

ESTUDIOS DE LA PAZ Y EL CONFLICTO

REVISTA LATINOAMERICANA

Volumen 1. Número 2
Julio - diciembre 2020



ESTUDIOS DE LA PAZ Y EL CONFLICTO

REVISTA LATINOAMERICANA

ISSN-e: 2707-8922 / ISSN: 2707-8914

ESTUDIOS DE LA PAZ Y EL CONFLICTO
REVISTA LATINOAMERICANA

Publicaciones de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Edificio del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS)
Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).
Ciudad Universitaria de Tegucigalpa.
Boulevard Suyapa, S/N.
C.P: 11101
Tegucigalpa, MDC, Honduras.

Teléfono: +504 22163009
Correo electrónico: revistapaz@unah.edu.hn

© de la presente edición: los autores

Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto
Editada por IUDPAS – UNAH.
Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad.

Auspicia: Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP)

Periodicidad: Semestral
<https://iudpas.unah.edu.hn/area-de-paz/revista-latinoamericana-estudios-de-la-paz-y-el-conflicto/>
revistapaz@unah.edu.hn
ISSN-e: 2707-8922 / ISSN: 2707-8914
DOI: 10.5377/rlpc.

Diseño de portada: “El camino. Parte 2”. Alejandro Castellanos.

Los contenidos de la revista se publican bajo licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0 \(CC BY 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Los contenidos pueden copiarse, distribuirse o comunicarse públicamente, bajo las siguientes condiciones generales: *Reconocimiento*. Debe reconocerse los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra). Los términos de la licencia están disponibles online en <http://creativecommons.org>

Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto (ReLaPaC) es una revista de investigación científica, auspiciada por el Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP) y editada por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras a través del Área de Paz del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS-UNAH). La publicación se centra en la divulgación de conocimiento académicamente relevante relativo a la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto, haciendo particular énfasis en el conocimiento desarrollado en Latinoamérica y el Caribe.

El carácter interdisciplinar de la revista permite abordar la paz y los conflictos, así como otros contenidos teóricos relacionados. Por eso, la revista está dirigida a todas aquellas personas que, con diferente formación académica y profesional, estén interesadas en las temáticas relacionadas con la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto. Se encuentra abierta a la publicación de artículos de investigación empírica, metodológica o teórica de ámbito latinoamericano e internacional, así como a la publicación de notas de investigación, ensayos académicos fundamentados en bases teóricas y empíricas sólidas, y críticas de libros.

ReLaPaC aboga por la pluralidad de perspectivas epistemológicas y anima a los autores a presentar artículos desde distintas aproximaciones teóricas o metodológicas para explicar fenómenos de paz y conflicto. La evaluación y selección de artículos, notas de investigación y ensayos bibliográficos para su publicación se basan en criterios de calidad, originalidad, relevancia y consistencia metodológica.

ReLaPaC tiene como objetivo la difusión de resultados de investigaciones científicas que representen una contribución para el desarrollo de la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto, desde los diversos campos relacionados con ésta, como Ciencias sociales, Educación Comercial y Derecho; Educación; y Humanidades y Artes; abarcando, para ello, un amplio abanico de áreas y temas: ciencia política, sociología, antropología, psicología social, metodología de investigación, estudios de opinión pública, demografía, estructura y cambio social, conflictología, relaciones internacionales, seguridad, derechos humanos, educación, filosofía, lingüística, religión, arqueología, literatura, arte, cultura o deporte.

A fin de alcanzar el mayor nivel de calidad posible, todos los artículos se someten al arbitraje por pares académicos. El equipo editorial no se hace responsable, en ningún caso, de la credibilidad y autenticidad de los trabajos. Del mismo modo, las opiniones y hechos expresados en cada artículo son de exclusiva responsabilidad de sus autores/as y la Revista no se identifica necesariamente con ellos.

