleja una relación desigual de poder entre víctima y victimario. El 70 % de la muestra de estudiantes respondieron que sí presenciaron escenas de agresiones durante el año escolar 2009; 30 % dijo haber vivido al menos una situación violenta en 2009. El *bullying*, considerado como maltrato entre colegas, fue practicado y sufrido por 10 % de los investigados, siendo más frecuente entre adolescentes de 11 a 15 años, y en el sexto año de la educación básica. De toda la muestra, más de 34.5 % de las víctimas de sexo masculino fueron víctimas de maltratos al menos una vez en el año anterior, siendo 12.5 % víctimas de dicho abuso (más de tres agresiones).

Este tipo de situaciones surge en un ambiente de violencia generalizada pero es minimizada tanto por profesores como por estudiantes, padres y gestores escolares. Por ejemplo, en tanto que las agresiones verbales de un alumno a otro pasan desapercibidas, las acciones violentas se consideran como normales entre niños y adolescentes.

Los gestores y profesores no consideran el problema como parte de la naturaleza o misión de la escuela. No hay acciones de prevención, control o corrección y la escuela no se muestra preparada para gestionar adecuadamente la situación a las personas (agresores, víctimas, padres, madres y otros responsables). El *bullying* como agresión o intimidación verbal, tiende a ser el paso inicial de acciones más violentas; su prevención significa evitar violencias más severas. Se muestran relaciones complejas: los estudiantes no parecen diferenciar entre bromas, insultos y malos tratos, lo que indica una aparente naturalización de la violencia directa. Las víctimas tienden a tener sentimientos de malestar, apatía, irritabilidad y tristeza. Los agresores no tienen remordimiento o compasión y consideran a las víctimas como

personas débiles que merecían el castigo. En el imaginario de los agresores, las víctimas merecen la agresión.

Tampoco parece haber una verdadera razón para sufrir o practicar tales acciones: las víctimas son diferentes de todo el grupo de agresores (tímidas, con notas más altas o más bajas, más gordas o más delgadas, más ricas o más pobres). Los agresores buscan la aprobación del grupo, algo que apoyan los administradores. Víctimas y agresores no tienen interés o motivación por aprender o para asistir a clases. Esto, a su vez, da lugar a otros tipos de violencia. La intimidación (*bullying*) tiene repercusiones en toda la comunidad, siendo un juego de “empuje” de las responsabilidades entre los adultos, los administradores y los maestros y padres de familia.

La Investigación Nacional de Salud Escolar tuvo como objetivos caracterizar situaciones de exposición a los factores de riesgo y de protección, es decir: estructura de las escuelas, espacios, prácticas y políticas educacionales (Brasil, 2013). Documentó el gran debilitamiento de los estudiantes de escuelas públicas en comparación con escuelas privadas en los aspectos económicos (de acceso a los bienes), y en la vida escolar (presencia de amigos, sentimientos de soledad, etc.). Identificó que el consumo de alcohol es mayor entre estudiantes de escuelas privadas pero el uso de tabaco o drogas ilegales es mayor en las escuelas públicas. Asimismo, hay evidencia de que las deficiencias son mucho mayores en escuelas públicas (internet, salas de informática, multimedia, etc).

La Tabla 11.1 muestra algunos indicadores y porcentajes de estudiantes del noveno grado de escuela primaria en Brasil, entre 14 y 16 años; compara la escuela pública y la escuela privada.

Tabla 11.1

Comparativo entre escuelas públicas y privadas (en %)

Indicadores	Estudiantes de escuelas públicas	Estudiantes de escuelas privadas	Brasil como país
Estudia en una escuela con acceso a la biblioteca	89.9	86	86.7
Estudia en una escuela con laboratorio	88.9	85	88.3
Estudia en una escuela con sala de medios/comunicación	53	88.6	59.5
Tiene acceso a internet con el equipo de la escuela	82.7	91.6	84.2
Tiene acceso a los ordenadores de la escuela en el clase	17.6	39.4	21.3

Indicadores	Estudiantes de escuelas públicas	Estudiantes de escuelas privadas	Brasil como país
Estudia en la escuela con un campo deportivo	76.4	93.4	79.4
Utiliza el patio del colegio para la actividad regular de ed. física	50.6	59.7	52.2
Estudia en una escuela con vestuario en condiciones de uso	20.5	66.8	28.5
Estudia en una escuela con el circuito de carreras disponibles / atletismo	1	5.9	1.9
Estudia en una escuela con piscina disponible	0.7	35.3	6.7
Estudia en una escuela que ofrece actividades deportivas fuera del horario regular de clases	61.9	83.6	65.6
Estudia en una escuela que tiene conocimiento del consumo de cigarrillos por sus estudiantes en sus dependencias	22.9	3.3	19.6
Estudia en una escuela que tiene conocimiento del consumo de cigarrillos por los profesores en sus dependencias	17.8	5.9	15.8
Estudia en una escuela ubicada en zonas de riesgo de violencia	20.4	5.5	17.9
Tiene algún tipo de ordenador en casa	59.8	95.5	*
Tiene acceso a Internet en casa	53.5	93.5	*
Los padres o tutores saben lo que hacen en su tiempo libre	56.3	68.6	58.5
Falta a la escuela sin el conocimiento de los padres	28.2	14.4	25.8
Los padres lo acompañan en las tareas	33.4	26.8	32.3
La escuela ofrece una cafetería	98	41.4	88.2
Consume alimentos de la escuela	22.8	11.9	16
Practicado 300 minutos de actividad física en los 7 días anteriores a la encuesta	19.2	22	20.2
Experimentado cigarrillos alguna vez en la vida	20.8	13.8	19.6
Cigarro utilizado los últimos 30 días	5.5	3.1	5.1
Probado bebidas alcohólicas al menos una vez en la vida	65.3	71.3	66.6
Bebida alcohólica consumida los últimos 30 días	26.7	23	26.1
No fue a clase o haber peleado con la familia o amigos, una o más veces, porque había bebido	10.3	8.4	10
Drogas ilícitas usadas	7.5	6.5	7.3
Dejó de ir a la escuela durante los 30 días anteriores a la encuesta porque no se siente seguro en el camino	13.2	7	12.1
Se metió en peleas con armas cuerpo a cuerpo en los 30 días anteriores a la encuesta	7.6	6.1	7.3
Se metió en peleas con armas de fuego durante los 30 días	6.7	4.9	6.4

Indicadores	Estudiantes de escuelas públicas	Estudiantes de escuelas privadas	Brasil como país
anteriores a la encuesta			
Físicamente abusado por adulto de la familia los últimos 30 días	10.8	9.9	10.6
Lesión grave una o más veces durante los últimos 12 meses	10.6	8.8	10.3
Es siempre o casi siempre bien tratado por sus colegas	62.8	71.5	57.6
No se considera bien tratado por colegas	17	6.1	*
Se sentía humillado	7.1	7.6	7.2
Practicado intimidación dentro de 30 días anteriores a la investigación	20.3%	23.6	20.8
Sentí solo en los últimos 12 meses	16.4%	16.5	16.4
No tiene amigos cercanos	3.8%	2	3.5

Fuente: Brasil, 2013.

Teniendo en cuenta estos aspectos, así como la percepción de los estudiantes de que su escuela es “buena”, se entiende la idea de la “naturalización” de las deficiencias de la educación y la escuela (violencia estructural). Ante esta realidad, se propuso varias acciones, especialmente relacionadas con la convivencia escolar como el proyecto objeto de este trabajo.

El proyecto “Estudiar en Paz: mediación en el ámbito escolar”, surgió como una acción independiente en el programa *Oficinas de Mídia e Cidadania* del Ministerio de la Justicia en 2009. Buscó fomentar la conciencia ciudadana de jóvenes en una escuela pública mediante el debate sobre derechos humanos y medios de comunicación (Brasil, 2009). A partir de 2010, se convirtió en proyecto de extensión y acción continua de la Universidad de Brasilia (UnB) en la línea Derechos Humanos y Justicia, coordinado por el Núcleo de Estudios para la Paz y los Derechos Humanos-NEP (Beleza, 2011). Se aplicó en siete escuelas en cinco ciudades del Distrito Federal, durante un año académico; sus acciones renovables favorecieron la integración de las instituciones sociales y educativas con la comunidad, mediante actividades conjuntas (UNB, 2013).

El objetivo central fue promover la mediación social a las escuelas de la red pública de educación del Distrito Federal para propiciar una cultura de paz y la educación en derechos humanos en la educación básica, que en Brasil abarca desde la primera infancia (obligatoria a

partir de 4 años) hasta el final de la escuela secundaria (17 años), de acuerdo con la Ley Federal n° 9.394 de 1996, con los cambios introducidos por la Ley n° 12.796 de 2013.

Las acciones del proyecto se desarrollaron en ejes. El eje de la universidad incluyó la participación de becarios y voluntarios en las actividades. En el eje de la escuela, el proyecto operó directamente en los planteles. Para el mapeo de redes los participantes del proyecto lograron identificar la red social y la comunidad cercana a las escuelas para ayudar a integrar a la institución educativa en esta red. En el eje “mediación social para todos”, el proyecto se extendió a otras en otras ciudades de Brasil.

Dentro de la escuela, las acciones previstas fueron las siguientes: 1. Reuniones previas y conversaciones con el personal escolar, presentando el proyecto, sus objetivos, metodología de desarrollo y resultados esperados. 2. Investigación acerca de la realidad socio-económica de la escuela y su comunidad. Se espera conocer la comunidad en su conjunto y se identifican los principales conflictos y la violencia. 3. Movilización de la red social. Muchos de los conflictos en la escuela se consideran más amplios: son repercusiones de conflictos sociales que afectan el rendimiento en la escuela y que ella no puede resolverlos. Por eso la importancia de la acción colectiva y de la red de acción. Se busca la articulación y el enfoque de la asistencia psicosocial, la red de protección, así como instituciones públicas de justicia y seguridad, ONG y movimientos sociales existentes cerca de la escuela. 4. Formación de mediadores sociales, es una acción permanente en las escuelas atendidas; se ofrecen cursos sobre la resolución de problemas a toda la escuela y comunidad. La construcción del conocimiento se inicia desde el análisis de la situación, la vida y las experiencias acerca de conflictos, las violencias y de cómo manejar esas situaciones. Al final, se elige un conflicto social para pasar por una mediación colectiva en que toda la institución de la escuela se involucre. 5. Estructuración y mantenimiento de un centro de mediación para atender a toda la comunidad. 6. Supervisión y evaluación en busca de la continuidad.

Ya hay otras investigaciones sobre este proyecto. Furtado (2011), encontró que el proyecto contribuyó a fortalecer las relaciones sociales y a reducir la violencia local. Gaspar (2012), dijo que contribuyó a la transformación de conflictos en el ambiente escolar y las relaciones entre actores educativos. No obstante, en esta ocasión, se encontró que no hay una acción directa “para combatir la violencia” pero por lo menos, se afirmó que las acciones

conjuntas permiten el ejercicio de la ciudadanía, lo que posibilita la construcción de una cultura de paz y democracia.

Teóricamente, el proyecto se apoyó en la mediación social de origen francés, en la pedagogía crítica y dialógica de Paulo Freire, y en la paz positiva de Johan Galtung. Los tres enfoques tienen en común el rechazo a la exclusión social y económica como se verá a continuación.

11.4 Conceptos y teorías empleadas

11.4.1 Mediación social

La mediación de conflictos puede ser definida como una negociación asistida por un tercero, neutral e imparcial, quien contribuye a que las partes en conflicto lleguen a acuerdos mutuamente aceptables. A partir de esta definición común, existen varias escuelas con sus particulares puntos de vista respecto del conflicto. Destacan dos: una orientada hacia la resolución de problemas y otra hacia la orientación transformadora (Bush y Folger, 2006), que guía hacia su solución. Se trata de un enfoque dominante en diversas corrientes y concibe a la mediación como una herramienta que resuelve y maximiza satisfacciones individuales. Teóricamente, el conflicto se concibe como la causa de la incompatibilidad entre las partes y un obstáculo para la satisfacción de las necesidades; un problema a resolver (Bush y Folger, 2006).

La orientación transformadora ve la mediación como herramienta de transformación que permite el crecimiento moral de las partes, “la revalorización y el reconocimiento” de los demás (Bush y Folger, 2006). El conflicto, desde esta perspectiva, es una oportunidad de crecimiento y transformación moral. La mediación social en un tercer abordaje llamado vía universalista, es de origen francés y está influenciado por la cultura heredada de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Rechaza la idea de una mediación dirigida sólo a la resolución de conflictos, que considera conservadora, como tendencia a mantener el *status quo* (SIX, 2001). Lo fundamental es su perspectiva relacional: su objetivo principal es establecer conexiones entre las personas para integrar sus propios puntos de vista y crear nuevas realidades.

Se puede afirmar que la mediación social, más allá de la vía universalista, se aproxima a la orientación transformadora, ya que impulsa las transformaciones personales y sociales (Beleza, 2009). La mediación social surgió en un escenario de crisis económica y social para mejorar la situación de los habitantes de los barrios pobres de las periferias de París (França, 2002) y su capacidad transformadora aparece en su función de unir a las personas en dificultad.

Aunque sus prácticas se reconocen desde la década de 1980, el marco teórico fundamental de la mediación social surgió en septiembre de 2000, en un seminario europeo que la definió y reguló. Organizado por el gobierno francés, el seminario *Mediation sociale et des nouveaux modes de resolución de conflits de la vie quotidienne*, concluyó que la mediación social no puede limitarse a resolver los conflictos, sino que debería incluir otras funciones en su definición: En palabras de França (2000):

(La mediación social) es un proceso de creación y reparación del vínculo social y la regulación de los conflictos de la vida cotidiana en que un tercio, imparcial e independiente, a través de la organización de intercambios entre las personas o instituciones, intenta ayudarles a mejorar la relación o regular un conflicto que se oponga a ellas.

Se documentaron otros hallazgos importantes: que la mediación social conduce a la mejora de las relaciones sociales; promueve la calidad de vida y la igualdad de derechos, y debe ser considerada como una forma de promover la ciudadanía y mantener la paz en escuelas y ciudades. Así, la mediación social se guía por la participación ciudadana y comunitaria (fortalecimiento de la democracia), que se conecta con la integración social y la política de los ciudadanos (França, 2000).

Los objetivos de la mediación social son: fomentar la comunicación en la sociedad; desarrollar y fortalecer los lazos sociales y contribuir a la integración de determinadas poblaciones excluidas; contribuir al control y la prevención de la violencia (França, 2000). Estos objetivos se rigen por principios generales que protegen los derechos de la ciudadanía. La mediación social, en esencia, pertenece al ámbito de la mediación ciudadana (Six, 2001; Bossavit, Glaesner y Royer, 2002).

Esas recomendaciones y objetivos corresponden con lo que se espera de la mediación de conflictos practicada en contextos de exclusión social, como ocurre en las escuelas públicas de enseñanza del Distrito Federal, Brasil. En el ámbito escolar de las periferias de las grandes

ciudades, los conflictos tienden a ser más sociales (y económicos y culturales) que individuales. Los lazos sociales están desgastados, los derechos de ciudadanía son infringidos, la población carece de acceso a los servicios públicos esenciales y la violencia se controla sólo por la fuerza.

En el microcosmos de las escuelas de la periferia, se observa la misma violencia y violaciones de derechos humanos que se producen en la comunidad como un todo. Por ello, no es suficiente formar mediadores escolares para tratar estrictamente con los conflictos a ese nivel. Más bien, es necesario formarlos capaces de entender o leer la realidad más amplia y ver la violencia en todas sus manifestaciones, más allá de los muros del plantel. Hacer frente a los conflictos y enfrentar la violencia en el contexto escolar es esencial para promover la creación de vínculos sociales, fortalecer la acción colectiva organizada y permitir que la red social de protección local y la red de asistencia estatal social se introduzcan en la escuela.

11.4.2 Paz positiva

Al adoptar el concepto de paz positiva de Johan Galtung (1990), el proyecto “Estudiar la Paz: mediación de conflictos en el ámbito escolar” se compromete a colaborar en la lucha contra la violencia en todas sus formas. Antes de conceptualizar la paz positiva y la violencia, se aclara que la mediación social es un fin en sí mismo pero también es un instrumento de educación para la paz y los derechos humanos. Va de acuerdo con el Plan Nacional de Derechos Humanos III - PNDH III (Brasil, 2010) y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos - PNEDH (Brasil, 2007) y cumple con las acciones programáticas E y G del Objetivo estratégico I, Directriz 19, Eje de Orientación V (Educación y Cultura) en el III-PNDH III (Brasil, 2010):

Directriz 19: Fortalecimiento de los principios de la democracia y los derechos humanos en los sistemas de educación básica, en las instituciones de educación superior y en las instituciones de formación.

Objetivo Estratégico I: Inclusión de la temática de Educación y Cultura en Derechos Humanos en las escuelas y en las instituciones de educación y formación básicas (...)

e) Desarrollar acciones nacionales de elaboración de estrategias de mediación de conflictos y de Justicia Restaurativa en las escuelas y otras instituciones formadoras e instituciones de educación superior, incluyendo la promoción de la capacitación de los profesores para la identificación de

muestras de violencias y abusos contra niños y adolescentes, su remisión adecuada y la reconstrucción de las relaciones en el ámbito escolar.

g) Desarrollar y estimular acciones de enfrentamiento al *bullying* y al *cyberbullying* (traducción libre).

Ello es lo que permite a la comunidad escolar la transformación positiva de los conflictos y hacer frente a la violencia para la construcción de la paz (Beleza, 2013). ¿De qué paz se habla? Hasta mediados de la década de 1960, los estudios sobre la paz se centraron en conflictos armados y la paz significaba la ausencia de guerra, o una concepción negativa de la paz. No fue sino hasta 1964 que nació una nueva definición presentada por Johan Galtung: la paz positiva, que afirma la importancia de la asociación activa, de la planificación y la cooperación en la construcción de relaciones pacíficas (Jares, 2007).

Galtung (1990), inició el pensamiento de que la paz como ausencia de violencia, definiéndola como “insultos evitables a las necesidades humanas básicas, y más en general, a la vida, por la reducción del nivel real de satisfacción de necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (P. 292) En este sentido, el autor infiere que la paz y el desarrollo humano están vinculados a la satisfacción de las necesidades básicas.

Además de cambiar el concepto de paz, Galtung creó una clasificación de la violencia amplia y compleja, capaz de integrar todas las formas de violencia, agrupándolas en tres tipos: violencia directa (la persona contra otra persona, vinculada a la eliminación y/o sumisión del otro); violencia estructural (relacionada con la explotación de las personas y con la injusticia social) y violencia cultural (para naturalizar y/o legitimar las violencias directa y estructural).

A partir de esos parámetros conceptuales, el proyecto “Estudiar la Paz: mediación de conflictos en el ámbito escolar” siguió tres pautas:

1. Los participantes deben promover la paz positiva mediante la creación de vínculos sociales, la asociación activa, de colaboración, de planificación colectiva, de movilización, de estructuración y fortalecimiento de las redes sociales;
2. La formación en la mediación social debe empoderar a toda la comunidad escolar (y la comunidad en general) para el reconocimiento de todas las formas de violencia, desde la clasificación propuesta por Galtung, para que puedan enfrentarlas en su totalidad;

3. Deconstruir la idea planteada en la sociedad y difundida por los medios de comunicación, acerca de que los jóvenes son naturalmente violentos; además rechazar al mismo tiempo la idea de que la víctima de la violencia estructural es la única responsable de su situación.

Esas directrices se diseñaron para cumplir con la realidad de las escuelas públicas en el Distrito Federal de Brasil. La realidad demostró que la gente tiene una visión muy limitada de la violencia, restringida al aspecto físico (robos, agresiones físicas y asesinatos). La violencia estructural, la falta de acceso a los beneficios del progreso económico y social, no es conocida por la mayoría de los participantes. La violencia cultural también es aún menos conocida.

En relación con la idea de que los jóvenes son violentos, reproducido por los medios de comunicación y vigentes en el imaginario social, el proyecto propuso la desmitificación de las proposiciones contenidas en el Manifiesto de Sevilla (Unesco, 1989) para reforzar y confirmar que “es científicamente incorrecto decir que cualquier forma de comportamiento violento está genéticamente programada en la naturaleza humana”.

De la formación en la mediación social se esperó que los participantes tuvieran una visión crítica de la realidad, desarrollaran habilidades y capacidades individuales y colectivas para hacer frente a la violencia por medio de la acción colectiva, y que adoptaran prácticas participativas y dialógicas (es decir, abiertas al debate y al diálogo) dentro de la escuela para escuchar la voz de los excluidos, que son las principales víctimas.

11.4.3 La pedagogía dialógica, crítica y participativa

De acuerdo con las líneas de acción del proyecto, la mediación social debía influir en siete áreas, entre ellas, la pedagogía de la escuela. Así, el lado pedagógico de la mediación social se desarrolló a partir de tres funciones, originadas en los tres objetivos de la mediación social: dialógico (crear lazos y mejorar la comunicación); participativo (traer las poblaciones excluidas para incluirlas en la democracia), y pacificador, que significa prevenir todas las formas de violencia (França, 2000).

Por lo tanto, se adoptó la pedagogía de Paulo Freire (2005), en su dimensión dialógica, crítica y participativa. Se trata de una pedagogía esencialmente emancipadora porque promueve

“la educación como práctica de la libertad” (P. 95), en la que el diálogo se concibe como la reunión de los humanos para que sean más.

La pedagogía de Freire implica develar el mundo de la opresión para que pueda ser transformado. La opresión como situación de violencia convierte a las personas en “cosas”, deshumaniza y crea estructuras de dominación (Freire, 2005). Salir de esta condición requiere una auténtica liberación, “que es una humanización en proceso, no es algo que se instala en los hombres. Ni es una palabra a más, hueca, de mitos. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hogares del mundo para transformarlo” (P. 77).

En cuanto a la dimensión dialógica, esa pedagogía se une con la mediación social, de manera que se convierten en un todo inseparable. La mediación social es una práctica dialógica en esencia, en la que las personas se reúnen para transformar el conflicto o la realidad y hacer frente a las violencias de manera autónoma y en colaboración. Para Freire (op. cit.), según la teoría de la acción dialógica, “los sujetos se encuentran a transformar en colaboración el mundo” (P. 191). El punto común entre las dos prácticas es la acción colaborativa (por lo tanto, consciente y dialógica) para la transformación del mundo.

El papel participativo de la mediación social encuentra refugio en la pedagogía de Freire (op. cit.), mientras que promueve el diálogo y la colaboración como una forma de libertad, es decir, las señales de que “nadie libera a nadie, nadie se libera solo: los habitantes se liberan en comunión” (P. 58). La comunión hace la colaboración, lo que representa una característica de la acción dialógica. El hombre servicial (que no coopera), no dialoga, y como no hay diálogo, no participa (Freire, 2006). Así, se llega a la conclusión de que no hay diálogo sin participación.

En cuanto a la función pacificadora, teniendo como primera referencia la paz positiva de Galtung, la paz como ausencia de violencia y en relación con el desarrollo humano, es posible ver un alineamiento de este concepto con el pensamiento de Freire. En 1986, en la Unesco, para recibir el premio “Educador para la Paz”, dicho autor hizo una declaración sorprendente, vinculando la paz y la justicia social:

De la gente anónima, de la gente sufriendo, gente explotada, aprendí sobre todo que la paz es esencial, indispensable, pero que la paz significa luchar por ella. Se crea la paz, se construye la paz mediante la construcción incesante de la justicia social. Así

es que no creo en ningún esfuerzo llamado educación para la paz que, en lugar de mostrar el mundo de injusticias, lo hace opaco e intenta tornar miope a sus víctimas (P. 2).

Por último, lo que se quiere destacarse es la pedagogía liberadora que se centra en el desarrollo de una educación para la transformar el mundo, que se celebrará por personas críticamente conscientes de su realidad y en colaboración (dialógica). Por lo tanto, está en armonía con los propósitos de la mediación social, la creación de vínculos sociales (colaboración), para promover el diálogo y la reflexión sobre el conflicto y la violencia (reconocimiento de la crítica de la realidad) lograr el cambio social propuesto.

11.5 Metodología y análisis de investigación

La escuela referida para esta investigación, está en una de las 31 ciudades del Distrito Federal, donde se encuentra la capital de la República, Brasilia. Esa ciudad se encuentra a más de 25 km de la capital y es considerada un territorio de vulnerabilidad social; es decir, tiene una alta incidencia de beneficiarios del Programa Bolsa-Familia (DIEESE, 2011). Éste es un programa del gobierno federal de transferencia de ingresos para familias en situación de pobreza o pobreza extrema, es decir, con ingresos familiar mensuales *per cápita* por debajo a R\$ 70.00 (Brasil, 2014), lo que equivale a U\$ 31,50.

Sin embargo, la infraestructura es buena, ya que hay un amplio acceso a la cobertura de agua de la ciudad (98.68 %); sistema de alcantarillado sanitario (93.64 % y 63.6 % tiene fosa séptica); recolección de basura domiciliar (96.64 %) y alumbrado público (97.6 %). En cuanto al aspecto de la población, la mayoría son mujeres (50.7 %), siendo la relación entre el número de hombres por cada 100 mujeres de 97.11, lo que es superior a la media para el Distrito Federal, 90.38. En cuanto al estado civil, las tasas de prevalencia son solteros (44.01 %), seguido de casados (29.59 %) y cohabitación (19.47 %). Dentro de los hogares, los principales habitantes son niños (43.2 %), mientras que 26.60 % son cabezas de familia, los esposos son 18.40 % y 11.80 % son familiares en general.

En cuanto al grupo por edad, la mayoría son niños y adolescentes, siendo que 23.5 % de los habitantes tienen hasta 14 años. En cuanto al color, es una región predominantemente de mulatos (60.9 %), seguido por los blancos (32.5 %) y los negros (6.5 %). En cuanto al nivel

educativo, 32 % de los residentes son estudiantes, y de ellos, 25.7 % asiste a la escuela pública en la región. En cuanto a los alumnos, 77.28 % estudian cerca de la escuela y 97 % no hace ninguna actividad más allá de los cursos de la escuela. Vale la pena mencionar que la educación integral es una excepción en el sistema educativo, siendo la regla una escuela de tiempo parcial.

La mayoría de la población completó la educación primaria (37.5 %), seguido por aquellos que completaron la escuela secundaria (20.2 %). Sin embargo, 9 % no completó la escuela primaria o secundaria en el momento apropiado para su edad (son personas con discrepancias de estudios que hicieron la EJA: Educación para Jóvenes y Adultos), y sólo 3 % de la población tiene un nivel más alto, incluyendo postgrado, máster o doctorado.

En el aspecto cultural, no existe la costumbre de visitar museos, 66 %, teatro o la biblioteca (menos de 5 %). La principal actividad cultural es el cine (30. pero sólo 3.63 % va a menudo. Asimismo, el hábito de la lectura es casi inexistente: 76 % no lee nada y los que leen (12.91%) sólo leen 1.2 libros al año. Tampoco van a parques o jardines (89.9 %), o realizan actividades físicas (80.9 %). Pero hay que se destacar la ausencia de tales espacios en la ciudad.

Específicamente, la Escuela de Investigación es una primaria que tenía 1,170 alumnos en 2013, divididos en dos turnos, mañana y tarde. Del total de alumnos, 488 estaban matriculados en los primeros años de la escuela primaria (1°- 5° año) y 682 en los últimos años (6°-9° año). Además, la escuela tiene tres clases especiales, con 111 alumnos, dirigidas a estudiantes con deficiencias en la relación entre la edad y grado (clases DCIS) y una clase dirigida a los alumnos con TGD (trastorno generalizado del desarrollo), con tres estudiantes (Distrito Federal, 2013b).

Estructuralmente, ella cuenta con aulas, laboratorio de computación, cocina, cantina, 15 cabinas sanitarias (baños) y pista polideportiva. No hay biblioteca o aula de arte, ya que estas resultaron en sala de tutorías y auditorio (Distrito Federal, 2013).

Por último, el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) da una nota de 4.8 para el 5° grado y 3.8 para el 9° grado. El IDEB fue creado en 2007, con el objetivo de analizar el flujo y desempeño medio de las escuelas brasileñas, en comparación con los de los países de la OCDE. La meta es lograr al menos una calificación de 6.0 en el año 2021. A pesar de las bajas calificaciones, la escuela investigada ha alcanzado los objetivos proyectados para los alumnos de 9° grado, aunque no los de alumnos de 5° grado (Brasil, 2012).

Desde 2011 la escuela acoge el proyecto “Estudiar la Paz: mediación de conflictos en el ámbito escolar”, habiendo formado 62 mediadores sociales entre los estudiantes y los profesionales. Así, esta investigación tiene como objetivo analizar el impacto de este proyecto en los alumnos que formaron parte de él (Flávia, 2011).

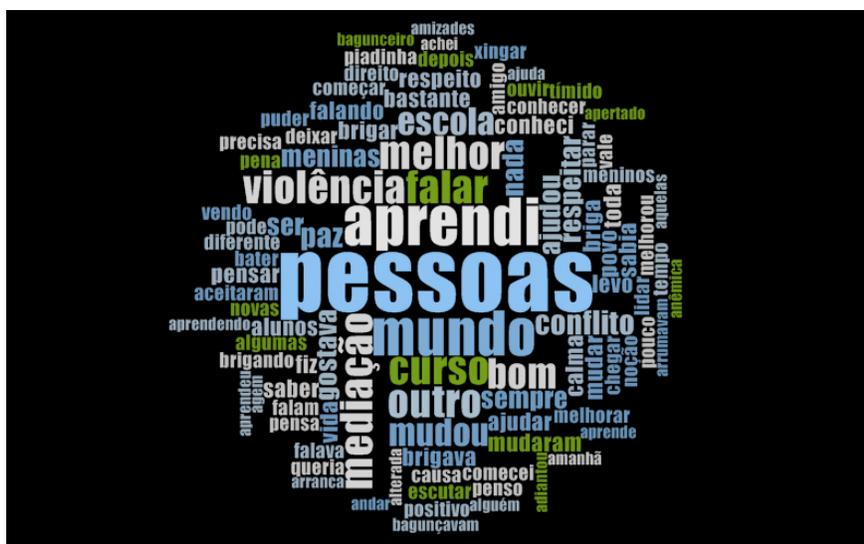
Cabe aclarar que esta investigación se integra a otra, aún en curso, cuyo objetivo es investigar la ejecución y el impacto del proyecto en la escuela en el período 2011-2013. Dicha investigación está relacionada con el programa de postgrado (maestría) en derechos humanos y ciudadanía de la Universidad de Brasilia (UnB) y se desarrolla a partir de la realización de entrevistas semi-estructuradas y grupos focales con estudiantes, personal escolar y directores de la acción en la escuela.

Para el presente capítulo se hace un corte: se analizaron las respuestas de 10 alumnos, de ambos sexos, siendo 6 mujeres y 5 hombres, con edades de entre 13 y 16 años, según la categoría de “impacto del proyecto”. El objetivo de la pregunta era la percepción sobre el impacto que el proyecto “Estudiar la Paz: mediación de conflictos en el ámbito escolar”, tenía en la vida personal y también en la escuela de la investigación.

El análisis de las respuesta se realizó con ayuda del software QSR N’Vivo 10.0 (Gráfica 11.1). Las entrevistas se agruparon en una sola fuente y se sometieron a una frecuencia de consulta inicial de las palabras en todo el documento. Los criterios de consulta son: considerar todas las palabras con extensión mínima de tres caracteres y resultados similares, para permitir palabras como “paz”, “buena” (*boa*) o “benéfica” (*bom*), que podrían tener alta incidencia. La primera consulta fue sometida a un filtro de “lista de palabras embargadas”, para descartar expresiones sin valor interpretativo. La nube de la palabra se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfico 11.1

Nube de palabras



Fuente: datos de la investigación (QSR N°Vivo 10.0).

A continuación, el texto fue sometido a una nueva consulta de frecuencia de palabras, considerando todas las que tenían al menos, cinco apariciones en el texto y alcanzaban el mínimo de 1 % de representatividad. Se consideró que una palabra que cumpliera estos dos requisitos podría representar mejor el pensamiento de los encuestados sobre el impacto del proyecto, mientras que las palabras con menor frecuencia no presentarían ningún significado destacado y el resultado final se sintetiza en Tabla 11.2.

Tabla No. 11.2

Palabras más frecuentes en la investigación

Palabra	Extensión	Frecuencia	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Persona	7	21	3.12	Persona, personas
Aprendido	7	13	1.93	Aprendi
Mundo	5	12	1.79	Mundo
Curso	5	8	1.19	Curso
Hablar	5	8	1.19	Hablar
Mediación	8	8	1.19	Mediación
Mejor	6	8	1.19	Mejor
Otro	5	8	1.19	Otro, otros
Violencia	9	8	1.19	Violencia
Bueno	3	7	1.04	Bueno

Fuente: datos de investigación (QSR N°Vivo 10.0)

11.6 Análisis

El objetivo de este trabajo fue analizar el impacto del proyecto “Estudiar la Paz: mediación de conflictos en el ámbito escolar” pero para los encuestados el impacto se refiere solamente al curso de mediación. Sin embargo, el proyecto tal como se presenta en la primera

sección de este apartado, es más amplio que el curso ofrecido aunque para los alumnos, ésta era la principal acción.

La percepción que se presenta se refiere a lo que el estudiante era antes del curso y en lo que él o un tercero se convirtió después del mismo. En cuanto a lo primero, antes del curso sus expresiones eran: “yo era una persona muy estresada, estresaba con pequeñas cosas” (Marta,²³ alumna, 13 años), y “peleaba con todo el mundo, (era) una persona que gritaba todo el tiempo” (María, alumna, 14 años).

Pero el estrés y las peleas no fueron las únicas cuestiones que surgieron. Para Ana, alumna de 14 años, había soledad y egoísmo: “antes, cuando yo no tenía el curso de mediación, yo era muy egoísta, no me gustaba prestar nada a nadie. (...) Antes, no me gustaba hablar con nadie, me quedaba callada en un rincón, no me gustaba nada aquí en la escuela, yo estaba siempre sola”.

Para referirse a una tercera persona (el otro), los alumnos también juzgaban a los otros: “Antes, yo decía: oh, esa gente de allá, todos juntos, son roqueros (no me gustan)... Así que juzgaba mucho a la gente” (Marta, alumna, 13 años). Es decir, el otro se percibió con prejuicios y discriminación: la persona era o gorda o delgada, o tenía el pelo natural, o era muy bajo, o negro. La discriminación y el sufrimiento que surge de estos prejuicios eran comunes.

Antes del curso, la gente no hablaba entre sí, no había diálogo, simplemente “tomó” el otro (el argot que significa hacer bromas, burlas), no había conversación.

Con el curso de mediación social en la escuela, los estudiantes llegaron a conocerse. Si inicialmente no charlaban entre sí, el proyecto hizo que todos se relacionaran con la práctica dialógica, en la que los temas tratados se construían a partir de la experiencia compartida de los estudiantes, quienes hablaban de sus experiencias: sus conflictos, las violencias vividas y cambiaban la forma de afrontarlos. Así, cada uno podía escuchar lo que los demás tenían que decir y, a partir de esto, los estudiantes fueron capaces de abrirse las otras personas: “(...) al principio, todo el mundo era tímido, nadie hablaba con nadie, pasó un mes allí y todo el mundo empezó a charlar” (Ana, alumna, 14 años).

Después del curso, los estudiantes se convirtieron en “otra persona”, el “otro” se ve ahora de manera diferente, lo que puede permitir una relación y el potencial de nuevos amigos. La repetición de la expresión “conocí a varias personas diferentes” o personas “maravillosas”

²³ Los nombres son ficticios para preservar la identidad de los alumnos.

significa que el curso permitió a los encuestados “hablar con todos”, crear nuevas amistades. Por lo tanto, la forma de la relación ha cambiado: “(...) de la misma manera que yo pienso de una forma, tengo que escuchar el modo en que la otra persona piensa” (José, alumno, 13 años). “Aprendí a respetar a los demás, no discutiendo por tonterías, empezamos a pensar de forma diferente... Hoy estamos aquí, pero mañana pudimos no estar...” (Julia, alumna, 15 años).

Lo anterior es válido aun para las peleas y los conflictos, pues: “...si peleamos, tenemos que mirar a la gente y ver que ellos también tienen algo que decir. No es sólo pelear y conseguir el ceño fruncido. Tenemos que escuchar a ambas partes para tratar de resolver el problema...” (María, alumna, 14 años).

El curso también ayudó a socializar, hablar más, dialogar y conversar con los demás. En otras palabras, ser más sociable y sin timidez: “Esto (el curso) nos puede ayudar, si queremos hablar con la gente ayuda mucho porque terminamos con la timidez, puedo ser capaz de abrirme más” (alumna, 15 años).

Los alumnos aprendieron también muchas cosas en el curso de mediación: “varias cosas interesantes aprendí allí. Aprendí sobre el cuidado de la escuela, no insultar a los otros, tener respeto... He aprendido muchas cosas” (Pablo, alumno, 16 años). “De alguna manera se aprende a vivir mejor en sociedad. Vimos incluso eso de vivir juntos como una familia, usted va a aprender a llevarse mejor y sin peleas innecesarias” (Antonio, alumno, 14 años).

Como puede percibirse, los estudiantes expresaron en todo momento que eran ahora personas “más tranquilas” que tratan de ser cada día mejores. Asimismo, admitieron todo el tiempo que aprendieron “a respetar a la gente”. Así lo dice María (alumna, 14 años): “Antes yo estaba muy molesto, lo hacía todo por medio de la violencia. Si alguien venía a hablarme, quería pegarle. Las chicas me sujetaron (para no pegarle). Ahora me lo tomo todo con tranquilidad y paz”.

Es pertinente aclarar que lo expresado por estudiantes hasta ahora, no es sólo el sentir como encuestados, pues, como se denota, no hablan sólo de sí mismos ya que percibieron que sus colegas de curso también cambiaron: “(...) Antes había algunas chicas en el curso que eran conflictivas. Vivían para crear problemas con todas las otras chicas. Pero luego cambiaron con el tiempo: las otras niñas hacían bromas y ellas no decían nada porque era igual a lo que dijeron” (José, alumno, 13 años). “Wow, basta con ver a Manuel... Fue muy desordenado, ni era mi amigo, pero la mediación lo ha cambiado. (...) Hoy somos los mejores amigos” (Antonio, alumno, 14 años).

El cambio de comportamiento no fue el único impacto. Lo que los estudiantes

aprendieron con el proyecto fueron “muchas cosas” y “muchas cosas buenas”. Así, los alumnos conocieron los distintos tipos de violencia, no sólo la violencia física y directa: “Yo he aprendido lo que es la violencia: existe la violencia verbal, la violencia cultural, la violencia estructural” (Antonio, alumno, 14 años).

Inclusive, conocieron otros conceptos: “He aprendido sobre las desigualdades sociales” (Julia, alumna, 15 años); “aprendí acerca de estas cosas y muchas otras también de nuestra vida cotidiana, como viajar en autobús... No sabía que teníamos que tener un transporte mejor y no sabía que tenía ese derecho. La mediación también me ayudó a aprender cosas que no sabían antes” (Miriam, alumna, 15 años).

Los estudiantes mencionaron también, que aprendieron “que el gobierno puede mejorar” (Pablo, 15 años). Reconocieron que antes, frente a un problema o conflicto social, se peleaban entre sí, no obstante, gracias al proyecto ahora pueden pensar de otra manera: en lugar de pelear, tratan de averiguar sus derechos y, por lo tanto, transformar el conflicto: “Sucedió que me puse a pensar de otra forma y actuar de otra manera. No me peleaba por algo... sino que... empezaba a pensar, a conocer nuestros derechos y esas alternativas” (Miriam, alumna, 15 años).

En general, la percepción del estudiantado es que la mediación de conflictos disminuye la violencia y las peleas: “Generalmente mejora mucho la violencia” (Ana, alumna, 13 años); “con el tiempo yo empezaba a entender... la noción para detener la violencia, la violencia contra las mujeres” (Marta, alumna, 13 años).

Está claro que, pese a los avances, no existe magia y no hay una fórmula mágica que cambie a todas las personas, lo interesante es que esta percepción fue captada también por algunos participantes del proyecto: “hay gente que no ha cambiado, pero muchas personas han cambiado” (Marta, alumna, 13 años); “(...) no ayudó mucho a los chicos de mi clase pero aquellos otros que entendieron, le ha ayudado realmente” (Miriam, alumna, 15 años); “(...) algunos estudiantes pudieron haber mejorado... Los que todo enredaban siguen igual... Algunos no pagan. Algunos aceptaron, otros no: les entró por un oído y salió por el otro” (Pablo, alumno, 16 años).

Finalmente, la percepción general fue que el curso de mediación es bueno, ya que permite a la gente hacer nuevas amistades, tener perspectivas distintas ante el conflicto y consciencia acerca de los diferentes tipos de violencias, principalmente, la injusticia social.

11.7 Conclusiones

La mediación social, como se observa, es una vía autónoma de mediación de conflictos, que no debe confundirse con otras formas. Su principal diferencia es la búsqueda de la transformación de los conflictos sociales, promoviendo el logro de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia participativa. Dentro de este aspecto, ella dialoga directamente con el concepto de paz positiva de Johan Galtung, así como con el concepto de pedagogía dialógica, crítica y participativa de Paulo Freire. De hecho, la idea de la educación para Freire se asocia con la justicia social, y por lo tanto, a la paz de Galtung.

En el contexto escolar, la unión de la mediación social, la paz y la pedagogía busca despertar mediadores sociales capaces de reconocer las diversas violencias y de buscar la transformación de su escuela y su comunidad.

Para analizar con precisión su impacto, este trabajo consideró extractos de entrevistas de 10 estudiantes entre 13 y 16 años, de ambos los sexos. Los pasajes se refieren a los efectos del proyecto en su vida y en la escuela en su conjunto. Los resultados son preliminares ya que el proyecto sigue en proceso, no obstante, su impacto es amplio. Tal vez la palabra correcta sea “transformación”. El impacto principal del curso de la mediación social fue la transformación de los estudiantes acerca de la manera de pensar y actuar, de reflexionar sobre el mundo que los rodea y la forma en la que toman sus propias decisiones.

El curso demostró al estudiantado que pueden hacer frente a sus conflictos con amigos, familiares o extraños en una forma más “tranquila”, con respeto y sin necesidad de peleas. Parece que la referencia de los encuestados cambió de la exclusividad de “yo” (yo quiero) a “nosotros”, al otro, al reconocimiento de que los demás también tienen necesidades de hablar y ser escuchados, también tienen sus gustos, sus razones, sus motivaciones. Tampoco hay problema en ser diferente. Esta percepción cumple con la perspectiva de que la mediación tiene capacidad transformadora y genera también un ámbito dialógico en la mediación social.

Los estudiantes adquirieron una comprensión acerca de lo que el otro dice también puede ser cierto, también puede tener sus razones, y de esto, se tienen dos enfoques: el respeto y la autonomía. El curso abrió espacio para la construcción de nuevas amistades y nuevos aprendizajes, mejorando la capacidad de socialización, pero sin olvidar la idea de autonomía, de

seguir adelante sin preocuparse por lo que piensan otros. Se dio entonces una promoción de la paz.

Un punto importante es la percepción de la violencia (de que ellos mismos son víctimas). Por medio del curso se dieron cuenta que sus derechos son violados; reflexionaron acerca de la injusticia social y que esa puede ser la verdadera causa de muchos conflictos. Asimismo, el curso tuvo éxito en la promoción de la conciencia de la violencia estructural y cultural, vinculadas con la pedagogía crítica de Paulo Freire y la paz positiva de Johan Galtung.

En lugar de promover la rebelión, esa conciencia permitió una perspectiva de justicia social y de la importancia de conocer sus derechos y la posibilidad de transformación social. Sin embargo, no fue posible conocer un caso concreto de cambio social o de movilización, lo que no significa que no existe o no haya sucedido. La verdad es que los estudios deben ser profundizados.

Digno de mención es la percepción que el curso “nos ha servido a todos”. Parece que la transformación no fue unánime (cambio o deseo de cambiar). Quién no ha cambiado es el “otro”. No fue posible verificar la incidencia, el porcentaje o las razones de dicha desaprobación. También se puede considerar que cualquier acción de cualquier clase siempre tiene grupos disidentes y opuestos. En cualquier caso, la investigación continúa.