BASES DE DATOS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y DIFUSIÓN

Central American Journal Online



Google Académico



Open Journal Systems



Tz'ibal Naah repositorio oficial de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras



Journal Publishing Practices and Standards (JPPS)



EQUIPO EDITORIAL

1. Comité Editorial

El Comité Editorial de *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto* está compuesto por los y las siguientes autores:

1.1 Dirección General

- **Dr., Esteban A. Ramos Muslera.**
Área de Paz del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS).
Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).
Tegucigalpa, Honduras.
esteban.ramos@gmail.com / esteban.ramos@unah.edu.hn

1.2 Secretaría General

- **Prof., Dra., Úrsula Oswald Spring.**
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
México DF, México.
uoswald@gmail.com
- **Prof., Dr., Manuel Montañés Serrano.**
Universidad de Valladolid (UVa).
Valladolid, España.
investigacionparticipada@gmail.com

1.3 Vocalías

- **Prof., Dr., Karlos Pérez de Armiño.**
Instituto Hegoa.
Universidad del País Vasco (UPV).
Bilbao, España.
karlos.perezdearmino@ehu.eus
- **Dr., Hans Günter Brauch.**
Peace Research and European Security Studies (AFES-PRESS).
Mosbach, Alemania.
hg.brauch@onlinehome.de
- **Prof., Dra., Vanessa Braga Matijascic.**
Departamento de Ciencia Política.
Universidad de Sao Paulo (USP).
Sao Paulo, Brasil.
vanessa.matijascic@gmail.com

- **Prof., Dr., Óscar José Useche Aldana.**

Instituto de Noviolencia y Acción Ciudadana por la Paz (innovapaz)
Universidad Minuto de Dios (UMD)
Bogotá, Colombia.
oscarusal@gmail.com

1.4 Secretaría Técnica

La Secretaría Técnica de *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto* es responsable de la recepción, anonimización y gestión general del proceso de evaluación de las obras remitidas:

- **Prof., Dra., Marta Méndez Juez** (*secretaría técnica internacional*)
Universidad de Burgos (UBU).
Burgos, España.
mmjuez@ubu.es
- **Msc. Pablo Yup** (*asistencia técnica local de la secretaría*)
Unidad de Investigaciones de Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS).
Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).
Tegucigalpa, Honduras.
pablo.yup@gmail.com / pablo.yup@unah.edu.hn

2. Comité Científico

- **Prof., Dr., Pietro Ameglio.**
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
México DF, México.
serpajc@laneta.apc.org
- **Prof. Dr., Francisco José Francés García.**
Universidad de Alicante.
Alicante, España.
francisco.frances@gmail.com
- **Prof., Dra., Siu Lay-Lisboa.**
Académica Escuela de Psicología.
Universidad Católica del Norte.
Antofagasta, Chile.
slay@ucn.cl