Es necesario aclarar que este estudio no pretendía ser definitivo, ya que se integra con otros trabajos, aún en aplicación. Sin embargo, la investigación hasta ahora, confirma que la mediación social puede ser una herramienta efectiva para la prevención de la violencia directa, para la toma de conciencia de la violencia estructural y cultural, y para la promoción de una cultura de paz y de derechos humanos, inclusive, en la escuela y para los alumnos. Así, la mediación social puede convertirse en una herramienta de transformación social.

Referencias

- Beleza, F. T. (2009). *Mediação social como instrumento de participação para a realização da cidadania*. (Tesis de Maestría). Universidad de Brasilia. Recuperado el 13 de abril de 2013, en: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8176?mode=full>
- (2001). “Estudar em Paz: Mediação de conflitos no contexto escolar”. *Revista Participação. Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília*, vol. 11, núm. 20,

- diciembre. (p. 53–59). Recuperado el 2 de abril de 2014, en: <http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao/issue/view/707/showToc>
- (2013). “Estudar em Paz: Mediação de conflitos no contexto escolar. A experiência interdisciplinar de um Projeto de Extensão de Ação Contínua da Universidade de Brasília-PEAC”, *Trabalho apresentado no V Colóquio Interamericano de Educação em Direitos Humanos, Universidade de Goiás, Goiânia.*
- Bossavit, J.L., D.Glaesner & R.M. Royer (2002). *Référentiels de la Mediation Sociale*. Paris: CREPAH.
- Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Brasília: UNESCO. Recuperado el 13 de abril 2013, en: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>
- Ministério da Justiça (2009). “Ministério da Justiça promove oficina de mídia e cidadania: Ministério da Justiça estimula a cidadania entre jovens”, Gisele Figueiredo, *Rádio Agência Nacional*, 23 de enero. Recuperado el 11 de noviembre de 2013, en: <http://radioagencianacional.etc.com.br/node/96105>
- (2010). *Programa nacional de Direitos Humanos (PnDH-3)*. Brasília: SDH/Pr. Recuperado el 13 de abril, 2014, en: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>
- (2012). *IDEB–Resultados e Metas. Brasília: INEP–Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira*. Recuperado el 13 de abril de 2014, en: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1480304>
- *Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, com alterações dadas pela Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, publicada no Diário Oficial da União 23 de diciembre, 1996. Recuperado el 2 de abril, 2014, en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- (2013). *Pesquisa Nacional de Saúde Escolar 2012*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado el 13 de abril, 2014, en: http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/arquivos/pdf/2013/Jun/20/pense_2012_arquivo_web.pdf
- (sd). *Ministério do Desenvolvimento Social. Bolsa-família*. Brasília. Recuperado el 13 de abril, 2014, en: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>

- Bush, R.; A. Baruch & Folger, J. (2005). *The promise of mediation: the transformative approach to conflict*. Jossey-Bass A. San Francisco: Wiley Imprint.
- (2006). *La promesa de mediación*. Buenos Aires: Granica.
- Cartilha de Mediadores (2002). *Como montar este Projeto na minha Escola? Projeto Escola de Mediadores*. Viva Rio: Instituto NOOS, Mediare.
- Cruz, P. & Monteiro, L. (2012) (Coords). *Anuário Brasileiro de Educação Básica*. São Paulo: Moderna. Recuperado el 13 de abril de 2013, en: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376FC2C9013776334AAE47F0>
- DIEESE (2011). *Relatório Analítico Final da Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal*. Recuperado el 13 de abril de 2014, en: <http://www.dieese.org.br/dieese/projetos/SEDEST/pesquisaSocioeconomicaSEDEST/produto6.pdf>
- Distrito Federal (2013). *Pesquisa distrital por amostra de domicílios –Recanto das Emas–*. Brasília: PDAD, CODEPLAN. Recuperado el 13 de abril de 2014, en: <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/PDAD/2013/PDADRecantodasEmas2013.pdf>
- (2013). “Projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Fundamental n. 602: Família e Escola – ensinando em paz pela vida. Recanto das Emas”. Brasília: CODEPLAN.
- Fisher, R. M. (Coord.) (2010). *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. São Paulo: CEATS. Recuperado el 13 de abril de 2013, en: http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying_escolar_no_brasil.pdf
- Fonseca, F. N. R., L. B. Costa (2010). “Mediação no âmbito escolar”, *Revista Âmbito Jurídico*. Rio Grande, vol. 13, núm. 83, diciembre. Recuperado el 10 de septiembre de 2012, en: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_arts_%20leitura&artigo_id=8656&revista_caderno=21%3E
- França (2000). *Social mediation and new methods of conflict resolution in daily life*. National Forum of Urban Affairs Professionals. Les éditions de la Délégation Interministérielle à la ville. Recuperado en: www.ville.gouv.fr

- (2002). *Référentiels de la médiation sociale–Rapport final*, vol. 1, Délégation Interministérielle à la ville (DIV). Direction Île de France-Atlantique (CHEPAH). Recuperado en: i.ville.gouv.fr/divbib/doc/DIV-Volume1.pdf
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furtado, D. O. (2011). *Estudar em Paz: uma experiência de mediação de conflitos no contexto escolar*. Departamento de Serviço Social, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília. Brasília. Recuperado el 21 de diciembre de 2012, en: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/3660/6/2011_DaniellaOvidioFurtado.pdf
- Galtung, J. (1990). “Cultural Violence”, *Journal of Peace Research*, vol. 27, núm. 3 (Aug.). (Pp. 291-305). Recuperado en: <http://www.jstor.org/stable/423472>
- (2003). *O que é uma Cultura de Paz e quais são os obstáculos que nos separam dela*. Recuperado el 1 de junio de 2013, en: <http://www.comitepaz.org.br/download/O%20que%20%C3%A9%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20Galtung.pdf>
- Gaspar, V. M. (2012). *Estratégias escolares no combate à violência: a mediação em uma escola de São Sebastião-DF*. Tesis de maestría. Universidade Católica de Brasília. Recuperado el 21 de diciembre de 2012, en: <http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/1041/1/Vicentina%20Maria%20Gaspar%20de%20Oliveira.pdf>
- Heredia, R. A. S. (2009). “Resolución de conflictos en la escuela”, en: F. Brandoni et al. *Mediación escolar: aportes e interrogantes. Resolución de conflictos. La adquisición de normas sociales*. (Pp. 44-63). Buenos Aires: Noveduc e Editorial.
- Jares, X. R. (2007). *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo. Palas Athenas,
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2013). *Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil*. Recuperado el 13 de abril de 2014, en: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>
- Pureza, J. M. (2011). “O desafio crítico dos estudados para a paz”, en: *Relações Internacionais*, núm. 32, diciembre. (Pp. 5-22).
- Sales, L. M. (2007). *Mediação de Conflitos: Família, Escola e Comunidade*. Florianópolis: Conceito.

- Simões, C. C. (2002). *Perfis de saúde e de mortalidade no Brasil: uma análise de seus condicionantes em grupos populacionais específico*. Brasília: Organização Mundial de Saude (OMS) y Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). Recuperado el 13 de abril de 2013, en: <http://www.liminar.net/direito/pdf/med/Perfis%20de%20Sa%C3%BAde%20e%20de%20Mortalidade%20no%20Brasil.pdf>
- Six, J. (2001). *Dinâmica da Mediação*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Torres, H. et al. (2012). *Relatório final: o que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola*. São Paulo: CEBRAP. Recuperado el 13 abril de 2013, en: http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio_jovens_pensam_escola.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (1989). *El manifesto de Sevilla*. Recuperado el 13 abril de 2014, en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm>
- Universidade de Brasília (2014). “Tipos de Extensão”, en: *Decanato de Extensão*. Recuperado el 13 abril de 2014, en: http://www.unb.br/extensao/tipos_de_extensao
- Waiselfisz, J. J. (2013). *Mapa da Violência 2013 - Juventude viva: homicídios e juventude no Brasil*. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude. Recuperado el 13 abril en 2013, en: http://mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf

12 Paz: educando professores, estudantes, agentes de saúde e policiais

Alvany Maria dos Santos Santiago, Ravena Moura Rocha Cardoso dos Santos,
Eliane da Silva Ferreira, Caio Santiago Fernandes Santos y Jamille Vivian Ramos Firmo

12.1 Introdução Justificativa

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) afirma que a violência constitui-se como o maior e mais crescente problema de saúde pública na contemporaneidade. A realização do presente projeto de pesquisa-ação justifica-se pela sua relevância social e científica. Inicialmente por propiciar que profissionais da área da educação, saúde e de segurança pública possam compartilhar, problematizar, refletir e multiplicar propostas sobre práticas profissionais efetivas no combate à violência. A reflexão e estudo dos aspectos ligados à garantia dos direitos humanos e a promoção de uma cultura da paz podem contribuir para a geração de conhecimentos e desenvolvimento de ações que privilegiem esses dois aspectos, podendo influenciar o comportamento das pessoas, bem como aumentar a percepção de aspectos limitadores a uma sociedade de paz. Ademais, faz-se sempre necessário ampliar a consciência profissional dos educadores da educação básica, policiais civis e militares e Agentes Comunitários de Saúde (ACS) para a responsabilidade solidária de fortalecimento e garantia dos direitos humanos. Enfim, torna-se relevante por possibilitar a discussão e reconhecimento sobre as diversas formas de violência presentes na sociedade e os direitos coletivos e individuais, que orientam as intervenções profissionais nos diversos contextos.

A expectativa é que através destes “encontros de saberes e fazeres” entre educadores, lideranças policiais e dos agentes de saúde possam apresentar novas perspectivas acadêmicas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Soma-se ainda ao ponto de vista social, a importância de trabalharmos valores humanos ligados a uma cultura da paz que podem se configurar como ações para a elevação do capital social, melhoria do bem-estar e qualidade de vida e elevação da autoestima, tudo isso dentro de uma abordagem sustentável. Mais ainda, a partir de encontros dessa ordem é possível identificar algumas das diversas dificuldades enfrentadas pelos profissionais que incluem desde a falta de informações relativas ao âmbito das leis e da aplicação dos Direitos Humanos até o reconhecimento da violência em determinadas situações cotidianas.

Espera-se também contribuir para a constituição de uma cidadania planetária, mediada por laços de solidariedade, tolerância e afeto capazes de superar as condições de miséria, ignorância, discriminação e exclusão social da maioria dos habitantes do planeta (Bicalho, 2004).

As ações desenvolvidas buscam impactar de forma expressiva a promoção da paz, e mais especificamente, contribuir para a construção de novas formas de enfrentamento da violência, junto a profissionais atuantes no bairro José e Maria e adjacências, na cidade de Petrolina-PE, território de atuação da Associação das Mulheres Rendeiras, Organização Não Governamental (ONG), parceira nesta ação.

Neste contexto, tornam-se ainda mais relevantes investimentos e estudos que possam propiciar novos olhares e compreensões diversificadas sobre esse fenômeno e, desse modo ampliar as estratégias de intervenção contra a violência, assim como, a promoção da paz.

12.2 Objetivo

Este projeto teve por objetivo geral estimular o convívio pacífico entre as pessoas e disseminar valores éticos de irrestrito respeito à dignidade humana e igualdade e como objetivos específicos: a) apresentar e discutir o marco regulatório: da Declaração Universal dos Direitos Humanos a Lei Maria da Penha; b) refletir sobre a relação dos Direitos Humanos e a Paz; c) apresentar e discutir os elementos da cultura da Paz; d) discutir sobre a violência e a produção da subjetividade; e) refletir sobre o papel das relações interpessoais na escola, e f) identificar os tipos de violências vivenciadas pelos participantes e as estratégias de enfrentamento utilizadas.

12.3 Referencial Teórico

Faz-se necessário operacionalizar alguns conceitos centrais neste estudo. São eles: direitos humanos, paz, educação para paz, relacionamento interpessoal e conscientização. Como o próprio nome diz, direitos humanos referem-se aos direitos de todos os homens e mulheres e que garantem a dignidade da pessoa. Adota-se o conceito de Direitos Humanos como aqueles direitos inerentes à pessoa humana, que visam resguardar a sua integridade física e psicológica perante seus semelhantes e perante o Estado em geral. De forma a limitar os poderes das autoridades, garantindo, assim, o bem-estar social através da igualdade,

fraternidade e da proibição de qualquer espécie de discriminação (Zenaide, 2005; Ferreira, 2012).

O termo paz é utilizado na sua conotação de paz positiva e negativa. A paz negativa refere-se à ausência de conflitos que escalonem para a violência e a paz positiva refere-se à promoção dos arranjos sociais que reduzam injustiças sociais, raciais, de gênero, econômicas e ecológicas como barreiras para a paz (Galtung, 1975; Wagner, 1988). Assim, uma paz compreensiva não eliminaria apenas formas abertas de violências (paz negativa), mas também criaria uma ordem social mais igualitária atendendo as necessidades básicas e os direitos de todas as pessoas (paz positiva).

A busca de ambas vai ao encontro da definição de paz cunhada pela UNESCO (1983), que afirma que não pode haver paz genuína quando os direitos humanos mais elementares são violados ou enquanto situações de injustiça continuarem a existir. Paz é incompatível com fome, extrema pobreza e a recusa dos direitos dos povos a autodeterminação. “A única paz duradoura é uma paz justa baseada no respeito por direitos humanos” (p. 261). A educação para a paz busca promover o desenvolvimento de uma consciência planetária que nos coloca como cidadãos do mundo e pode transformar a presente condição humana através de mudança na estrutura da sociedade (Reardon, 1988, citado por Ardizzone, 2001).

Recorre-se ao conceito de conscientização como cunhado por Paulo Freire (1987) que traz em seu bojo a ideia das pessoas perceberem as contradições sociais, econômicas e políticas e assumirem o papel de sujeitos ativos e propositivos contra os elementos opressores, buscando a mudança social que teria como meta final a construção de uma sociedade mais igualitária com a garantia de direitos para todos e não na manutenção do poder. Freire apresenta a ligação de conscientização com o sentido de paz, quando pontua que:

Paz não se compra, se vive, no ato realmente solidário, amoroso e, este não pode ser assumido, encarnado na opressão (...) os heróis são exatamente os que ontem buscavam a união para a libertação e não os que com o seu poder prendiam para reinar (p. 42).

12.4 Metodologia

As atividades desenvolvidas para o alcance dos objetivos contemplaram a realização de curso, campanha, oficinas, divulgação na mídia e exposição fotográfica. No que se refere ao curso foi realizada uma primeira turma com caráter piloto, objetivando nivelar conceitos,

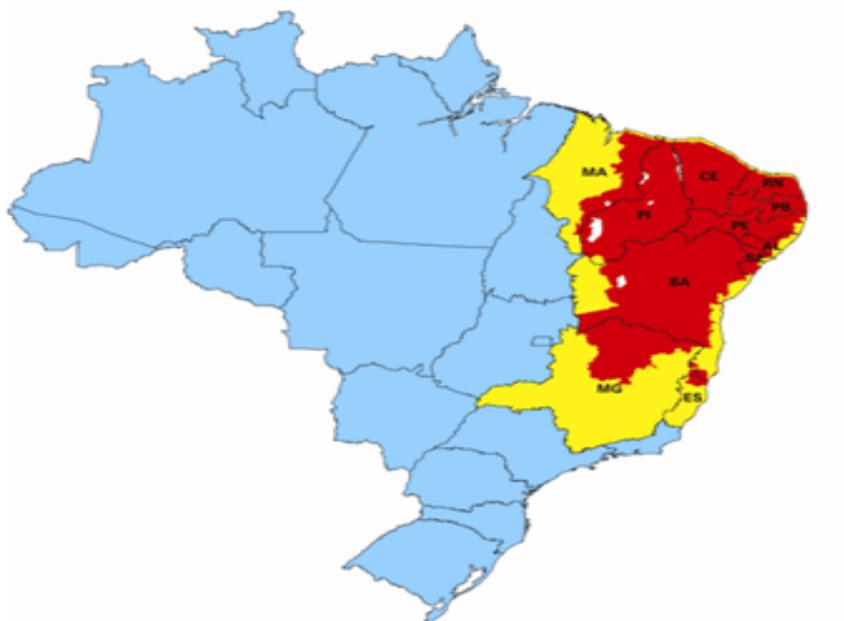
construir parcerias. Este curso foi realizado em cinco encontros semanais com quatro horas de duração cada, com dez horas para o desenvolvimento da pesquisa e do projeto de intervenção. Os participantes desenvolveram projetos pela promoção da paz em suas instituições, com o objetivo de se tornarem multiplicadores e aumentar o compromisso com o coletivo. A carga horária total foi de 30 horas, configurando como curso de atualização, segundo Resolução do Conselho Universitário da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) CONUNI 05/2007.

Caracterização do território:

Este projeto está sendo desenvolvida em área integrante do Território da Cidadania Sertão do São Francisco, no estado de Pernambuco, semiárido Nordestino Brasileiro (Figura 12.1), especificamente no município de Petrolina. Esse território abrange uma área de 14.682,20 Km² e é composto por mais seis municípios: Cabrobó, Lagoa Grande, Orocó, Santa Maria da Boa Vista, Afrânio e Dormentes. Especificamente, a comunidade do bairro José e Maria e Adjacências é formada por uma população de baixa renda, formada por comerciantes formais e informais. O serviço de transporte urbano não atende à demanda da população, o saneamento básico é precário, a maioria das ruas é calçada, porém algumas ainda estão no cascalho, quanto aos equipamentos de saúde e educação, dispõe de uma policlínica e Posto de Saúde da Família (PSF), quatro escolas públicas e seis particulares, uma creche municipal, várias igrejas católicas e protestantes e a associação de moradores (Dias, Santos, Santiago, 2008).

Figure 12.1

Mapa do Brasil com destaque em vermelho para a região do semiárido



Fonte: http://www.unicef.org/brazil/pt/where_9429.htm

A título de informação, o governo brasileiro lançou em 2008, o Programa Territórios da Cidadania que tem como objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. A participação social e a integração de ações entre Governo Federal, estados e municípios são consideradas como fundamentais para a construção dessa estratégia (Brasil, s/d).

Os dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) atestam uma população total do território de 434.835 habitantes, dos quais 154.008 vivem na área rural, o que corresponde a 35.42 % do total. Possui 17.717 agricultores familiares, 4.694 famílias assentadas, 11 comunidades quilombolas e 2 terras indígenas. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio é 0.72, segundo dados do Sistema de Informações Territoriais do governo do Brasil.²⁴ O IBGE estima a população do município de Petrolina em 2014 na casa de 326.017 habitantes com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0.69.

²⁴ <http://sit.mda.gov.br>

(IBGE). Ressalta-se que a população do município, segundo o Censo Demográfico de 2010 era de 293.962.

Os atores:

O projeto foi desenvolvido pela equipe do Laboratório de Carreiras e Desenvolvimento de Competências (LCDC), grupo de pesquisa registrado no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e certificado pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Univasf e pela Associação das Mulheres Rendeiras do Bairro José e Maria e Adjacências.

A Univasf é uma das Instituições Federal de Ensino Superior (IFES) vinculada ao Ministério da Educação. Foi criada pela Lei nº 10.473 de 27 de junho de 2002, e posteriormente inserida no Programa de Expansão da Educação Superior do Brasil desenvolvido no governo do presidente Luís Inácio da Silva (Lula) que criou 18 universidades. Foi a primeira IFES a ser criada no país depois de quarenta anos. Tem por missão ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão. Configura-se como a terceira IEFS com sede no Estado de Pernambuco, contudo apresenta a especificidade de ser a primeira universidade federal a não estar associada a um estado ou município e sim a uma região do vale do São Francisco (Figura 12.2) e o semiárido nordestino. A UNIVASF possui campus em três estados brasileiros: Pernambuco, Piauí e Bahia.

Figura 12.2

Mapa do Brasil com destaque em verde para região do Vale do São Francisco



Fonte: IBGE.

A Associação das Mulheres Rendeiras do Bairro José e Maria e Adjacências foi fundada em 1999, é de natureza comunitária e a sua sede está situada à Av. José Lopes da Silva, nº 190 no referido bairro. Possui registro no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica com o número 04.372.453.0001-08. A sua origem remonta-se ao trabalho de um grupo de mulheres desempregadas que percebeu a necessidade de emprego no município, principalmente no bairro em que viviam. Com o crescente aumento do índice de desemprego no bairro e a ocupação de algumas delas na agricultura irrigada o que fazia com que passassem os dias longe de casa e sem prestar a devida assistência aos filhos, juntaram-se e resolveram buscar soluções criando a associação, onde pudessem trocar suas experiências na área de artesanato e desenvolver atividades que permitissem o melhor acompanhamento das crianças. Para a associação a geração de renda e a inclusão no mundo do trabalho devem estar aliadas às questões de igualdade racial e de gênero com a preservação dos elementos culturais do sertão.

Devido à persistência do grupo, em 2003 com o apoio da Prefeitura Municipal de Petrolina, conseguiu um terreno, construíram um pequeno espaço de 7m², e como resultado

das ações desenvolvidas em parceria com a Univasf e outros organismos como Codevasf, Ride, através do projeto Tecendo a Cidadania para o Desenvolvimento do vale do São Francisco construíram a sede da Associação, que conta com um pequeno restaurante para atendimento da comunidade e lojinha para a comercialização de artesanato.

A referida Associação desenvolve atividades em parcerias com diversas entidades, escolas públicas, setor de saúde, associação de moradores, entre outros.

Participantes:

Participantes foram professores universitários (04), profissionais da área de psicologia (01) e direito (01), juntamente com a Associação das Mulheres Rendeiras do Bairro José e Maria e Adjacências (04) e estudantes universitários (05). O público do curso foram professores da Educação Básica (20), Agentes Comunitários de Saúde (ACS) (05) e da polícia civil e militar (4). Perfez-se um total de 35 participantes, além da equipe coordenadora.

Os participantes foram contatados através de correspondência enviada as escolas e lideranças policiais e dos agentes de saúde, seguido de visitas, contatos telefônicos e mensagens eletrônicas.

12.5 As ações desenvolvidas

A seguir discorre-se sobre as atividades desenvolvidas o curso “Educando para os Direitos Humanos e Paz, a Campanha: Mulheres e Homens Unidos pela Paz”, a exposição fotográfica e por último a pesquisa-ação.

O curso “*Educando para os Direitos Humanos e a Paz*”: para a realização do curso “Educando para os Direitos Humanos e a Paz” realizou-se as seguintes ações: encontros com policiais, agentes de saúde e professores da Educação Básica com o intuito de capacitá-los na área de promoção de paz e ampliação da consciência sobre a violência e o enfrentamento da mesma. Outros encontros também foram realizados para a socialização dos resultados da pesquisa e dos projetos de intervenção executados ou a serem executados pela equipe de participantes nas suas comunidades.

Este curso foi realizado em cinco encontros e serão detalhados na sequência. O primeiro consistiu na apresentação do programa e das entidades parceiras, integração dos participantes e a elaboração e pactuação de acordo de convivência. Na sequência, foi realizada

a aula inaugural, quando foi trabalhado o conceito de Direito Humanos, marco regulatório internacional (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança etc.) e o marco normativo brasileiro (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica de Assistência Social, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei do Sistema Único de Saúde (SUS) sob a responsabilidade do professor doutor e psicólogo Darlindo Ferreira, então servidor público lotado na Univasf.

Nesse primeiro encontro foi ressaltada a importância da intervenção, para que não seja mais outro curso que os participantes frequentam sem alterar a prática diária. Assim, trabalhou-se com as perguntas norteadoras: 1) Por que estou aqui? 2) Quais os tipos de violência vivencio no meu cotidiano? 3) O que posso fazer para intervir nesta realidade? Essas questões foram discutidas em subgrupos e posteriormente socializadas no grupo maior.

O segundo encontro do curso tratou dos aspectos psicológicos da violência e foi conduzida por três psicólogos, sendo que dois deles são professores da Univasf. Violências e produção de subjetividade, educação e Direitos Humanos: o conhecimento como possibilidade de resignificação e intervenção, relações interpessoais na escola, violência escolar, *bullying* e enfrentamento foram os temas trabalhados.

O terceiro encontro tratou dos aspectos jurídicos da violência e foi coordenado por um advogado. O papel do Ministério Público na resolução da violência doméstica: limites e possibilidades e questões polêmicas atuais, Lei Maria da Penha nos tribunais e jurisprudência recente, as instituições, o poder judiciário e a lei Maria da Penha, Delegacia da Mulher, Defensoria Pública e Ministério Público, as medidas protetivas na Lei Maria da Penha, Lei Maria da Penha: estatuto de direito para a mulher ou criminalização do homem? foram temas tratados no ensejo.

O quarto encontro tratou dos aspectos sociológicos da violência e foi coordenada por docente da Univasf. Na ocasião, os seguintes temas foram trabalhados: cidadania planetária, relacionamentos e Cultura da Paz, mediação de conflitos e estratégias de enfrentamento da violência. Neste encontro outra vez foi discutido mais profundamente as ações de intervenção como enfrentamento aos tipos de violência vivenciadas pelos participantes no seu cotidiano.

O quinto encontro abordou o tema violência e comunicação coordenada por professora da Univasf, Liliane Caraciolo Ferreira. A professora trabalhou a construção social de gênero, tendo em vista o processo de comunicação social, representações sociais sobre

violência e paz, estratégia de comunicação (ruídos e significados); e a violência na Mídia. A professora ressaltou que partindo do princípio que a violência é uma construção social, e, para entender a violência contra mulher é preciso pensar em como se constrói o conhecimento do que é ser mulher de forma consensual, ou seja, de forma comum para todos. A docente resgatou a afirmação de Arruda (2002) que a construção social do sujeito é feita pela inscrição social, que sem dúvida, passa pela comunicação. Nessa perspectiva, ser homem ou ser mulher é ser socialmente construído como tal, ou seja, pela família, pelo grupo, pela sociedade, pela mídia, todos em uma interação que constrói a realidade.

Acrescentou Sabat (2001) quando afirma que a mídia tem tomado um espaço relevante nessa produção do conhecimento e saberes comum a todos.

Produzem valores e saberes; regulam condutas e dados de ser; reproduzem identidades e representações; constituem certas relações de poder e ensinam modos de ser mulher e ser homem, formas de feminilidade e de masculinidade.

Salientou que segundo Fisher (2001):

Na mídia de nossos dias, os modos como se constroem padrões de afetividade, do corpo, da sexualidade da mulher de todas as faixas de idade e de todas as condições sociais indicam uma tensão social entre as inúmeras conquistas das lutas feministas e aquelas universais que entre outras posições, colocam a mulher entre a falta e a sedução.

Nessa perspectiva, a falta da mulher é recorrente nas manchetes em que “mães jogam bebe no lixo”. Isoladamente é julgada e condenada. Para reflexão, seleciona-se uma dessas entre outras chamadas, a saber:

Uma jovem, de 19 anos, deu à luz um bebê no banheiro de um hospital em Caxias, no último sábado (2), e jogou a criança em um cesto de lixo. Felizmente, a criança foi encontrada e sobreviveu. A mãe deu entrada no hospital para uma consulta de rotina. A família não estava sabendo da gravidez da jovem. (Maranhão, 2013, P. 1)

Em reflexão, o sujeito social mulher mãe sobressai aos demais sujeitos sociais de jovem filha, jovem namorada, jovem estudante, em suma, deixar de ser tudo o mais que possivelmente proporcionaria a autonomia de ser mãe. Hierarquizando as variáveis de autonomia de um cuidador de uma criança vem a satisfação das necessidades básicas de um ser humano, comer e

vestir. Sem falar em tudo mais que envolve o papel de cuidador de uma criança, que não são poucos, entende-se que isso implica em autonomia financeira aos 19 anos. Uma probabilidade questionável. Segundo Barros (2001):

Existem ideias, valores, práticas e comportamentos que, por fazerem parte do cotidiano de várias gerações, são incorporados e tidos como comuns e imutáveis. Transmitidos de geração em geração, reforçados pela ciência e pela religião, são de tal forma incorporados na cultura e nas relações sociais que escapam ao olhar crítico, ao questionamento e à reflexão. São confundidos com a consciência quando na verdade são inconscientes. São tidos como a representação da razão quando na verdade são totalmente irracionais.

Em sequência, foram socializados o resultado da pesquisa-ação e os projetos de intervenção executados ou a serem executados pela equipe de participantes, que estão detalhados no item referente a este tema.

Para o encerramento do curso foi aprovada a Carta de princípios (Anexo A) com a assinatura de todos os participantes e realizada a avaliação do mesmo e o planejamento das atividades para o Ano II do Educando para os Direitos Humanos e a Paz. Essas atividades serão constituídas por visitas às entidades ligadas aos direitos humanos para conhecer o modus operandi das mesmas, além da localização física para facilitar o acesso. Assim, trabalharam-se as seguintes questões: quais organizações? em quanto tempo? as organizações para conhecê-las melhor. As organizações propostas foram: a) Delegacia da Mulher; b) Fundac, c) Promotoria da Infância e da Juventude; d) Defensoria Pública; e) Rede de Proteção a Mulher; f) Delegacias; g) Secretaria de Saúde. Por fim, a organização de um seminário com representantes dessas organizações.

Campanha “Mulheres e Homens Unidos pela Paz”:

A campanha “Mulheres e Homens Unidos pela Paz” foi engendrada por ocasião do Dia Internacional da Mulher (08 de março) e contou com outro ponto magno no Dia Internacional da Paz (21 de setembro). Lançada em 07 de março de 2013, em uma vigília na sede da associação, essa campanha teve por objetivo estimular o convívio pacífico entre as pessoas e disseminar valores éticos de irrestrito respeito à dignidade humana e igualdade entre homens e mulheres. Na oportunidade foram utilizados vários espaços na mídia para discussão

do tema, abordando a igualdade de gênero. Esta campanha também foi desenvolvida em 2014, com uma caminhada no bairro, quando outros parceiros se integraram as atividades.

Mostra de Fotografia – Importa pra você?:

A Mostra de Fotografia realizada pelas Jornadas Fotográficas do Vale do São Francisco como o tema: “Importa pra você?” constituiu-se em outra ação. Quando foram expostas fotos que tratava da temática Paz e Crianças. Também está mostra contemplou duas datas de lutas em relação aos Direitos Humanos, O Dia Mundial da Paz (21/09) e do Dia das Crianças (12/10) e contou com a colaboração do Servas Internacional (www.servas.org).

Pesquisa-ação:

Thiollent (2011) afirma que a pesquisa-ação é uma pesquisa social com base empírica buscando a resolução de problemas a partir de uma análise participativa. Assim, além de identificar o problema, encaminha propostas de solução e executa ações. Portanto, deve estar associada às diversas formas de ação coletiva em busca de resolução de problemas e a proposta de intervenção para a superação e a mudança. Vai além do levantamento de dados e demanda a participação de todos, pesquisadores, interessados e comunidade (Dionne, 2007). Ancorado no roteiro construído no primeiro encontro do Educando para os Direitos Humanos e a Paz, que solicitava aos participantes uma reflexão acerca da razão de participarem do projeto, os tipos de violência vivenciadas em seu cotidiano e as estratégias de enfrentamento utilizadas, os tipos de violências vivenciadas foram identificados. São elas: violência doméstica; verbal; psicológica; familiar; escolar; além do preconceito; desvalorização da vida humana pela sociedade, o desrespeito às pessoas com deficiência, idosos, mulheres. Os projetos de intervenção foram construídos a partir das seguintes questões: Qual problema vou trabalhar? Qual ação vou desenvolver? Como? Quando? Quais os atores envolvidos?

Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados pelo número, sendo participante 1, participante 2 e assim, sucessivamente até o participante 35. Apresenta-se a seguir os dados de alguns deles.

A participante 1 apresentou o problema trabalhado: conhecimento de libras entre seus colegas de profissão. A agente de segurança realizou pesquisa com policiais sobre seus conhecimentos em libras, tendo como resultado que nenhum dos entrevistados apresenta

qualquer conhecimento na área. Assim, há a necessidade de policiais para atender a pessoa surda nas delegacias, portanto configurando-se como violação aos direitos desses cidadãos. O projeto apresentado pela participante tem por objetivo implantar curso de libras para esses profissionais e, por conseguinte, possam melhor atender as demandas da população surda.

A participante 2 trabalhou as problemáticas discutidas durante o curso (EDHP) com as famílias, nas residências que visita, nas reuniões mensais e no posto de saúde com os demais colegas. Para melhor esclarecer a comunidade, elaborou uma cartilha que, foi aperfeiçoada posteriormente por três estudantes de Psicologia participantes do curso. Essa cartilha apresenta os principais dispositivos e organizações que prestam apoio na área de Direitos Humanos, disponibilizando o contato das mesmas e apresentando uma breve descrição de cada serviço prestado. Exemplificando, o Conselho Tutelar é responsável pela proteção dos direitos das crianças e adolescentes (até 18 anos) que são ameaçados ou violados; os Conselhos Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dos Direitos da Pessoa Idosa, devem ser acionados na ocorrência de violação aos direitos das pessoas com deficiência e idosa, respectivamente; o Centro de Referência de Atendimento à Mulher vítima de violência (CRAM) configura-se como local de acolhimento psicológico e social à mulheres vítimas de violência, física, psicológica ou econômica; o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) oferece serviços de apoio, orientação e acompanhamento às famílias, cujo membros em situação de ameaça ou violação de direitos; a Defensoria Pública é responsável por prestar assistência jurídica integral e gratuita às pessoas que não podem pagar pelos serviços de um advogado; além do Ministério público, Delegacia da Mulher que são espaços de apoio e a Associação das Mulheres Rendeiras, coautoras deste projeto.

A participante 3 vem trabalhando a problemática relacionada ao *bullying*. Dentro de projetos como Escola Legal e do Conselho Tutelar, aproveitou para aperfeiçoar desenvolvendo palestras, gincanas entre outras atividades. Adicionalmente socializou os conhecimentos adquiridos nas discussões do curso com os professores da escola, para que eles reproduzissem em salas de aula.

As participantes 4, 5 e 6 veem trabalhando a temática da violência na escola. No que se refere aos tipos de violência que enfrentam no cotidiano, afirmaram que constaram casos de violência, armas, além de drogas no espaço escolar. Assim, a proposta foi trabalhar na escola com os discentes e pais a questão do resgate de valores, devido aos muitos casos de agressão

presenciados nas salas de aula e na escola em geral. As participantes relataram diversos casos de violência, ofensas de alunos e, até mesmo, dos pais contra professores.

A participante 7 planejou trabalhar com a temática: direitos e deveres da criança envolvendo as crianças menores, utilizando de livros infantis. A participante 8 vêm fazendo palestras com as comunidades, em atividades mensais, esclarecendo e dialogando sobre diferentes temáticas e a participante 9 vem trabalhando com grupos de idosos, através de palestras educativas.

A participante 10 realiza palestras em escolas públicas do bairro durante as reuniões dos professores, trabalhando a temática da Paz; para que sejam incentivadas as ações pacifistas.

A participante 11 foi convidada a fazer palestra em comunidade rural com a temática de direitos humanos e paz e na oportunidade distribuirá cartilha elaborada durante o curso.

Em sequência a apresentação dos projetos foi realizada a aprovação da Carta de princípios com a assinatura de todos.

12.6 Considerações finais

Considerando a importância de desenvolver ações para permitir convivência pacífica entre as pessoas, este projeto envolveu um público total de 35 pessoas, das áreas de educação, saúde e segurança pública. Os participantes acusaram a ampliação da consciência sobre as questões dos direitos humanos e a paz e afirmaram perceber melhor as violações, que antes não percebiam como tal. Ademais, como esperado foram implementadas ações voltadas para a promoção da paz nas instituições participantes e seu entorno. A capacitação de policiais, Agentes Comunitários de Saúde na área de promoção da paz e a formação de rede sobre a temática, sendo a sede da Associação das Mulheres Rendeiras do Bairro José e Maria e Adjacências, o espaço físico-geográfico e emocional de apoio. Além disso, também propiciar os participantes desenvolverem projetos, colocarem em prática e com a adequada monitoração.

O envolvimento dos discentes e até mesmo docentes do curso universitário de Administração na causa dos Direitos Humanos, pode-se afirmar outro grande feito deste projeto, já que estudantes e professores de Psicologia, Ciências Sociais e Direito tem uma melhor imersão nos problemas sociais.

Recorre-se aos estudos de paz positiva de Galtung (1975) e Freire (1987) e ressalta-se a importância do empoderamento e conscientização das pessoas sobre a violência quer seja

negativa ou positiva e sejam agentes na “...promoção dos arranjos sociais que reduzam injustiças sociais, raciais, de gênero, econômicas e ecológicas como barreiras para a paz.” (Galtung, 1975; Wagner, 1988).

A partir da realização deste projeto estão sendo desenvolvidos dois projetos de pesquisa sobre o mapeamento de violências também no ambiente corporativo em indústrias e no comércio do dipolo Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

Referências

- Ardizzone, L. (2001). “Towards global understanding: The transformative role of peace education”. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 4, núm. 2. (Pp. 16-25).
- Arruda, A. (2002). “Teoria das representações sociais e teorias de gênero”. *Cadernos de Pesquisa*, núm. 117. (Pp. 127-147). Retirado em 1 de maio, 2014, em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>
- Barros, A. L. X. (2001). “A produção da sexualidade feminista e o mercado capitalista”. *Sociedade em debate. Pelotas*, vol. 7, núm. 1. (Pp. 47-54). Retirado em 1 de maio, 2014, em: www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/download/577/517
- Bicalho, N. H. (2004). “Cidadania Planetária: um projeto plural, solidário e participativo”, em Souza Jr, José Geraldo et al. (coord.). *Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na Universidade*. Porto Alegre: Síntese.
- Dionne, H. (2007). *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber.
- Ferreira, D. (2012). *As práticas institucionais de psicólogos que atuam no enfrentamento da violência contra a mulher na cidade de Petrolina – PE*. Vitória. Tesis Doctoral. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- Fisher, R. M. B. (2001). “Mídia e educação da Mulher: uma discussão teórica sobre o modo de enunciar o feminismo na TV”. *Estudos feministas*, vol. 9. Retirado em 1 de maio, 2014, em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8642.pdf>
- Freire, P. (1987¹⁷). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galtung, J. (1975). “Three approaches to peace: Peacekeeping, peacemaking and peacebuilding”, en *Peace, war and defence —Essays in peace research*, vol. 2. (Pp. 282–304). Copenhagen Christian Ejlens.

- G1, Maranhão (2013). Mãe abandona criança dentro de cesto de lixo em hospital de Caxias, Retirado em 1 de maio, 2014, em: <http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2013/08/mae-abandona-crianca-dentro-de-cesto-de-lixo-em-hospital-de-caxias.html>
- Governo do Brasil (2008). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Brasília: UNESCO.
- (2006). Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. *Diário Oficial da União 2006; ago 8*. Brasil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Cidades. Retirado em 14 de mares, 2014 em: <http://cidades.ibge.gov.br/>
- Organização Mundial da Saúde (2002). *Relatório Mundial Violência e Saúde*. Genebra: OMS.
- Passos, V. de O. A. (2012). *O relacionamento professor-aluno e o bullying no ensino fundamental*. (Tesis de Doctorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- Sabat, R. (2001). “Pedagogia cultural, gênero e sexualidade”. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, vol. 9, núm. 1. Retirado em 1 de maio, 2014, em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-6X2001000100002&lng=en&nrm=iso
- Santiago, A. M. (2011). *Relacionamentos e a promoção da paz: a visão dos participantes de um movimento pela paz*. Vitória. (Tesis de Doctorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- Souza, C.; Dias, M. & Santos, A. M. (2009). “Empreendedorismo Social no Sertão Pernambucano: o Caso da Associação das Mulheres Rendeiras”, en Ariádne S.Rigo, A.C. Araujo (Coords.). *Autogestão: Estado ou Processo? (Re) refletindo as Experiências no Vale do São Francisco, III Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, 2009, Juazeiro/BA e Petrolina/PE*, Gráfica Franciscana, vol. 1.
- Thiollent, M. (2011¹⁸). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- UNESCO (1984). “Second medium-term plan, 1984–1989”. Retirado em 14 de março, 2014, em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000546/054611eb.pdf>.

Wagner, R. V. (1988). “Distinguishing between positive and negative approaches to peace”.
Journal of Social Issues, vol. 44, núm. 2. (Pp. 1–15).

Zenaide, M. N. T. (2005). “Educação em direitos Humanos”, em Giuseppe Tosi (Coord.),
Direitos humanos: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB.

www.rendeirasbrasil.blogspot.com.br

www.servas.org

www.jornadasfotograficas.com.br

13 La trata de personas en Guatemala

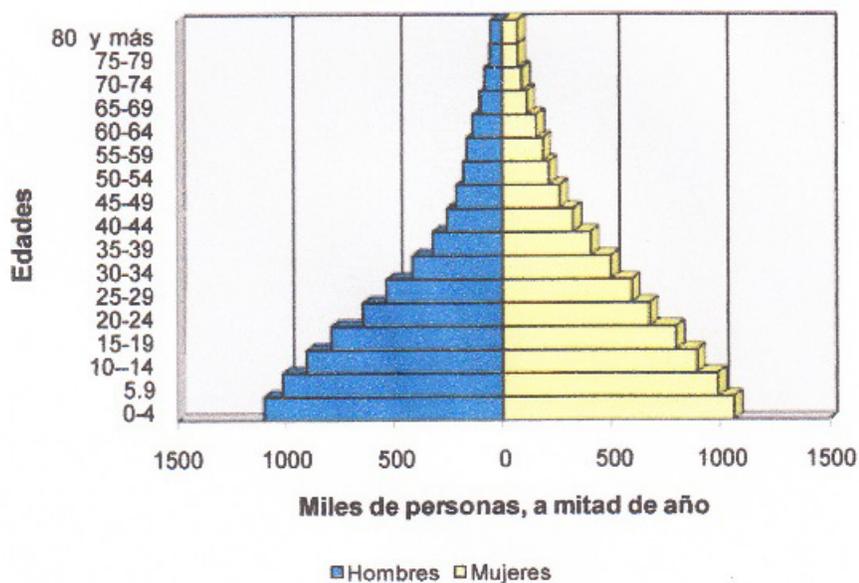
María Eugenia Villarreal

13.1 Planteamiento del problema

Guatemala tiene 14.7 millones de habitantes, con una densidad poblacional de 135 habitantes por km². La pirámide poblacional permite apreciar que la mayoría de los habitantes son jóvenes, pues se tiene una base muy ancha, y los grupos etarios se reducen según aumenta la edad. Esta distribución es comprensible si se tiene en cuenta que Guatemala tiene el mayor crecimiento poblacional de Centroamérica, con una tasa de 2.4 %. Por esa razón, la edad promedio de los guatemaltecos es de 20 años (Gráfica 13.1).

Gráfica 13.1

Pirámide de edad en Guatemala.



Fuente: CEPAL, 2010.

Después de la firma de los Acuerdos de Paz, Guatemala experimentó un incremento en los índices de violencia, lo que visibiliza la presencia de organizaciones de tráfico de droga y crimen organizado dentro del país. Según informes de la Policía Nacional Civil (PNC), niños

menores de 12 años son utilizados para actividades de sicariato; mientras que niñas y adolescentes son reclutadas para explotarlas sexualmente y cobrar extorsiones.²⁵

La explotación sexual de niñas, niños y adolescentes (en adelante NNA) es una de las peores formas de violencia contra el ser humano, es una forma de esclavitud y de tortura. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014) en su informe regional indica que los femicidios, la trata de personas, el tráfico de personas y la explotación sexual son delitos tipificados por el Código Penal y representan las mayores amenazas a la seguridad ciudadana. Asimismo, hay una invisibilización y estigmatización de las víctimas lo que profundiza las consecuencias de estos delitos en las víctimas que son difíciles de superar y producen daños permanentes.

En 2013, la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNDOC, 2012), presentó el Informe Mundial sobre la Situación de Trata de Personas 2012, en el cual se reflejan muchas de las situaciones que ocurren en Guatemala. Según dicho informe, entre 2007 y 2010 las mujeres constituían la mayoría de las víctimas de la trata de personas al estar entre 55 % y 60 %, registrándose un aumento en el número de niñas víctimas del 15 al 20 %. Asimismo, los niños víctimas incrementaron del 8 al 10 % del total. Esto quiere decir que una de cada tres víctimas detectadas son niños o niñas. La tendencia al aumento de víctimas menores de edad no es igual en todo el mundo. El informe señala que las niñas y adolescentes atrapadas por los tratantes de menor edad, que reciben tratos más crueles, es una tendencia que va hacia el alza.

Según este mismo informe, en América del Norte detectó que dos tercios de las víctimas de trata proceden de México, América Central y el Caribe. La mayoría de las víctimas identificadas en México son de Guatemala, Honduras y El Salvador; mientras que Guatemala informó que la mayoría de sus víctimas son personas provenientes principalmente de El Salvador y Nicaragua.

Los niños y niñas guatemaltecos están en continuo peligro de caer atrapados dentro de las redes de trata que operan en el país y en toda la región Centroamericana con impunidad, como sucede con la mayoría de estructuras del crimen organizado.

²⁵ “Maras utilizan la trata para reclutar niños”, *La Hora*, publicado 17 de diciembre de 2012, consultado 26 de julio de 2013, en <http://www.lahora.com.gt/index.php/nacional/guatemala/reportajes-y-entrevistas/170474-maras-utilizan-la-trata-para-reclutar-ninos->

La excusa para engañar a los NNA, es la emigración hacia los Estados Unidos, que anima a muchos a cruzar las fronteras de una manera ilegal. Una vez se encuentran en otro país, los tratantes les retiran sus documentos y las obligan a trabajar para ellos explotándolas sexualmente.

Una situación preocupante es que, en Guatemala, se encuentran menores de edad en los prostíbulos, tanto de la capital (zona 1, 12, 10 y 14), como de las áreas fronterizas o costeras del país. Muchas de estas niñas son guatemaltecas, nicaragüenses, salvadoreñas y hondureñas. Asimismo, las adolescentes guatemaltecas tienden a ser trasladadas a bares mexicanos, lo que hace casi imposible su ubicación. Esto confirma que la población más vulnerable es la niñez y la adolescencia; lo peor es que se agrava bajo las circunstancias de ruralidad, pobreza, sexo y diversidad cultural (Procuraduría de los Derechos Humanos, 2012).

Normalmente, a las adolescentes las tratan como esclavas sexuales ya que están privadas de libertad, sin documentación, son explotadas sexualmente y las estafan con un sistema de endeudamiento que nunca consiguen pagar.

En el informe también se destaca que las personas comprendidas en las edades de 0 a 8 años, se convierten en las principales víctimas de violaciones a sus derechos, ante un sistema de protección débil, desarticulado y revictimizante, el cual tiende a judicializar todo tipo de vulnerabilidad que afecta a la niñez y adolescencia.

Según la Procuraduría de Derechos Humanos (2012), la violación de los derechos humanos por explotación sexual es generalizada en todo el país y no existe ningún segmento de la niñez y juventud que no se encuentre expuesto gravemente a este riesgo. Sin embargo, también afirma que ser mujer, niña, indígena y pobre es el perfil que más expone a ser víctima de explotación sexual comercial.

La vulnerabilidad extrema en la que viven los niños, niñas y adolescentes se refleja en las cifras alarmantes de embarazos de niñas y adolescentes que desde el 2009, es superior a 40 mil por año y que durante el 2012 fue superior a 59 mil.²⁶ Por este motivo, en diciembre de 2012, la Vicepresidenta Roxana Baldetti en representación de la Secretaría contra la Violencia Sexual, Explotación y Trata de Personas, presentó 1,204 denuncias sobre embarazos de niñas

²⁶ “Guatemala registra alarmante cifra de niñas y adolescentes embarazadas”, *Prensa Libre*, publicado 26 de septiembre de 2013, consultado 16 de septiembre de 2013, en http://www.prensalibre.com/noticias/politica/embarazos-adolescentes-violaciones_0_1000100152.html

menores de 14 años, producto de violaciones.²⁷ Desafortunadamente, seis meses después únicamente se habían efectuado cinco capturas de presuntos responsables.²⁸

13.2 Marco legal

Dado que el Estado de Guatemala ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, elaboró en 2002, el Protocolo Facultativo de la Convención de los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía.

En el 2004, Guatemala ratificó el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres y Niño entre otros, y, en cumplimiento a los compromisos asumidos, promovió la readecuación de la legislación nacional.

En 2003, por medio del Decreto Número 27-2003, en el Congreso de la República se aprobó la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia de Guatemala, en cumplimiento con los compromisos asumidos con la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en el año 2009. Esta ley está definida en su artículo 1o. como instrumento jurídico de integración familiar y promoción social, que persigue lograr el desarrollo integral y sostenible de la niñez y adolescencia guatemalteca, dentro del marco democrático e irrestricto respeto a los derechos humanos.

En el Título II (Derechos Humanos), Capítulo II (Derechos Sociales), Sección VIII (Derechos a la protección por la explotación y el abuso sexuales), se establece en el artículo 56 que “Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra toda forma de explotación o abuso sexual, incluyendo: a) La incitación o la coacción para que se dedique a cualquier actividad sexual; b) Su utilización en la prostitución, espectáculos o material pornográfico; c) Promiscuidad sexual; d) El acoso sexual de docentes, tutores y responsables”.

En el año 2005, la reforma del artículo 194 del Código Penal introdujo el delito de trata de personas, inspirado en el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de

²⁷ “Presentan denuncias por embarazos de menores”, *La Hora*, publicado 20 de diciembre de 2012, consultado 18 de julio de 2013, en: <http://www.lahora.com.gt/index.php/nacional/guatemala/actualidad/170672-presentan-denuncias-por-embarazos-de-menores>

²⁸ “Van cinco capturas en casos de violaciones”, *La Hora*, publicado 23 de mayo de 2013, consultado 25 de julio de 2013, en: <http://www.lahora.com.gt/index.php/nacional/guatemala/actualidad/178143-van-cinco-capturas-en-casos-de-violaciones>

personas, especialmente Mujeres y Niños, que contempla la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional.

Cuatro años después, el Congreso de la República de Guatemala, mediante el Decreto número 9 -2009, aprobó la Ley contra la Violencia Sexual, Explotación y Trata de Personas que tiene por objeto prevenir, reprimir, sancionar y erradicar la violencia sexual, la explotación y la trata de personas, la atención y protección de sus víctimas y resarcir los daños y perjuicios ocasionados. Esta ley modificó el Código Penal tipificando los delitos de explotación sexual y estableciendo las penas y sus agravantes.

Tabla 13.1
Ley contra la Violencia Sexual y penas establecidas

Delito	Penas establecidas
Artículo 193. Actividades sexuales remuneradas con personas menores de edad. Quien para sí mismo o para terceras personas, a cambio de cualquier acto sexual con una persona menor de edad, brinde o prometa a ésta o a tercera persona un beneficio económico o de cualquier otra naturaleza, independientemente que logre el propósito.	Prisión de cinco a ocho años, sin perjuicio de las penas que puedan corresponder por la comisión de otros delitos
Artículo 194. Producción de pornografía de personas menores de edad. Quien de cualquier forma y a través de cualquier medio, produzca, fabrique o elabore material pornográfico que contenga imagen o voz real o simulada, de una o varias personas menores de edad o con incapacidad volitiva o cognitiva, en acciones pornográficas o eróticas.	Prisión de seis a diez años y multa de cincuenta mil a quinientos mil Quetzales”
Artículo 195 Bis. Comercialización o difusión de pornografía de personas menores de edad. Quien publique, reproduzca, importe, exporte, distribuya, transporte, exhiba, elabore propaganda, difunda o comercie de cualquier forma y a través de cualquier medio, material pornográfico de personas menores de edad o con incapacidad volitiva o cognitiva en donde se utilice su imagen o voz real o simulada.	Prisión de seis a ocho años y multa de cincuenta mil a quinientos mil quetzales”.
Artículo 195 Ter. Posesión de material pornográfico de personas menores de edad. Quien a sabiendas posea y adquiera material pornográfico, de una o varias personas menores de edad o con incapacidad volitiva o cognitiva, en acciones pornográficas o eróticas.	Prisión de dos a cuatro años
Artículo 195 Quàter. Utilización de actividades turísticas para la explotación sexual comercial de personas menores de edad. Quien facilite, organice, promueva o permita de cualquier forma la realización	Prisión de seis a diez años y multa de cien mil a quinientos mil quetzales

de los delitos contemplados en este capítulo, a través de actividades relacionadas con el turismo.	
--	--

Fuente: Elaboración propia

El mismo Código Penal en el Artículo 195 Quinquies, Circunstancias especiales establece que las penas se aumentarán dos terceras partes si la víctima de los delitos establecidos en los artículos 193, 194, 195, 195 bis y 195ter fuera menor de dieciocho y mayor de catorce años de edad; en tres cuartas partes si la víctima fuera persona menor de catorce años y con el doble de la pena si la víctima fuera persona menor de diez años.

13.3 Explotación sexual y trata de personas

La explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes es una forma de violencia que constituye una violación a los derechos humanos. Consiste en el uso de las personas menores de 18 años en actividades sexuales, eróticas o pornográficas, a cambio de un pago o promesa de un pago económico, en especie o de cualquier otro tipo.

En la misma línea, ECPAT/Guatemala con el apoyo de OIT (2007), y como un aporte para el fortalecimiento de la Secretaría de Bienestar Social de la Presidencia de la República (entidad rectora en materia de protección a la niñez), definió en el Congreso de Yokohama, (2001), la explotación sexual comercial como:

La utilización de personas menores de edad en actividades sexuales, eróticas o pornográficas, para la satisfacción de los intereses y/o deseos de una persona o grupo de personas a cambio de un pago o promesa de un pago económico, en especie o cualquier otro tipo de regalía para la persona menor de edad o para una tercera persona.

En el mismo documento en que se recogió la definición anterior, se señalan las distintas manifestaciones de la “explotación sexual comercial” las relaciones sexuales remuneradas, venta y trata de niños, niña y adolescentes (intra) país o internacional, con propósitos de carácter sexual, turismo sexual, utilización de personas menores de edad en pornografía (incluyendo internet) y en espectáculos públicos o privados de carácter sexual.

Por la relación directa que existe entre la explotación sexual y la trata de personas que, como se puede observar en el párrafo anterior, se indicaba que la trata de personas era una de

las manifestaciones de la trata de personas. Sin embargo, en el año 2009 con la aprobación de la Ley contra la Violencia Sexual, Explotación y Trata de Personas, se tipifica a la trata de personas como un delito en el Artículo 202 Ter. de la manera siguiente:

Constituye delito la trata de personas la captación, el transporte, traslado, retención, acogida o recepción de una o más personas con fines de explotación. En ningún caso se tendrá en cuenta el consentimiento prestado por la víctima de trata de personas o su representante legal. Para los fines del delito de trata de personas, se entenderá como fin de explotación: La prostitución ajena, cualquier otra forma de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, cualquier tipo de explotación laboral, la mendicidad, cualquier forma de esclavitud, la servidumbre, la venta de persona, la extracción y el tráfico de órganos y tejidos humanos, el reclutamiento de personas de edad para grupos delictivos organizados, adopción irregular, trámite irregular de adopción, pornografía, embarazo forzado o matrimonio forzado o servil.

La pena impuesta es de prisión de ocho a dieciocho años y multa de trescientos mil a quinientos mil quetzales. Es importante mencionar que, tomando en cuenta a los victimarios, se les puede iniciar un proceso de persecución penal por trata de personas y por los delitos incluidos en los artículos del 193 al 195 Quàter, incluidos en el Capítulo VI De los Delitos de Explotación Sexual del Libro II del Código Penal, Decreto Número 17-73.

Según datos publicados por la PDH, de febrero de 2009 a julio de 2012, por el delito de “actividades sexuales remuneradas con personas menores de edad,” en todo el país se presentaron 463 denuncias ante el Ministerio Público (MP); mientras que, durante el mismo periodo, el Organismo Judicial (OJ) registró 123 nuevos casos del mismo ilícito, obteniendo únicamente seis sentencias condenatorias. Al respecto, la Oficina del Procurador de los Derechos Humanos (2012) manifestó que el bajo número de sentencias obtenidas en tres años es de suma gravedad, “ya que mientras no se visualice una pena sancionatoria de estas prácticas hacia los “clientes”, éstas se realizarán a la vista de una sociedad que de alguna manera las acepta” (P. 1).

En relación con delito de trata de personas y explotación sexual comercial en contra de niños, niñas y adolescentes (NNA), durante 2013, la Oficina del Procurador de los Derechos Humanos (PDH) recibió 67 denuncias sobre trata de personas y de esas 44, o sea 67 %, fue de trata con fines de explotación sexual comercial. En muchos de estos casos se detectó que son los padres quienes comercian sexualmente con sus hijas.

El MP reportó 117 casos, registrados de enero a agosto 2014, más 11 denuncias por promoción, facilitación o favorecimiento de prostitución en menores de edad. La Secretaría contra la violencia sexual, explotación y trata de personas (SVET) reportó un total de 81 casos de enero a julio 2014, de los cuales 67 corresponden al sexo masculino y 14 al sexo femenino.

Durante 2013, la oficina del PDH recibió 67 denuncias sobre trata de personas y de esas, 44 (67 %) fueron de trata con fines de explotación sexual comercial. En muchos de estos casos se detectó también, que los padres son quienes comercian sexualmente con sus hijas.

En ese mismo año, los medios de comunicación abordaron con frecuencia el tema de trata de NNA con fines de explotación sexual comercial, debido a la captura de varios miembros de una red de trata que ofrecía a menores de edad por catálogo. En dicho caso se logró la captura de los “clientes” acusados del delito de actividades sexuales remuneradas con personas menores de edad. Además, causó impacto mediático relevante ya que uno de los capturados fue el hijo de un Magistrado de la Corte Suprema de Justicia (CSJ) y sobrino de un Alcalde Municipal, y se anunció la posible vinculación de diversos funcionarios.

En julio del 2014, el Fiscal contra la Trata de Personas, en declaraciones a un medio de comunicación escrito, hizo referencia a que uno de los casos que más denuncias presenta es la explotación sexual de menores. Sólo en lo que va del año se presentaron 76 querellas por estos hechos, mientras que el año pasado hubo 115 procesos. En esta modalidad también hubo tres casos de madres que dieron a sus hijas menores para servicios sexuales a cambio de Q. 100.00 por relación. Por estos casos se emitieron seis sentencias.

Estrechamente relacionado con el tema de la explotación sexual de niñas, está el tema de los embarazos en niñas menores de 14 años. El Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS) contabilizó entre 2013 y 2014 un total de 1,456 de estos casos.

Pese a los esfuerzos realizados, aún es difícil cuantificar la incidencia del delito, pues cada institución maneja sus propias cifras y no se cuenta con una base de datos consolidada. Además, hay un subregistro y falta de denuncias por parte de las víctimas, esto último debido al temor a represalias contra ellas y su familia.

En relación con la atención integral a las víctimas, son organizaciones de sociedad civil quienes elaboran e implementan modelos de atención en el marco de la restitución de los

derechos vulnerados, además de desarrollar procesos de formación y capacitación a personal de las instituciones del sistema de justicia responsables de atender el tema.

Es importante reflexionar y analizar cómo los nuevos intereses por parte de la cooperación internacional, impulsan nuevas problemáticas provocando que estos delitos pasen a segundo término, pues esto obstaculiza la consolidación de los esfuerzos por la prevención, atención de las víctimas y persecución de diferentes delitos que vulneran los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Como ejemplo de lo anterior puede referirse lo que ocurrió a finales de la década de 1990, cuando el tema fueron los niños de la calle, luego fue la erradicación del trabajo infantil; posterior al Congreso en Estocolmo fue el tema de la explotación sexual comercial y le siguió el tema del turismo sexual. Ya para el 2005 comenzó a disminuir significativamente el apoyo para iniciativas en las temáticas señaladas y la cooperación se volcó hacia la trata de personas. Hoy, el tema es la niñez y adolescencia migrante no acompañada.

Dada la magnitud y complejidad de estos delitos, el desafío para el Gobierno y la cooperación internacional actualmente es brindar apoyo sólido a largo plazo para atender el tema, ya que el sujeto social de la trata de personas son los narcotraficantes, maras y estructuras criminales quienes son combatidos por el tráfico de drogas y no por el tema de trata de personas, siendo ellos mismos los autores de este delito.

13.4 Recomendaciones

Con el fin de reducir la incidencia en la trata se elaboró un “Plan de Acción Nacional”, no obstante, es necesario que se efectúe una evaluación de los múltiples Planes de Acción y Políticas Públicas vigentes que tienen por objeto la protección de NNA o que contienen disposiciones relativas a ésta con el objetivo de determinar la aplicación real y efectividad de los mismos.

Si bien es cierto que no se cuenta con un Plan de Acción específico contra la trata y explotación sexual, se debe velar por la inclusión de disposiciones contra estos delitos dentro de los Planes de Acción existentes. Esto significa coordinación y cooperación entre diferentes instancias gubernamentales; prevención y protección; recuperación y reinserción, así como participación infantil y juvenil. Estos procesos se explican con mayor detalle a continuación:

Coordinación y Cooperación:

- El Estado de Guatemala debe garantizar suficientes recursos, tanto económicos como humanos, que permitan el óptimo desempeño de las distintas unidades o instituciones que se dedican a la protección y prevención de los NNA frente a la trata y explotación sexual.
- Las instituciones encargadas de la protección de la niñez y adolescencia requieren de una coordinación y complementariedad que no siempre existe, por lo que es necesario realizar una evaluación de las funciones, así como de la efectividad de las instituciones en dicho sistema.
- Es necesaria la implementación del Protocolo Interinstitucional para la Protección y Atención Integral de Víctimas de Trata de Personas, así como su constante evaluación.
- Es necesario que se continúen celebrando convenios de cooperación tanto a nivel nacional como internacional, programas, proyectos o iniciativas dirigidas a la prevención y persecución del delito y la protección de las víctimas.
- Es necesaria la descentralización de los servicios dirigidos a la protección de NNA. Tanto la Policía Nacional, Ministerio Público, Organismo Judicial y Procuraduría General de la Nación, entre otros, deben estar presentes en cada departamento del país, por medio de sus unidades especializadas, con suficiente personal y recursos económicos.

Prevención

- La falta de estudios adecuados que permitan comprender las distintas manifestaciones de la trata permite invisibilizar el delito y contribuye a la vulnerabilidad de los NNA. Es necesaria la realización de dichos estudios ante la poca información que tiene el Estado al respecto.
- Es necesaria la creación de campañas de concienciación y sensibilización masivas desde la perspectiva estatal, que consideren las distintas manifestaciones de la trata como eje central, permitiendo, de esta forma, empoderar a la población tanto urbana como rural para hacer frente a este delito.

- Se debe crear una base de datos unificada sobre los distintos casos de víctimas detectados, judicializados y penalizados, así como del número de víctimas identificadas que permita obtener un panorama claro sobre las distintas manifestaciones de la trata.
- Es de suma importancia incluir, dentro del pensum de estudios escolar, temas relacionados sobre la trata y explotación sexual y los distintos mecanismos de protección con que cuentan los NNA frente a ésta.
- Diseñar programas de prevención específicos para el combate de las distintas manifestaciones de la trata evitando que las mismas se subsuman en el delito de trata de personas u otros tipos de violencia infantil.
- Es necesario que se diseñen e implementen programas de prevención dirigidos específicamente a los grupos más vulnerables: NNA que en situación de pobreza, pobreza extrema, situación de calle, comunidades indígenas y zonas fronterizas.
- Es de suma importancia que el Estado de Guatemala refuerce su intervención con programas sociales en aquellos municipios con mayores índices de pobreza, tanto en la zona rural como urbana.
- El Estado de Guatemala debe garantizar el acceso a las mismas oportunidades y recursos, a toda la población guatemalteca, tanto urbana como rural, tratando de eliminar la desigualdad imperante en el país.

Protección:

- Fortalecer las instituciones encargadas de la investigación, persecución y judicialización de los delitos contra la trata y explotación sexual, asegurando su capacitación constante, en materia de prevención, atención y protección de las víctimas.
- Reducir los elevados índices de impunidad registrados en los delitos de la trata y explotación sexual, reforzando la capacitación de agentes judiciales en la comprensión de la fenomenología de estos delitos.
- Mejorar los sistemas de denuncia sobre estos delitos, asegurando su fácil acceso en todos los sectores de la población.

- Ante los constantes señalamientos de corrupción dentro de distintas instituciones Estatales, se debe trabajar en la eliminación de la misma, en especial al interior del sector justicia guatemalteco.

Recuperación y Reinserción:

- Implementar los procesos de identificación de víctimas de trata ya establecidos en especial a los NNA dentro de la población migrante y demás población vulnerable.
- Asegurar que el conjunto de instituciones obligadas a prestar servicios de asistencia a víctimas de NNA, cuenten con suficiente capacidad en cuanto a infraestructura y recursos tanto económicos como humanos, que garanticen el tratamiento integral de las víctimas, así como su efectiva reinserción en la sociedad, procurando la realización del proyecto de vida del NNA.
- Proveer servicios de asistencia especializados dirigidos a la atención de víctimas de trata, procurando la satisfacción de sus distintas necesidades.
- Implementar mecanismos de control y revisión sobre todas las instituciones tanto públicas como privadas que brindan atención a las víctimas con el objetivo de asegurar el óptimo funcionamiento de éstas.

Participación Infantil y Juvenil:

- Fortalecer la participación sistemática de los NNA dentro de las políticas y programas que les afectan creando mecanismos que aseguren la misma.
- Apoyar la participación de los NNA en la toma de decisiones sobre las distintas políticas que les puedan afectar, tanto a nivel local, rural y urbano; como a nivel nacional.

Referencias

- Congress of Yokohama. (2001). "To prioritize the fight against human trafficking within the Department of State according to congressional intent in the Trafficking Victims Protection Act of 2000 without increasing the size of the Federal Government, and for other purposes", in *113th Congress, 2d. Session H.R. 2283*. Recuperado en: <https://www.govtrack.us/congress/bills/113/hr2283/text>
- End Child Prostitution, Child Pornography and Trafficking of Children for Sexual Purposes. (2007). *Protocolo para la Detección y Atención Integral a Niñas, Niños y Adolescentes Víctimas de Explotación Sexual Comercial*. Guatemala: ECPAT/OIT.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano. Sostener el progreso humano, reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Guatemala: Serviprensa. Recuperado en: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2014-human-development-report.html>
- Procuraduría de Derechos Humanos (2012). *Informe a la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía Sra. Najat Maalla M'jid (en ocasión de su visita a Guatemala)*. Guatemala: PDH. Recuperado en: <http://www.pdh.org.gt/index.php/documentos/informes-especiales/viewdownload/29-informes-especiales/212-informe-a-la-relatora-especial-de-naciones-unidas-sobre-la-venta-de-ninos-la-prostitucion-infantil-y-la-utilizacion-de-ninos-en-la-pornografia.html>
- Procuraduría de los Derechos Humanos (2012). *Informe Anual Circunstanciado: Situación de los Derechos Humanos de Guatemala*. Guatemala: PDH.
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2012). *World Drug Report*. New York: United Nations Publications. Recuperado en: <http://www.unodc.org/unodc/data-and-analysis/WDR-2012.html>

14 La trata de personas y el fortalecimiento institucional para el respeto efectivo de los derechos humanos: el caso del Perú

Joaquín Pinto Ferrand

14.1 Introducción

La esclavitud ha sido un flagelo constante en la historia de la humanidad y Perú no ha sido ajeno a este fenómeno. Desde la época del Incanato existieron prácticas que, con fines de explotación laboral, privaban de su libertad a los seres humanos. Estas prácticas son una constante en Perú a lo largo de su historia, y toma diversas formas desde el Virreinato hasta la época contemporánea.

Durante la era del virreinato peruano, los conquistadores españoles trajeron, en galeones negreros miles de esclavos provenientes de África para trabajar en las plantaciones y en los trabajos domésticos. A este fenómeno se le conoce como “trata de negros” y es una de las prácticas esclavistas más documentadas de la historia de Perú y Latinoamérica.

Por lo mismo, la trata de personas no es un fenómeno contemporáneo. Puede encontrarse sus antecedentes más remotos en las prácticas esclavistas de una gran parte de las civilizaciones antiguas, que las consideraban como esenciales para su economía, particularmente como fuerza de trabajo. Eran esclavizadas, generalmente, aquellas personas que no poseían bienes o las que eran alienadas, ya sea por deudas, guerras o circunstancias socioeconómicas y/o raciales.

Durante siglos, se consideró la esclavitud como una condición humana aceptable socialmente, que segmentó a los seres humanos en aquellos que tenían el derecho a la libertad y los que eran considerados “mercancía” o patrimonio de sus dueños.

Luego del descubrimiento de América, el comercio de afroamericanos fue expandido al nuevo continente ante la necesidad de mano de obra que remplazara a los nativos. Para el caso peruano, la mayor demanda de mano de obra esclava fue en la agricultura costera.

Luego de la abolición de la esclavitud de los negros en América en el siglo XIX y la Guerra del Opio, por la que China atravesaba en aquellos momentos, surgió la “trata amarilla”, también conocida como “trata de culíes”, destinada principalmente a la agricultura costera y la extracción del guano en las islas. Miles de ciudadanos chinos fueron enganchados mediante “contratos de trabajo” que encubrían la esclavitud a la que fueron sometidos. Gran parte de

ellos vinieron a Perú buscando “colinas de oro” y terminaron esclavizados en sus “colinas de arena”.

El antecedente más reciente de la esclavitud es la “trata de blancas”, que surgió a finales del siglo XIX y que consistía en el comercio de mujeres blancas europeas y americanas hacia los países de Europa del Este, Asia y África, con el fin de ser explotadas sexualmente.

Al inicio de la década de 1980, después de varios años de silencio, los discursos sobre la trata de mujeres con fines de explotación sexual volvieron a tomar fuerza, debido, entre otras razones, al incremento de la migración femenina transnacional que gestó desde fines de la década de 1970. De esta manera, la antigua definición de “trata de blancas” quedó en desuso por no corresponder a las nuevas realidades de desplazamiento y comercio de personas, así como a la naturaleza y abusos inherentes a este delito. Se ampliaron las finalidades de explotación sexual o laboral, incluyendo otras formas a nivel internacional, como el reclutamiento forzoso, la extracción de órganos y tejidos humanos, el matrimonio servil, la mendicidad, la venta de niños, todas actividades con fines relacionados a la comisión de delitos.

En esa época se comenzó a utilizar el término “tráfico humano o tráfico de personas” para referirse al comercio internacional de mujeres, hombres, niñas, niños y adolescentes sin todavía alcanzarse una definición o concepto consensuado acerca de este fenómeno. Fue en noviembre del 2000, al redactarse La Convención de las Naciones Unidas Contra la Delincuencia Organizada Transnacional y sus protocolos complementarios contra la Trata de Personas y el Tráfico Ilícito de Migrantes, que los Estados signatarios adoptaron esta definición internacionalmente acordada (ONU, 2008).

En la actualidad, responde a la lógica fría y calculadora de un mercado ilícito, donde se conjuga la demanda con la oferta de personas, así como sus vidas y sus capacidades productivas. Se define modernamente como la captación y/o transporte y/o traslado y/o acogida y/o recepción de personas recurriendo a la amenaza u otra forma de coacción con fines de explotación (OEA, 2003), y en muchos de los casos está operado por mafias organizadas que cuentan con una alta capacidad logística y recursos financieros, producto de la rentabilidad de la perpetración de este delito.

Por ello, se presentan diversos retos para luchar contra este flagelo. El desarrollo de una legislación pertinente, como se ha dado en Perú con la reciente Ley Contra la Trata de

Personas y Tráfico Ilícito de Migrantes (núm. 28950), no es suficiente si no se cuenta con funcionarios capacitados y con los recursos necesarios. Surgió entonces la pregunta: ¿en qué medida las instituciones nacionales concernidas pueden utilizar eficazmente las herramientas disponibles para luchar contra la trata de personas? ¿Qué obstáculos se encuentran? ¿Qué necesidades se identifican?

Para responder a estas preguntas hemos separado la siguiente presentación en cuatro apartados, revisando en un primer lugar la respuesta que se le da, desde la función pública a este fenómeno criminal en aumento. Enseguida revisamos qué implica la adopción de nuevas herramientas y cómo podemos contribuir con un mejor desempeño en la función pública. Asimismo revisaremos en un tercer momento la respuesta que se da desde la sociedad civil y para terminar este capítulo elaboramos algunas conclusiones principales y recomendaciones operativas del caso.

14.2 La respuesta desde la función pública a un fenómeno criminal en crecimiento

14.2.1 Leyes internacionales y nacionales existentes

Según el Protocolo de Palermo, las definiciones y conceptos sobre la trata de personas, así como la ley 28950 que define finalidades y tipos considera que la Trata de Personas tiene su origen dentro de los parámetros de los derechos humanos. Resulta necesario referirse a las herramientas jurídicas que conforman el marco normativo internacional, dentro del cual se encuentra la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente de mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional.

Este Protocolo de Palermo se considera el principal instrumento legal internacional que regula la trata de personas, el cual, en su artículo 3, la define de la siguiente manera:

- a) Por trata de personas se entiende la captación, el transporte, el traslado, la acogida.
- b) La recepción de una persona, recurriendo a la amenaza, al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para

- obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos;
- c) El consentimiento dado por la víctima de la trata de personas a toda forma de explotación que se tenga la intención de realizar, descrita en el apartado a) del presente artículo, no se tendrá en cuenta cuando se haya recurrido a cualquiera de los medios enunciados en dicho apartado.
 - d) La captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de un niño con fines de explotación se considera “trata de personas”, incluso cuando no se recurra a ninguno de los medios enunciados en el apartado a) del presente artículo.
 - e) Por niño se entenderá toda persona menor de 18 años.

Esta definición concuerda con varios documentos del derecho internacional, como:

- El Convenio 29 OIT relativo al trabajo forzoso (1930).
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- El Convenio 105 OIT relativo a la abolición del trabajo forzoso (1957).
- La Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969).
- La Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) (1980).
- La Convención sobre los Derechos del Niño (1989).
- La Convención Interamericana sobre Tráfico internacional de menores (1994).
- El Convenio 182 de la OIT sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil (1999).

Acerca del panorama normativo nacional en Perú, en enero del 2007 se aprobó la Ley 28950: “Ley contra la trata de personas y el tráfico ilícito de migrantes” que tipifica penalmente los medios, conductas y fines del delito de conformidad con los instrumentos internacionales y

fija las políticas públicas de prevención, atención, protección de víctimas y cooperación para la lucha contra la trata de personas, incluyendo el lavado de activos y la colaboración eficaz.

El 30 de noviembre del 2008, se promulgó el Decreto Supremo No. 0007-2008-IN, Reglamento de la Ley 28950, que desarrolló las responsabilidades y competencias del Estado en la implementación de las políticas públicas de prevención, asistencia, protección y sanción de la trata de personas.

Otro fenómeno que atenta, directamente, contra los Derechos Humanos y que incrementa los riesgos de convertirse en una situación de trata de personas, es el tráfico ilícito de migrantes, entendido como la facilitación de la entrada ilegal de una persona en un Estado, parte del cual dicha persona no sea nacional o residente permanente, con el fin de obtener, directa o indirectamente, un beneficio financiero u otro beneficio de orden material (OIM 2007).

Es de suma importancia comprender las diferencias que hay entre la trata de personas y el tráfico ilícito de migrantes, pues muchas veces los conceptos son confundidos. Los protocolos internacionales saben separar los dos fenómenos, ya que aluden a situaciones distintas que deben ser entendidas desde enfoques diferentes para permitir una mejor adecuación de las respuestas institucionales que deben brindarse.

La diferencia principal entre dichos fenómenos radica en que la trata busca la sumisión de las personas mediante la privación de libertad, mientras que el tráfico ilícito de migrantes se orienta hacia una violación de los principios migratorios establecidos por los diferentes Estados, como puede apreciarse en la tabla 14.1. Sin embargo, el tráfico ilícito de migrantes incrementa los riesgos de convertirse en una situación de trata de personas, pues las organizaciones criminales que operan en el ámbito de la migración ilegal, están vinculadas a redes de trata, básicamente, con fines de explotación sexual y laboral.

Un ejemplo de ello, lo constituye la migración ilegal de ciudadanos chinos, que utilizan a Perú como país de paso y que tienen como destino final los países de Estados Unidos, México, Brasil o Argentina. Muchos de ellos terminan explotados laboralmente en fábricas ubicadas en zonas periféricas u otras localidades de dichos lugares, como “contraprestación” por haber migrado ilegalmente y en beneficio de las organizaciones criminales que operan a lo largo de la cadena de captación, tránsito y destino.

Tabla 14.1

Diferencias relevantes entre la trata de personas y el delito de tráfico ilícito de migrantes.

Trata de Personas	Tráfico Ilícito de Personas (Migrantes)
Ocurre tanto al interior como al exterior del país	Traslado exclusivamente a través de fronteras
Explotación en el lugar de destino	Es un servicio de traslado, donde no es condición la explotación
Siempre hay coacción	La regla general es el consentimiento libre y voluntario
Necesaria violación a los derechos humanos	Necesaria violación a las leyes de migración
Se vulnera la libertad individual y la dignidad humana de la víctima	Se vulnera la ley y la soberanía de un Estado. El agraviado siempre es el Estado
La persona recibe oferta de trabajo en el lugar de destino	El ofrecimiento se limita al ingreso al país de destino
La víctima es forzada, engañada o accede a trabajar	El migrante paga para su traslado al país de destino en el lugar de origen
La víctima no tiene libertad de movimiento y es sometida a un control sobre sus acciones	El migrante tiene la libertad de movimiento, salvo que sea detectado por las autoridades de migraciones

Fuente: elaboración propia.

14.2.2 Realidad Nacional de la Trata

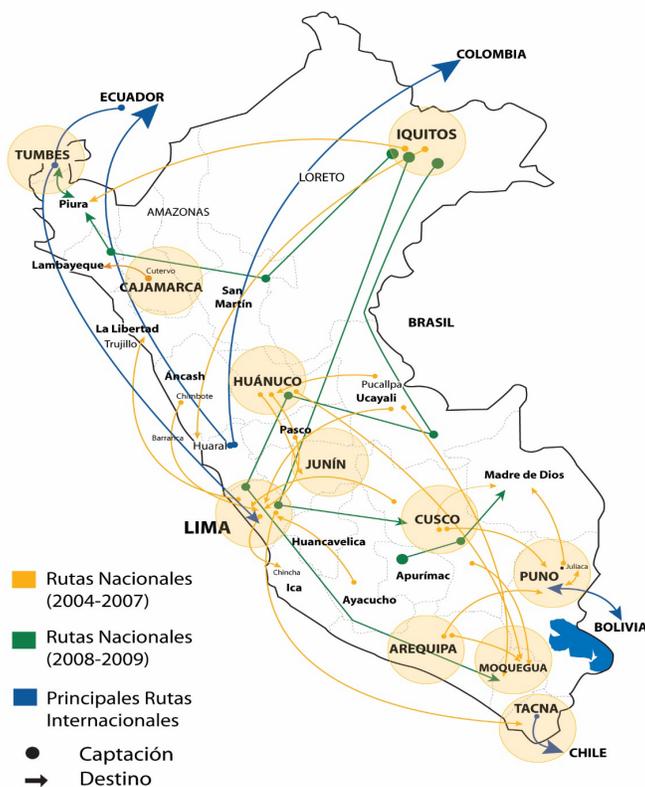
De acuerdo con el Sistema Oficial de Registro y Estadística del Delito de Trata de Personas RETA PNP, entre los años 2004 y agosto 2009, se registraron 225 casos de investigación policial, de los cuales 47 correspondían al periodo 2004-2006 tiempo antes de la promulgación de la Ley 28950 “Ley contra la Trata de Personas y el Tráfico Ilícito de Migrantes”.

En el periodo enero 2007 y agosto 2009, se registró un incremento importante de las acciones de investigación. Se realizaron 178 intervenciones, lo que representó un aumento en la productividad policial de más de 300 %. En el año 2008 se creó la División de Investigación del Delito de Trata de Personas al interior de la DIVINCRI.

Las principales rutas identificadas, actualizadas a agosto de 2009, son las siguientes (Gráfica 14.1):

Gráfica 14.1

Principales rutas nacionales e internacionales detectadas.



Fuente: Sistema RETA PNP 2009.

Esta realidad se traduce en la presencia de redes de tratantes en todo el ámbito nacional, y genera numerosos retos que deben afrontarse desde el Estado y la sociedad civil para luchar eficazmente contra esta problemática. Asimismo, afecta diversos ámbitos, desde la seguridad pública hasta la vulneración de los derechos más fundamentales del ser humano, pasando por la corrupción de funcionarios y la desintegración de la frágil institucionalidad peruana.

Dentro de los principales retos identificados puede mencionarse el carácter informal de la economía en zonas rurales y urbanas, que permite el alojamiento de nichos de captación, como los anuncios de empleo en diarios y espacios de difusión de información como internet, mercados y otros de carácter público, que son hoy el principal mecanismo de captación en el Perú (66 %) mediante ofertas de trabajo falsas.

Por otro lado, las condiciones de vulnerabilidad de las potenciales víctimas se ven incrementadas por el nivel de organización de algunas bandas criminales, lo que contrasta con

la falta de sensibilización de la sociedad civil y de capacitación de los funcionarios responsables del Estado, como está demostrado en el diagnóstico de las políticas públicas para la lucha contra la trata de personas en el Perú, publicado en mayo de 2012 y que está disponible para los funcionarios y la sociedad civil en el sitio web de CHS Alternativo.

14.3 Desempeño de la función pública

14.3.1 A nivel nacional

Tomando en consideración los aspectos generales y el marco normativo descrito previamente, se observa que hay una serie de obligaciones y funciones que recaen sobre las distintas instituciones estatales del Perú. Resulta imperativo que todas ellas operen correctamente según las responsabilidades que le son atribuidas por ley y por mandato interno.

Cabe mencionar que los funcionarios son responsables por el incumplimiento de las normas legales y administrativas en el ejercicio del servicio público, siendo que su incumplimiento origina responsabilidad administrativa, tanto para los ellos como para quienes se encuentran en la obligación de cumplir estas funciones, sin perjuicio de la responsabilidad derivada de normas especiales.

Es así que, en el Código Penal peruano, artículo 377, se sanciona al “funcionario público que ilegalmente omite, rehúsa o retarda algún acto de su cargo, con pena privativa de libertad...” siendo entonces, un delito contra la administración pública.

Este delito requiere un comportamiento doloso por parte del funcionario, es decir, que actúe con pleno conocimiento y ejercicio de su libre voluntad, sea al no hacer lo que debe y puede hacer en un momento determinado, sea al rehusar llevar a cabo un acto de su cargo para el que se ha requerido legítimamente, o sea al diferir la ejecución de un acto propio de su función.

En tal sentido, el cumplimiento de las responsabilidades y funciones encomendadas a las distintas instituciones del Estado, resultan indispensables para la futura creación de sinergias interinstitucionales necesarias para fortalecer las políticas públicas en materia de prevención, asistencia y lucha contra la trata de personas, tráfico ilícito de migrantes y personas desaparecidas.

Acerca de los aspectos preventivos del delito, la mayoría de las instituciones públicas tienen responsabilidades específicas y deben sensibilizar y capacitar a su personal, como principal mecanismo de prevención: los funcionarios que están en contacto con la población vulnerable deben poder reconocer los potenciales casos de trata y espacios donde se puede alojar la problemática.

En relación con la persecución del delito, hay tres instituciones del Estado que están directamente implicadas: el Ministerio del Interior, especialmente por medio de las instituciones policiales, la Fiscalía y el Poder Judicial

Finalmente, en donde se avanzó poco fue en el ámbito de la protección y asistencia a las víctimas, un trabajo fundamental que necesita redoblar esfuerzos, pues la situación de vulnerabilidad de la víctima tiene secuelas muy graves después de la explotación, tanto en la estabilidad psicológica y emocional como en todo lo relativo a su integridad física y moral así como su seguridad. En muchas ocasiones las redes de tratantes conocen la vivienda de la persona agraviada o saben de los familiares y allegados y pueden amenazar a la víctima e incluso volverla a reclutar para volver a ser explotada.

14.3.2 En el ámbito regional y local

Los gobiernos regionales son personas jurídicas de derecho público que emanan de la voluntad popular y cuentan con autonomía política, económica y administrativa en asuntos de su competencia según el actual proceso de descentralización y transferencia de competencias, teniendo jurisdicción en el ámbito de sus respectivas circunscripciones territoriales. Su finalidad esencial es la de fomentar el desarrollo regional integral sostenible, promoviendo la inversión pública y privada y el empleo, y garantizando el ejercicio pleno de los derechos y la igualdad de oportunidades a sus habitantes.

De la lectura del Reglamento de la ley 28950, en los artículos pertinentes, es de observarse que dentro de las funciones de los gobiernos regionales sobre los delitos de trata de personas y tráfico ilícito de migrantes, se encuentran, primordialmente, la de promover, constituir y poner en obra redes descentralizadas de lucha contra la trata de personas, que son de carácter esencial para la implementación de la normativa mencionada, como se estipula en el artículo 5º, Título II del reglamento de la ley 28950. En ese sentido los gobiernos regionales

deben incorporar en sus políticas públicas y Planes de Desarrollo Regional acerca de las problemáticas mencionadas

Seguido se observa que los gobiernos regionales cumplen un papel fundamental en la identificación de la población vulnerable, según el literal “d” del artículo 18°, Título III, Capítulo I del Reglamento de la ley 28950, pues deben incorporar a las víctimas de los delitos de trata de personas y tráfico ilícito de migrantes en los programas y servicio sociales regionales (literal “c”), así como fortalecer los factores de protección (literal “P”). Finalmente en el artículo 35°, Título III, Capítulo I del Reglamento de la ley 28950 se estipula que los gobiernos regionales deben promover la implementación de centros de atención.

Respecto de los gobiernos locales, conforme al Reglamento de la Ley 28950, a los gobiernos locales, de igual manera que los gobiernos regionales, les corresponde la función de promover el desarrollo de estrategias para la prevención de los delitos de trata de personas y tráfico ilícito de migrantes, así como la atención a las víctimas y sus familiares directo dependientes, como se estipula en el artículo 18°, Título III, Capítulo I del Reglamento de la Ley 28950.

Asimismo está claro que, a imagen de los gobiernos regionales, los gobiernos locales cumplen un papel fundamental en la conformación de redes regionales para la lucha contra la trata de personas, según artículo 5°, Título II, del reglamento de la ley 28950 y el literal “b” del artículo 18°, Título III, Capítulo I del mismo reglamento.

De acuerdo con recientes investigaciones realizadas por CHS Alternativo (2009), puede afirmarse que no se están cumpliendo las responsabilidades en los gobiernos regionales en estas materias pese a que son cruciales para un buen desempeño de las respuestas brindadas por el Estado. Por lo tanto, deberían hacer frente a las problemáticas de trata de personas y tráfico ilícito de migrantes, empezando por las actividades de identificación de personas en condición de vulnerabilidad y de la conformación de redes a nivel regional que sólo pueden ser conformadas con efectividad en este nivel.

Tomando como referencia la información obtenida, se infiere que hay un vacío casi total con respecto de la normatividad vigente en las áreas de prevención, protección y persecución de todos los delitos en referencia. Por ello, una importante conclusión es que se debe priorizar la constitución de redes y el fortalecimiento institucional, fundamentalmente, en el ámbito regional y local, ya que son eslabones necesarios en la erradicación de estas

problemáticas. Una vez fomentado el fortalecimiento institucional, debe enfocarse en mejorar el acceso y la utilización de las distintas herramientas disponibles para la lucha contra estos tres graves fenómenos sociales.

14.4 ¿Qué implica la adopción de nuevas herramientas y cómo contribuir con un mejor desempeño de la función pública?

14.4.1 Herramientas institucionalizadas

En Perú, para apoyar y fomentar la acción de los funcionarios responsables e incidir de manera activa en la lucha contra esta problemática, se cuenta con una serie de herramientas institucionalizadas, gracias a la acción decidida de la sociedad civil. Las principales son las siguientes:

a) Grupo Multisectorial de Trabajo Permanente contra la Trata de Personas

Es una instancia de coordinación donde se reúnen todos los sectores competentes, así como representantes de la sociedad civil y de la cooperación técnica (OIM) y se coordinan multisectorialmente las acciones realizadas en el ámbito nacional. La creación de este grupo de trabajo permanente permite una mayor eficiencia pues verifica que no haya redundancia en las acciones coordinadas y permite un mejor flujo de información entre las partes involucradas.

b) La División de Trata de Personas de la DIRINCRI – PNP.

El 28 de marzo del 2008, mediante Resolución Directoral No. 27-2008-DIRGEN/EMG, se elevó a la categoría de División al Departamento de Investigaciones del Delito de Trata de Personas (DIVINTRAP), como una dependencia orgánica y funcional de la Dirección de Investigación Criminal y Apoyo a la Justicia PNP. La creación de la DIVINTRAP, división especializada de investigación policial, constituye un paso firme dado desde el Ministerio del Interior para contribuir en la lucha contra este grave delito.

c) Registro Estadístico del delito de Trata de Personas y Afines (RETA)

Mediante Resolución Ministerial N° 2570-2006-IN-0105 del Ministerio del Interior, se institucionalizó el Sistema de Registro y Estadística del Delito de Trata de Personas y Afines (RETA PNP). Este sistema aporta información valiosa en la investigación del delito, tanto desde el ámbito cuantitativo como cualitativo, pues contribuye a identificar el *modus operandi* de las organizaciones criminales de este delito, como perfiles de tratantes y víctimas, medios de captación, rutas de traslado y zonas de explotación.

d) *Línea telefónica de denuncia gratuita 0800-2-32-32*

En marzo del 2006, se implementó una línea telefónica de denuncia gratuita 0800-2-3232 contra la trata de personas en el interior del Ministerio del Interior. Esta línea permite comunicar, en forma anónima, una situación de trata u obtener información acerca del tema, brindada por profesionales capacitados quienes, a su vez, transmiten la información directamente a las entidades responsables.

Sin embargo, estas herramientas, si bien aportan valiosos elementos en la lucha contra la trata de personas, aún no son utilizadas de manera óptima ni por el Estado ni por la sociedad civil peruana.

14.5 ¿Cómo contribuir desde la sociedad civil?

Con base en una constatación empírica del funcionamiento de las instituciones públicas en el Perú y, más generalmente, en América Latina, se comprende que parte esencial de la buena praxis proviene de un monitoreo y una fiscalización efectiva. Por un lado, son las mismas instituciones públicas quienes se fiscalizan entre sí. En Perú es labor, por ejemplo, de la Defensoría del Pueblo o de la Secretaría Permanente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos exigir que el Estado actúe dentro de la ley, prestando los servicios adecuados en beneficio de los ciudadanos y con respeto de los derechos humanos.

Sin embargo, una democracia funcional y vigorosa requiere también de la participación efectiva por parte de la sociedad civil. Cuando ésta investiga, se informa, señala las incongruencias, negligencias e incapacidades y reclama, con los derechos que le permite el sistema democrático, la justa participación del Estado en el cumplimiento de sus funciones,

tanto de instituciones como de funcionarios se sienten presionados para ejercer correctamente sus funciones, más allá del afán electorero.

En ese sentido, en Perú se creó una Veeduría Ciudadana para la lucha contra la trata de personas, el tráfico ilícito de migrantes y personas desaparecidas. Esta instancia autónoma participa, desde la sociedad civil, en el proceso de monitoreo y de fiscalización efectiva, mediante su alianza estratégica con la defensoría del pueblo, de las diversas instituciones y funciones públicas, y los servicios que proveen a las víctimas, en las problemáticas que le conciernen.

La Veeduría tiene un rol proactivo: participa en la capacitación de funcionarios y campañas de sensibilización de la problemática. Tiene otro rol reactivo, cuando señala el incumplimiento de funciones y recuerda las sanciones imputables a los funcionarios que no cumplen con las exigencias o no están a la altura de sus respectivas funciones. Su estrategia tiene dos vertientes: por un lado trabaja en redes con organizaciones competentes en el tema y busca un acercamiento constante a las instituciones responsables, con el objetivo de contribuir al fortalecimiento institucional positivo. Por otro lado, prioriza el aspecto comunicacional, donde se busca sensibilizar a la sociedad civil acerca de las problemáticas tratadas para así encontrar los cimientos civiles que son centrales para el posicionamiento de la Veeduría y la sostenibilidad de su rol de monitoreo.

Así, la fiscalización se constituye como el cuarto pilar de la lucha contra la trata de personas y la Veeduría Ciudadana se constituye como una entidad proactiva que, mediante un monitoreo y una auditoría concurrente, acompaña el proceso de fiscalización de las autoridades responsables y crea al mismo tiempo una cultura de acceso a la información pública que fortalece la democracia en el Perú y contribuye con el respeto de los derechos humanos de los peruanos.

14.6 Conclusiones y recomendaciones operativas

Para lograr este objetivo se analizó, desde la Veeduría, ciertas acciones prioritarias en la lucha contra la trata de personas, que a continuación se mencionan:

- Contribuir con la difusión constante de la problemática de la trata en los principales espacios de la opinión pública para sensibilizar a la sociedad civil y movilizar sus recursos.
- Lograr una asignación de responsabilidades entre funcionarios capacitados, tal y como lo establece la normativa vigente.
- Enfocarse en los aspectos de lucha y de protección y asistencia a víctimas como principales vacíos identificados a nivel del Estado.
- Garantizar un fortalecimiento institucional que integre a los gobiernos regional y local, en el marco de la transferencia de capacidades.
- Fortalecer los espacios de participación de la sociedad civil para contribuir en el proceso de transparencia (*accountability*) social.
- Establecer la fiscalización como cuarto pilar de la lucha contra la problemática de la trata de personas.

Se comprende entonces que, si bien un marco normativo institucional completo es una herramienta esencial para la lucha contra la trata de personas, los resultados no se obtienen automáticamente por la propia institucionalización. Es imperativo accionar los mecanismos de control civil, los cuales están disponibles en toda sociedad democrática, para contribuir a la creación de una cultura de la vigilancia, como se está logrando en Perú con la creación de la Veeduría Ciudadana contra la trata de personas, el tráfico ilícito de migrantes y a favor de las personas desaparecidas.

En contextos donde los servicios públicos son deficientes, como el peruano y el latinoamericano en general, es prácticamente un deber de la sociedad civil exigir una buena praxis institucional. Los beneficios que pueden obtenerse de esta cultura de vigilancia son fundamentales para una vigorización democrática, que contribuya alcanzar el gran objetivo de paz social. Ésta se inscribe en el marco de un círculo virtuoso cuyo objetivo es, para este caso, lograr el respeto efectivo de los derechos humanos y erradicar fenómenos sociales tan nefastos como el de la trata de personas.

Referencias

- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Capital Humano y Social Alternativo. Trata de personas. Definiciones y conceptos*. Nueva York: ONU.
- Organización de Estados Americanos. (2003). Departamento de seguridad pública de la OEA. Washington. Recuperado en: <http://www.oas.org/dsp>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2007). *La Trata de Personas, una realidad en el Perú*. Lima: OIM.
- CHS Alternativas (2009). MIRADA CIUDADANA, *Diagnóstico de las Políticas Públicas en el Perú sobre la Trata de personas, el Tráfico Ilícito de Migrantes y Personas Desaparecidas*. CHS Alternativo, mayo 2009. Recuperado en <http://chs-peru.com/chsalternativo/contenido.php?men=P&pad=10&pla=3&sal=2&id=E>

Abstracts in English

**LATIN AMERICA ON THE WAY TO A SUSTAINABLE PEACE:
TOOLS AND CONTRIBUTIONS**

Serena Eréndira Serrano Oswald, Úrsula Oswald Spring, Diana de la Rúa (eds.).
CRIM-UNAM, Respuesta para la Paz, CLAIP, 2015.

Serena Eréndira Serrano Oswald:

Theoretical debates on gender security: reflections for a sustainable peace in the XXI century. This chapter presents a theoretical discussion regarding current trends in security and peace studies that seek to “securitize” all realms of life, including gender, in order to face the challenges of the 21st Century. Nevertheless, in the face of dialectic and exclusionary visions, and taking a gender perspective as departure point, it becomes relevant to suggest a paradigmatic shift that considers deep cultural and societal values, processes of identity formation, group relations, and social representations instead of arbitrarily adding an extra dimension –that of securitization– to an outdated security concept that has no place for it. The alternative is to extrapolate the lessons learnt from the developments in the feminist agenda in order to “engender” the concept of security.

Úrsula Oswald Spring:

Positive, sustainable, culturally diverse and engendered peace. This chapter examines the evolution of the concept of peace from its negative, positive, and cultural approach and adds sustainable and engendered peace, since the origins of the culture of violence are located in the deeply rooted patriarchal system. Authoritarianism, exclusion, discrimination and exploitation, and today violence, are in the hands of neoliberal elites, authoritarian governments and hierarchical churches, which characterise the patriarchal system. The reconceptualization of security extended the conceptual frame to include economic, social and environmental security and peace, and it deepened it for human and gender security from the individual and household to the global level. This chapter discusses the threats that consumerism, the widespread use of hydrocarbons, the emission of greenhouse gases, and intensive production

processes pose to the environment and to ecosystemic services. For the first time in history, human beings act as predators of Mother Earth becoming simultaneously the victims of extreme natural events. Therefore, the chapter presents a peace and security understanding with a human face where socio-environmental policies and profound changes in consumption from the household to the global system are studied. It analyses the potential for human, gender, and environmental security: a HUGE security, where comprehensive peace can recover equity, equality, sustainability, and solidarity between human beings and the natural environment.

Miriam Müller:

Peace infrastructures. Introduction to the concept. Numerous studies on peace and conflict propose armed intervention in conflicts, regardless of misery and poverty which cynical actors exploit, producing more deaths than war or terrorism. “Infrastructure for Peace” is a ceasefire to structural violence, a comprehensive contribution to peace-making with tools such as conflict resolution, transdisciplinarity, and empowerment of vulnerable communities. These activities contribute to a sustainable, stable, integral, cultural, social, and economic peace with equity. “Infrastructure for Peace” implies a paradigmatic shift in peace management, since it applies directly to communities exposed to the harshest cultural and structural violence. It promotes objective factors such as health, education, housing, sanitation, social cohesion and care of the environment, taking into account gender, age, identity and the resilience of people and poor communities.

Diana de la Rúa Eugenio:

A contribution to peace. Mediation. Latin American societies suffer conflict situations continuously. These conflict situations are addressed both by fighting -either verbally or physically- and by deciding not to do anything. This generates frustration, helplessness, and anger, which disrupts everyday life. Both of these attitudes seem to be unsuccessful in solving conflicts leading to the deterioration of social bonds and life quality, which in turn undermines the relations in families, neighbourhoods, and communities, to the detriment of all. In order to achieve a harmonious coexistence we must build and encourage a culture of peace that sustains and strengthens it. Therefore, this chapter proposes the dissemination and practice of

mediation in all structures of society as a tool for peaceful conflict resolution, including its incorporation to the school curricula so that children may develop and consolidate the concepts and benefits of a peace culture. Mediation is a process where a third person or party without decision making power – “the mediator” – works together with the parties in conflict in order to find an agreement that is mutually satisfactory to all. The role of the mediator is to approach the parties, to work together, and to accompany the process. Mediation promotes empowerment of people and groups in a social project based in a peace culture. This project replaces paternalism with decision-making autonomy and commitment, and helps in the development of free citizens that act as active members of societies.

Tania Galaviz:

Network mediation: the participation of civil society organizations in peace building. This chapter analyzes mediations in the peace process between the Colombian government and the 19th of April Movement (also referred to as M-19), and their effectiveness in creating a successful environment to demobilize the movement in the late nineties. For this, the characteristics of mediation and networking were studied, in order to provide an analysis of civil society mediations in the process, despite pressures from inter systemic political, social and illegal groups. A mediation network and its operating characteristics in the development of the peace process are also addressed.

Vilma C. Balmaceda:

Comparative study on the effectiveness of the ombudsman in Bolivia, Ecuador and Peru. The equality of all citizens before the law and the respect of their fundamental rights continues to depend, in many countries of Latin America, on their social and economic *status* ; and the personal contacts they may have with influential individuals in their respective country. It is also important to acknowledge that some of the problems that affect the quality of democracy in the region are related to the lack of effective accountability mechanisms in such countries. With the purpose of gaining a better understanding of these problems and identify some possible solutions, this article analyzes the role of the human rights ombudsman agencies in Bolivia, Ecuador and Peru during its first decade of existence (1996-2005). Based on empirical information, the researcher has identified the factors that fostered or hindered ombudsman

effectiveness in the defense of the rule of law and the fundamental rights of citizens during that period.

Alicia Cabezudo:

Education for peace and human rights: Present pedagogical challenge in Latin America. A peace and human rights education for truth and justice is an ethical commitment, a social need, and a non-questionable theme in the field of education in Latin America. It requires building strong bridges of cooperation and joint-work between civil society and non-governmental organizations. In addition, it implies reviewing traditional concepts, evaluating pedagogical practices and everyday life projects, questioning our social and working environments. It is based on the conviction that existing efforts seeking for peace and justice in society come from very diverse sites and organizations and they are not antagonistic but complementary. This article intends to demonstrate that “education for peace” implies a permanent commitment with democratic principles in pedagogy and that it is an ethical imperative to assume them in active and concrete ways.

Raquel Amada Benavenides de Pérez:

Strategies for comprehensive adolescent and youth development. The main objective of the Integral Strategy for Youth and Adolescent Development (Estrategia de Desarrollo Integral Adolescente y Juvenil) is to promote the overall development of adolescents, based in the protection, promotion and exercise of their rights. It has an educational and socio-cultural action component, seeking to influence public policies to strengthen individual and community life projects of youngsters. This document tries to elaborate the accumulated experience over five years of work of the lessons learnt and good practices developed in the municipalities of Soacha (Cundinamarca), Dibulla and Manaure (La Guajira). The aim is to share it with other municipalities and actors interested in promoting programs, which favour the rights of adolescents and youngsters. We hope it proves useful for all those who want to maximize the impact of programs, foster participation, optimize resources and attain shared responsibilities between governments, adolescents and civil society.

María Guadalupe Abrego Franco:

The origins of violence in Mexico. An approach how the model of development has influenced the type of education provided in Mexico and the need to promote an education and a culture of peace. This chapter examines the historical and current reasons that keep Mexico in a situation of underdevelopment. It emphasizes the role that teaching and learning processes play in basic education, where year after year the school reproduces society in its present state. Currently, Mexican society is unjust, violent, and unequal. The study concludes with guidelines for improving education at different levels, contributing to the progress of society and the country.

Bárbara Silva Diniz y Flávia Tavares Beleza:

Social mediation at school: space for peacebuilding. Social mediation is the process of reparation, creation and maintenance of social relations between people, communities and institutions in conflict. Linked to both Johan Galtung's concept of positive peace as well as to Paulo Freire's perspective of critical education, social mediation in the school context may be a social practice in favour of the prevention of direct violence and a tool for deconstructing cultural and structural violence. This chapter analyses the impact of the project "Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar" (Studying in peace: conflict mediation in the school context), linked to the Peace Studies and Human Rights Nucleus at the University of Brasília, by means of interviewing the students who participated in it. The objective of the project is to take social mediation to public schools in the Federal District in order to promote a culture of peace and human rights based education in basic schooling. Interviews were analysed using QSR International Nvivo 10.0 Software. Preliminary conclusions suggest that the Project has the potential for social transformation and it makes existing violence manifest. Thus, it enables us to increase awareness regarding the different types of violence, and in provides a tool for the construction of a culture of peace and human rights.

Alvany María dos Santos Santiago, Ravena Moura Moura Rocha Cardoso dos Santos, Eliane da Silva Ferreira, Caio Santiago Fernandez Santos y Jamille Vivian Ramos Firmo:

Peace: educating teachers, students, health workers and Police. This chapter presents the experience of "Educating for Human Rights and Peace", a joint action between the Federal

University of Sao Francisco Valley (UNIVASF) and the Association of Female Weavers in the in Petrolina, in Pernambuco, Brazil. It aimed to encourage peaceful relations and disseminate ethical values of unrestricted respect for human dignity and equality. It also sought to eradicate all forms of violence against women and men. The project provided education for human rights to all participants with the support of education, health, and public security professionals and college students. Methodologically, the activities were developed in courses, campaigns, workshops, visits, paintings and photographic exhibitions. Participants/multipliers developed intervention plans in their communities and organized a network to cope with violence. After recognizing the many different expressions of violence, participants were guided by professional interventions in different sectors in order to promote peace and concrete ways of effectively combating violence.

María Eugenia Villareal:

Human trafficking in Guatemala. After signing the Peace Agreements, Guatemala had witnessed an increase in violence, visibilised by the presence of organized crime and drug trafficking networks. According to information provided by the National Police (PNC), male children under twelve years of age are used as hired killers whilst women and adolescents are used for sexual exploitation and extortion. Sexual exploitation of children and adolescents is one of the extreme forms of violence against human beings: it is a form of slavery and torture, although poverty and the lack of opportunities make these groups easy preys. The extreme vulnerability of children and adolescents is also reflected in alarming figures of adolescent pregnancies. Despite efforts by governments and other institutions, it is still hard to quantify the reality of all these forms of violence, since there is no consolidated database. Besides, many families and victims fail to denounce crime due to fear of reprisals. In terms of the integral attention of victims, civil society organizations have developed and implemented attention models in the context of the restoration of violated rights, aiming to develop training processes for the personnel in charge of the administration of justice.

Joaquín Pinto Ferrand:

Human trafficking and the institutional reinforcement for Human Rights: the Peruvian case. This chapter analyses the capacity of Peruvian national institutions in order to efficiently fight

human trafficking, identifying the main obstacles and needs in order to reach that objective. In this sense, the strategies and tools at the disposal of the government as well as the way in which public servants adapt and make use of this tools is evaluated, exploring possibilities, opportunities and limitations. Faced with this context, this article investigates what does civil society do and what could civil society do in order to improve the performance of the State and of public servants, and which new tools should be implemented in order to effectively face this problem.

Resumos em Português

AMÉRICA LATINA NO CAMINHO PARA A PAZ SUSTENTÁVEL: FERRAMENTAS E CONTRIBUIÇÕES

Serena Eréndira Serrano Oswald, Úrsula Oswald Spring y Diana de la Rúa Eugenio,
CRIM-UNAM, Respuesta para la Paz, CLAIP, 2015.

Serena Eréndira Serrano Oswald:

Debates teóricos sobre a segurança de gênero: reflexões para uma paz sustentável no século XXI. Este capítulo apresenta uma discussão teórica sobre as tendências nos estudos e discursos de segurança, que após 11 de setembro tendem a ampliar os estudos sobre a paz e, assim, tornar mais seguros todos os espaços de vida frente aos desafios do século XXI. No entanto, para refletir sobre essas tendências dialéticas e exclusivistas em uma perspectiva de gênero se propõem uma mudança de paradigma na abordagem que inclui os processos de formação de identidade e das representações sociais. Explorara-se alternativas em lugar de promover que se agregue outra dimensão arbitrária – “seguritizar” – a um conceito ultrapassado e limitante que na realidade não permitem que se criem novas alternativas em seu núcleo, considerando seus componentes androcêntrico, hierárquicos, positivistas, centrados em um Estado dualista e excludente. Especificamente, busca extrapolar as lições aprendidas no desenvolvimento da agenda e do ativismo feminista com a finalidade de “gestar” o próprio conceito de segurança. Por gestar se quer dizer ativar o componente de gênero (engendrar) em estudos de segurança, a fim de torná-lo viável em um mundo igualitário e pacífico. A partir deste ponto de vista da identidade social, a formação de representações sociais e de mudança social são fundamentais. Isso porque, faz-se necessário, tornar visíveis os processos a partir do quais o conhecimento social em torno do qual a segurança se “gesta” e se implementa pelos sujeitos sociais (indivíduos e grupos).

Úrsula Oswald Spring:

Paz positiva, sustentável, culturalmente diverso e engendrado. Este capítulo analisa a evolução do conceito de paz, desde a aceção de paz negativa, positiva, e cultural e acrescenta aceção

de paz sustentável e construída, já que as origens da cultura da violência se encontram no sistema patriarcal. Este sistema é caracterizado pelo autoritarismo, exclusão, discriminação e exploração, e hoje e m dia, a violência está nas mãos das elites neoliberais, governos autoritários e igrejas hierárquicas. Ao “reconceituar” a segurança se estende à segurança econômica, social e ambiental e se amplia a paz desde o âmbito individual, familiar até o global. Este capítulo analisa as ameaças que o consumismo, o uso generalizado de hidrocarbonetos, os gases de efeito estufa e os processos de produção em massa tem causado ao ambiente e ao ecossistema. Pela primeira vez, os seres humanos têm se convertidos em agressores da Mãe Terra e ainda sofrem como vítimas das catástrofes climáticas. Este capítulo apresenta, portanto, uma abordagem de paz e segurança com cara humana e estuda as políticas socioambientais e as profundas mudanças nos padrões de consumo desde o ambiente familiar até o global. Ademais, analisa o potencial de uma segurança humana, de gênero e ambiental, uma grande (HUGE) segurança, onde uma paz global seja capaz de recuperar a equidade, a igualdade, a sustentabilidade e a solidariedade entre os seres humanos e o meio ambiente.

Miriam Müller:

Infraestruturas de paz. Introdução ao conceito. Numerosos estudos sobre paz e conflitos são baseados em intervenção em conflitos independentemente de miséria e pobreza explorada pelos atores cínicos armados produzir mais mortes do que a guerra ou terrorismo. Infraestrutura de Paz é um cessar-fogo com a violência estrutural, uma contribuição abrangente para ferramentas de tomada de paz que a resolução de conflitos, a transdisciplinaridade, empoderamento das comunidades vulneráveis que contribuem para o alcance de estável, níveis culturais, sociais e económicas competitivas sustentável e equitativo. Implica uma mudança de paradigma no tratamento de paz, em que se aplica diretamente para comunidades expostas a parte mais dura da violência cultural e estrutural, fornecendo dados objetivos, tais como saúde, educação, habitação, saneamento, ambiente social e do meio ambiente, levando-se em conta sexo, grupos de idade e identidade e resiliência com as pessoas e comunidades.

Diana de la Rúa Eugenio:

A contribuição para a paz. Mediação. As sociedades latino-americanas sofrem continuamente situações de conflito que são enfrentados, seja lutando -física ou verbalmente- ou decidindo não fazer nada, o que gera frustração, impotência e raiva que perturba a vida diária. Ambas as atitudes parecem não ser bem-sucedidas em resolver os conflitos, assim os vínculos sociais e qualidade de vida deterioraram-se, o que, por sua vez prejudica as relações familiares, de vizinhança e na comunidade, em detrimento de todos. Para conseguir uma coexistência harmoniosa, devemos construir e incentivar uma cultura de paz que fortaleçam e sustente esta coexistência. Assim, propomos a difusão e prática da mediação em todas as estruturas da sociedade como ferramenta para a resolução pacífica dos conflitos, incluindo a sua incorporação nos currículos escolares, para que as crianças possam desenvolver e consolidar os conceitos e benefícios de uma cultura de paz. A mediação é um processo no qual uma terceira pessoa, sem poder de decisão, o mediador, colabora com as partes em conflito para encontrarem um acordo que seja mutuamente satisfatório para ambas. O papel do mediador é oportunizar que as partes trabalhem em conjunto. O processo de mediação promove o empoderamento das pessoas em um projeto social de cultura de paz para substituir o paternalismo pela autonomia e compromisso com a tomada de decisão e, assim, desenvolver cidadãos livres e proativos na sociedade.

Tania Galaviz:

Mediação de rede: a participação de organizações da sociedade civil na construção da paz. Este artigo analisa a formação de uma mediação em rede durante o processo entre o Governo Colombiano e o Movimento 19 de Abril no final da década de noventa. Por isso, se analisa as características da mediação e da formação de redes, para apresentar uma análise das mediações realizadas pela sociedade civil durante o dito processo e sua capacidade de gerar entornos favoráveis ao mesmo, apesar das pressões intersistêmicas exercidas por grupos políticos, sociais e ilícitos. Assim sendo, se abordam as características da mediação em rede e sua operação no desenvolvimento do projeto de paz.

Vilma C. Balmaceda:

Estudo comparativo sobre a eficácia do ombudsman na Bolívia, Equador e Peru. Analisa a igualdade dos cidadãos perante a lei e respeito pelos direitos fundamentais, que dependem de

muitos países da América Latina da condição sócio-econômica dessas pessoas e elas podem ter contatos com figuras influentes em seus respectivos ambientes. Também é importante reconhecer que alguns dos problemas que afetam a qualidade da democracia na região estão relacionados com a falta de mecanismos de responsabilização eficazes nesses países. A fim de contribuir para uma melhor compreensão do problema e identificar possíveis soluções, esta pesquisa analisa o papel desempenhado pelo *ombudsman* de direitos humanos na Bolívia, Equador e Perú durante a primeira década de sua existência (1996-2005). Com base em informações empíricas, o pesquisador identificou os fatores que promoveram ou impediram eficácia *ombudsman* na defesa do Estado de Direito e os direitos fundamentais dos cidadãos durante esse período.

Alicia Cabezudo:

Educação para a paz e os direitos humanos. Desafio pedagógico do nosso tempo na América Latina. A Educação para a Paz e para os Direitos Humanos, na busca da Verdade e da Justiça, é hoje uma obrigação ética, uma necessidade social e um imperativo inquestionável no campo do ensino latino-americano. Para isso é necessário articular meios sólidos de trabalho e de cooperação, com a sociedade civil e com as organizações governamentais. É necessário revisar conceitos tradicionais, avaliar práticas pedagógicas e elaborar projetos para nossa vida e para nosso trabalho - partindo do princípio de que os esforços para se obter transformações, não antagônicas, mas sim, complementares. Este artigo tem a finalidade de demonstrar que a Educação para a Paz implica, na realidade, de um novo compromisso com os princípios pedagógicos democráticos - e é uma necessidade ética assumi-los na forma ativa e concreta.

Raquel Amada Benavenides de Pérez:

Estratégias para adolescente abrangente e desenvolvimento da juventude. A Estratégia de Desenvolvimento Integral do Adolescente e da Juventude tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento dos adolescentes e jovens, com base no exercício e proteção de seus direitos. É uma proposta de formação e ação sociocultural, coordenação dos serviços, participação e influência em projetos de políticas públicas para fortalecer sua vida individual e da comunidade. Este documento tenta capturar a experiência adquirida com cinco anos de trabalho no desenvolvimento de boas práticas e lições aprendidas nos municípios de Soacha

(Cundinamarca), Dibulla e Manaure (La Guajira). Objetiva também, compartilhar com outras autoridades municipais que queiram desenvolver plenamente programas voltados a garantia dos direitos dos adolescentes e jovens. Esperamos que essa metodologia ao ser replicada seja útil no sentido de ver a necessidade de maximizar o impacto dos programas, otimizar recursos e conseguir o compromisso das instituições da sociedade civil e de adolescentes e jovens organizados e capacitados para participar desse tipo de iniciativa.

María Guadalupe Abrego:

As origens da violência no México. Uma abordagem sobre o modelo de desenvolvimento tem influenciado o tipo de ensino ministrado no México e a necessidade de implementar a educação e cultura de paz. Este capítulo analisa as razões históricas e atuais que mantêm o México no subdesenvolvimento. Destaca o papel do processo de ensino-aprendizagem na educação básica que ano após anos reproduz a sociedade atual. Trata-se da reprodução de uma sociedade injusta, violenta e desigual. O estudo conclui com recomendações para melhorar a educação e, portanto, da sociedade e do país.

Bárbara Silva Diniz y Flávia Tavares Beleza:

Mediação social na escola: espaço de construção da paz. A mediação social é o processo de reparação, criação e manutenção dos laços sociais entre pessoas, comunidades e instituições em conflito. Aliada ao conceito de paz positiva de Johan Galtung bem como dentro da perspectiva de educação crítica alicerçada nos ideais de Paulo Freire, a mediação social, no contexto escolar, pode ser uma prática social de prevenção de violências diretas e de desconstrução de violências estruturais e culturais. O presente capítulo analisa o impacto do projeto “Paz Estudo: mediação de conflitos nas escolas”, vinculado ao Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos da Universidade de Brasília a partir de entrevistas com estudantes que dele participaram. O objetivo desse projeto é levar a mediação social para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, Brasil, a fim de promover uma cultura de paz e a educação em direitos humanos na educação básica. As entrevistas foram submetidas à análise pelo programa Nvivo 10.0, da QSR International e as conclusões preliminares sugerem o projeto tem o potencial de transformação social, de desvelamento de violências e, com isso, de

conscientização, constituindo-se em ferramenta de construção de uma cultura de paz e de direitos humanos.

Alvany María dos Santos Santiago, Ravena Moura Moura Rocha Cardoso dos Santos, Eliane da Silva Ferreira, Caio Santiago Fernandez Santos y Jamille Vivian Ramos
Firmo:

Paz: educando professores, estudantes, agentes de saúde e policiais. Este artigo apresenta a experiência do projeto Educando para os Direitos Humanos e a Paz, realização conjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e a Associação das Mulheres Rendeiras do Bairro José e Maria e Adjacências (AMRBJMA), situada no município de Petrolina, Pernambuco no semiárido nordestino Brasileiro, que tem por objetivo estimular o convívio pacífico e disseminar valores éticos de irrestrito respeito à dignidade humana e igualdade. A relevância deste projeto se explica por propiciar a educação para os direitos humanos aos participantes - profissionais da área da educação, saúde e de segurança pública e os estudantes universitários dos cursos Administração e Psicologia, e assim, poder contribuir para aumentar a percepção dos aspectos limitadores a uma sociedade de paz e construir novas formas solidária de enfrentamento da violência. Metodologicamente, as atividades foram desenvolvidas em formato de cursos, campanhas, oficinas, visitas e exposição fotográfica. Ressaltam-se, especificamente, as visitas às entidades que trabalham com as questões de cidadania no referido município, como conselhos, defensoria pública, ministério público, delegacias, entre outros. Essas visitas objetivaram facilitar o acesso e familiarizar os participantes/multiplicadores com esses espaços de apoio. Como resultado do projeto, foi realizado a campanha “Mulheres e Homens Unidos pela Paz”, o curso Educando para os Direitos Humanos e a Paz e a exposição fotográfica “Importa pra você?” Os participantes/multiplicadores desenvolveram projetos de intervenção em suas comunidades e constituíram-se em rede para o enfrentamento da violência.

María Eugenio Villareal:

Tráfico de Guatemala. Após a assinatura dos Acordos de Paz, Guatemala experimenta um aumento nos índices de violência, visibilizada pela presença de organizações de tráfico de drogas e crime organizado. De acordo com relatórios da Polícia Nacional Civil, as crianças

menores de 12 anos têm sido utilizadas para atividades de assassinatos; enquanto as meninas e adolescentes são recrutadas para exploração sexual e recolher extorsão. A exploração sexual de crianças e adolescentes é uma das piores formas de violência contra seres humanos; é uma forma de escravidão e tortura, mas a pobreza e a falta de perspectiva as tornam presas fáceis para o tráfico ao querer emigrar para os Estados Unidos. A extrema vulnerabilidade das crianças e adolescentes se reflete nos números alarmantes de gravidez na adolescência. Apesar dos esforços do governo e de outras instituições, ainda é difícil quantificar a incidência de crime, uma vez que não têm uma base de dados consolidada. Além disso, há subnotificação e a ausência de denúncias por parte das vítimas devido ao medo de represálias contra si e suas famílias. Com relação à atenção integral às vítimas, organizações da sociedade civil desenvolveram e implementaram modelos de cuidados no contexto da restauração de direitos violados e desenvolveram processos de treinamento e formação de pessoal das instituições do sistema de justiça.

Joaquín Pinto Ferrand:

O tráfico de pessoas e fortalecimento institucional para a proteção efetiva dos direitos humanos: o caso do Peru. Este capítulo analisa a capacidade das instituições nacionais de Perú para utilizar eficazmente os meios à sua disposição para combater o tráfico, identificar os principais obstáculos e precisa para atingir esse objetivo. Nesse sentido, as estratégias e as ferramentas disponíveis para a função pública peruana na luta contra o tráfico de seres humanos e discutiram como servos e funcionários públicos civis usar e adaptar a essas novas possibilidades, encontrar oportunidades são identificados e limitações. Confrontado com estes e para obter mais aqueles o artigo se pergunta o que ele faz e que pode a sociedade civil para melhorar o desempenho dos setores responsáveis para o Estado, tanto no desempenho das suas funções, bem como a adoção de novas ferramentas e quais as sinergias entre Estado e sociedade civil favorecer o tratamento do problema.

Perfiles de las autoras y los autores

Abrego, María Guadalupe, México, tiene un doctorado y una maestría en “Paz, Conflictos y Democracia” de la Universidad de Granada, España. Es también licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Es profesora e investigadora de Cultura de Paz y Noviolencia. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y universitaria por más de tres décadas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Asimismo, es miembro de la International Peace Research Association (IPRA) y del Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP). Es coordinadora de la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México hasta septiembre de 2012. Email: lupita_abrego5@hotmail.com

Benavides de Pérez, Raquel Amada, Colombia, es licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en ciencias sociales y tiene una maestría en Relaciones Internacionales. Es fundadora y presidenta de la Fundación Escuelas de Paz. Trabajó ante como miembro del Grupo de Trabajo de Naciones Unidas sobre el uso de Mercenarios como medio de violar la libre determinación de los Pueblos en la Oficina Alta Comisionada de Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Email: a.benavides@escuelasdepaz.co

Cabezudo, Alicia, Argentina, es Maestra de la Escuela Normal Superior en Rosario. Estudió una licenciatura en Historia en la Universidad Nacional de Rosario, una maestría en Estudios Hispánicos y una especialidad en Estudios Hispánicos, Historia Española Contemporánea en la Facultad de Humanidades y Letras de Universidad Central de Barcelona, España. Hizo otra maestría en Educación y Derechos Humanos en la École de Hautes Études Internationales, Universidad de Ginebra y un doctorado en Educación con especialidad en Ciencias Sociales e Historia de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Es profesora de la Universidad de las Naciones Unidas para la Paz, en Costa Rica y ha impartido cátedras en el Ministerio de Relaciones Exteriores de Holanda, Institute of Peace Studies de la Bibliotheca Alexandrian, Egipto, U. Nacional de Rosario, U. Jaime I, Castellón, Earlham Collage, Peace Education Center, Teachers College, U. of Columbia, Barcelona y Fundación Cultura de Paz, Madrid,

entre otras. Ha publicado múltiples libros y trabajos científicos sobre “Educación para la Paz y los Derechos Humanos”. E-mail: acabezudo@unr.edu.ar/pazderechos@yahoo.com.ar

Cardoso dos Santos, Ravena Moura Rocha, Brasil, es estudiante de Psicología y miembro del Programa de Becas Institucionales (Pibex), UNIVASF. Estudió en el Instituto do Sertão Federal de Pernambuco (2014) y en la escuela de Psicología Clínica de la Universidad Federal de São Francisco Valle y en el Centro de Estudios y Práctica en Psicología (CEPPSI) en el área de “Psicología de la Organización del Trabajo” (2015). Asistió a las Carreras de laboratorio de “Investigación y Desarrollo de Competencias”, registradas en el Consejo Nacional de Pequisa y revalidados por UNIVASF (2013/2014). E-mail: ravenamrc@gmail.com

da Silva Ferreira, Eliane, Brasil, es historiadora y alumna del curso de “Ciencias Sociales” de la Universidad de Sao Francisco Valle (UNIVASF) y pertenece a “Servas Brasil”, siendo la coordinadora del proyecto “Juventud, Paz y Servicio”. Es también voluntaria en el proyecto “Educación para los Derechos Humanos y la Paz”. E-mail: lannaferrer@yahoo.com.br

de la Rúa Eugenio, Diana, Argentina, es mediadora y profesora de resolución pacífica de conflictos. Preside la Asociación Respuesta para la Paz, institución argentina dedicada a la cultura de paz. Es mediadora de casos multiparte en la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires y profesora de Negociación y Mediación en organizaciones y universidades. También es Embajadora de Paz. Es Secretaria General del Consejo Latino Americano de Investigación para la Paz (CLAIP) y miembro de la International Peace Research Association Foundation. Sus publicaciones en castellano e inglés focalizan en Mediación Comunitaria y Cultura de Paz. Estuvo a cargo de Mediación Comunitaria Multiparte de la Ciudad de Buenos y coordinó el grupo de trabajo “Mediación Comunitaria como política pública” seleccionado por UN-Habitat y Municipalidad de Dubai como “Buena práctica 2006” y “Mediación Comunitaria”, seleccionado por el Foro de Latinoamérica y el Caribe como “Mejor práctica 2004”. Fue además miembro fundadora de la Comisión “Pueblos Originarios” del Consejo Consultivo de la Sociedad Civil de la Cancillería Argentina. Email: diana_delarua@yahoo.com.ar

Diniz, Bárbara Silva, Brasil, es abogada, negociadora y mediadora de conflictos por el Instituto Latinoamericano de Análisis del Conflicto – Ilacon. Es especialista en derecho civil y estudiante del máster en derechos humanos y ciudadanía por la Universidad de Brasilia, DF, Brasil. Es investigadora en el Núcleo de Estudios sobre Paz y Derechos Humanos en las líneas de investigación de educación en derechos humanos, cultura de paz y mediación de conflictos. Email: barbaradiniz3@gmail.com

dos Santos Santiago, Alvany Maria, Brasil, es profesora asistente II en la “Administración de Personal” de la Universidad Federal de Vale do Sao Francisco y profesor visitante en la “Business School” de la Universidad de Birmingham, Reino Unido. Coordina las carreras “Laboratorio de Investigación y Desarrollo de Competencias,” acreditadas ante el Consejo Nacional de Pesquisa y revalidadas por UNIVASF. Posee un doctorado en psicología de la Universidad Federal de Espírito Santo (2011), una maestría de la Universidad de Wisconsin-Madison y se graduó en “Ciencias Sociales” en la Universidad Federal de Bahía (1983). Tiene experiencia en el área de administración de empresas privadas y públicas en Brasil y Estados Unidos y se ha especializado en la gestión de recursos humanos: calidad de vida, desarrollo de personas, relaciones interpersonales, ética y responsabilidad social corporativa. Coordina desde 2005 el programa UNIVASF-Rendeiras. Es miembro de Consejo de la Asociación Internacional de Investigación para la Paz y del Comité de Iniciación Científica en la UNIVASF. E-mail: alvany.santiago@univasf.edu.br; alvany.santiago@gmail.com

Fernandes Santos, Caio Santiago, Brasil, es abogado y tiene una licenciatura y maestría en Derecho por la Universidad de São Paulo (USP). Supervisa las disciplinas “Introducción al Estudio del Derecho I y II” en la USP. (2011). Tiene experiencia académica con proyectos de investigación y de extensión universitaria y su experiencia profesional se centra en el “Derecho Administrativo”. Está interesado en las áreas de: Acceso a la Justicia, Movimientos Sociales, Sociología Jurídica y Teoría General del Derecho. E-mail: caio.santiago.santos@gmail.com.

Galaviz, Tania Armenta, México, tiene un doctorado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México en la orientación de Investigación para la Paz. Es Licenciada y Maestra en Estudios Latinoamericanos por la UNAM y profesora en la Facultad

de Humanidades en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es encargada de proyectos de “Vinculación con la Sociedad Civil” en la Secretaría de Extensión en la misma universidad. Ha publicado en diversas revistas universitarias, así como en libros de investigación, su más reciente artículos es: “La complejidad en la violencia en Morelos” en *Atlas de la Seguridad y violencia en Morelos*. Se especializa en el análisis de procesos para la construcción de paz, la mediación y la transformación de conflictos, así como en la historia de Colombia. Email: tgalaviz@gmail.com

Müller, Miriam Beatriz, Argentina, es abogada de la UCSF. Tiene una maestría en Relaciones Internacionales con especialidad en Resolución de Conflictos de la Pontificia Universidad Javeriana. Es mediadora y mediadora comunitaria. Trabaja en el Ministerio de Justicia de La Nación y Transcend Peace University sobre Peaceful Conflict Transformation. Tiene un diplomado en Derecho Internacional y estudió en Heilderberg University, UCA, California Western University y Universidad Nacional de Chile. Fue docente en: Universidad John F. Kennedy, U. California y U. de Buenos Aires en el *Programa de Prevención de la Violencia Urbana*, Formación de Mediadores de la UBA, capacitadora de Mediadores de la Defensoría del Pueblo de la Caba y del Ministerio de Justicia de la Nación, de Agentes Multiplicadores en Mediación Comunitaria y de Defensoría del Pueblo de la Caba para el BID. Email: miriambmuller@yahoo.com.ar

Oswald Spring, Úrsula, México, es profesor-investigadora titular “C” en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM y tiene la primera cátedra sobre Vulnerabilidad Social en la Universidad de las Naciones Unidas y autor principal en el IPCC. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III. Tiene un doctorado en antropología con especialidad en ecología de la Universidad de Zurich. Estudió Medicina, Psicología, Lenguas modernas y clásicas, Antropología, Ecología, Filosofía y Computación en la Universidad de Antananarive, Madagascar y Zurich. Es miembro del Panel Intergubernamental de Cambio Climático y fue Presidenta de la Asociación Internacional de la Paz y Secretaria General del CLAIP. Ha publicado 50 libros y 379 artículos científicos y capítulos de libros. Obtuvo varios premios y es presidenta del Consejo de Asesores de la Universidad Campesina del Sur. Email: uoswald@unam.mx

Pinto Ferrand, Joaquín, Perú, es politólogo con maestría en Relaciones Internacionales por el Instituto de Estudios Políticos de Paris (Sciences-Po). Se ha desempeñado en cargos en el sector público, privado y no gubernamental en temas del desarrollo sustentable en derechos humanos, donde ha sido el coordinador de la Veeduría Ciudadana contra la Trata de Personas, Tráfico Ilícito de Migrantes y Personas Desaparecidas (2009-2011), proyecto ejecutado por la ONG peruana especializada en la materia Capital Humano y Social Alternativo y financiado por la Comisión Europea. Ha sido representante de CHS Alternativo en la Red Peruana de Migración y Desarrollo y ha participado en diversas ponencias, cursos y talleres internacionales, particularmente en la región andina, sobre temas vinculados a la trata de personas y el tráfico ilícito de migrantes. Email: joaquinpintoferrand@yahoo.es

Ramos Firmo, Jamille Vivian, Brasil, es estudiante de la carrera de Psicología en la Universidad Federal de Sao Francisco Valle (UNIVASF). Es estudiante voluntaria en el proyecto “Derechos Humanos y Paz”, desarrollado en el “Laboratorio de la Carrera y el Desarrollo de Competencias” (LCDC). E-mail: jamille.vivian@gmail.com.

Serrano Oswald, Serena Eréndira, México, es investigadora en el Programa “Cultura, Política y Diversidad” del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM-UNAM). Tiene una formación multidisciplinaria en ciencias sociales en: Sociología; Género; Antropología Social; Psicología; Psicoterapia Sistémica y Humanista; Historia y Ciencias Políticas. Cuenta con una especialización en traducción e interpretación y trabaja con varias lenguas. Ha desarrollado diversos proyectos de investigación e impartido cátedra en ciencias sociales a nivel de pre y posgrado en universidades públicas y privadas. Cuenta con más de treinta publicaciones arbitradas. Ha organizado y participado en un centenar de congresos a nivel nacional e internacional. Participa en diversas asociaciones científicas y de la sociedad civil. Actualmente se desempeña como presidenta de la Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional (AMECIDER). Email: sesohi@hotmail.com

Villareal, María Eugenia, Guatemala, es doctora en Sociología de la École des Hautes Études de l’Amérique Latine en Francia. Es una profesional en materia de derechos

humanos, asuntos internacionales, seguridad, justicia, violencias de género y es especialista en el tema de la trata de personas. Cuenta con una experiencia de más de 15 años de trabajo en el tema de trata de personas en Guatemala y Centroamérica y es Directora de la Organización “End Child Prostitution, Child Pornography & Trafficking of Children for Sexual Purposes (ECPAT), ubicada en la Ciudad de Guatemala. Tiene más de 20 libros publicados en los temas de trata de personas, explotación infantil, matrimonios forzados, violencia de género, seguridad ciudadana, seguridad nacional y desarme humanitario, entre otros. Email: vilareal.maria@gmail.com

Vilma C. Balmaceda, Perú, tiene una licenciatura en Derecho por la Pontificia Universidad Católica del Perú, una maestría en Estudios Internacionales de Paz y otra maestría en Gobierno y Estudios Internacionales, así como un doctorado en Ciencia Política por la Universidad Notre Dame du Lac. Es directora del *Center for Scholarship and Global Engagement* (CSGE) y catedrática de Ciencia Política en la Universidad de Nyack en New York, Estados Unidos de América. Vilma preside actualmente la junta directiva de la Federación Interamericana de Juristas Cristianos (FIAJC, fajc.org), la cual agrupa a asociaciones nacionales de profesionales y estudiantes de derecho en 16 países de las Américas. Es también miembro de la junta directiva de la Asociación para una Sociedad más Justa (AJS, ajs-us.org) y miembro del comité estratégico de la Coalición Internacional para la Rendición de Cuentas por Crímenes contra la Humanidad en Corea del Norte (ICNK, stopnkcrimes.org). Email: vilma.balmaceda@nyack.edu