- **Prof., Dr., Alfonso Insuasty Rodríguez.**
Universidad de San Buenaventura
sede Medellín (USB).
Medellín, Colombia.
alfonso.insuasty@gmail.com
- **Prof., Dr., Mario López Martínez.**
Universidad de Granada.
Granada, España.
mariol@ugr.es
- **Prof., Dra., Camila de Macedo Braga.**
Instituto de Relaciones
Internacionales (Iri).
Universidad de Sao Paulo (USP).
Sao Paulo, Brasil.
camila.braga@usp.br
- **Prof., Dra., Mirna Lizeth Flores Girón.**
Universidad Nacional Autónoma de
Honduras (UNAH).
Tegucigalpa, Honduras.
mirna.floresg@gmail.com
- **Prof., Dra., Eva Lilia Martínez Ordóñez.**
Universidad Nacional Autónoma de
Honduras (UNAH).
Tegucigalpa, Honduras.
- **Prof., Ph.D. Matt Meyer.**
University of Massachusetts,
Amherst (UMASS).
Boston, Massachusetts, Estados
Unidos.
mmmsrnb1@gmail.com
- **Prof., Dra., María Camila Ospina Alvarado.**
Centro Internacional de Educación y
Desarrollo Humano (CINDE).
Universidad de Manizales.
Manizales, Colombia.
mospina@cinde.org.co
- **Prof., Dr., Carlos Eduardo Martínez.**
Maestría en Paz y Noviolencia
(UNIMINUTO)
- **Prof., Dr., Pietro de Jesús Lora Alarcón**
Comissão Cátedra Sérgio Vieira de
Mello
Pontificia Universidade Católica de
São Paulo (PUC/SP)
Sao Paulo, Brasil.
plalarcon@uol.com.br
- **Prof., Dr., Antonio Álvarez-Benavides**
Grupo de Estudios Socioculturales
Contemporáneos (GRESKO-UCM)
Centre d'Analyse et d'Intervention
Sociologique (CADIS-Internacional)
City University of New York
(CUNY)
Nueva York, Estados Unidos.
alvarezbenavides@gmail.com
- **Prof., Dr., José Ángel Bergua Amores**
Departamento de Psicología y
Sociología, Facultad de Economía y
Empresa.
Universidad de Zaragoza (UniZar)
Zaragoza, España.
jabergua@unizar.es
- **Prof., Dra., Sara García Cuesta**
Departamento de Sociología y
Antropología, Facultad de Ciencias
Políticas, Sociales y de la
Comunicación.
Universidad de La Laguna (ULL)
San Cristobal de La Laguna, España.
sagarcia@edu.ull.es
- **Prof., Dra., Cristina García Sainz**
Departamento de Sociología
Universidad Autónoma de Madrid
(UAM).
cristina.garcia@uam.es

ÍNDICE

ARTÍCULOS	12
ARTICLES	
HISTORIAS ORALES COMO HERRAMIENTA PARA LA CONVIVENCIALIDAD	13
ORAL HISTORIES AS TOOLS THAT SUPPORT CONVIVIALITY	
Javier Encina Ainhoa Ezeiza Nahia Delgado de Frutos	
EDUCAÇÃO E JUSTIÇA RESTAURATIVA: OS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO E CULTURA DE PAZ EM TURMAS DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS.....	39
EDUCATION AND RESTAURATIVE JUSTICE: THE CIRCLES OF CONSTRUCTION AND PEACE CULTURE IN STUDY ACCELERATION CLASSES	
Sandro de Castro Pitano Adilson Martins Corrêa	
ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN DE LA NUEVA EXTREMA DERECHA ESPAÑOLA. DE HOGAR SOCIAL A VOX, DEL ALTER-ACTIVISMO A LA DOCTRINA DEL SHOCK.....	55
COMMUNICATION STRATEGIES OF THE NEW SPANISH FAR RIGHT. FROM HOGAR SOCIAL TO VOX, FROM ALTER-ACTIVISM TO THE SHOCK DOCTRINE	
Antonio Álvarez-Benavides Francisco Jiménez Aguilar	
UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NOS PROCESSOS DE PAZ.....	79
A GENDER PERSPECTIVE ON WOMEN'S PARTICIPATION IN PEACE PROCESSES	
Maria Luiza Pereira Pacheco	
CONFLICTOS ESTRUCTURALES: ELEMENTOS PARA INTERVENCIÓN EN CONFLICTOS CRÓNICOS	92
STRUCTURAL CONFLICTS: ELEMENTS FOR INTERVENTION IN CHRONIC CONFLICTS	
Josep Redorta	
O LUGAR E O TEMPO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO	111
THE PLACE AND TIME OF CULTURAL DIVERSITY IN THE CURRICULUM	
Isabel Carvalho Viana	
VIOLENCIAS EN LA UNAM: UN ESTUDIO EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (ENERO 2017-FEBRERO 2018).....	124
VIOLENCES AT UNAM: A STUDY IN THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND LITERATURE	
María Gabriela Durán Valis Myriam Fracchia Figueiredo Roxanna Romero Román Pietro Ameglio Patella Yoalli Quetzal Alfaro Tejero	
ENSAYOS ACADÉMICOS	149
ACADEMIC ESSAYS	
COVID-19: LA SOCIEDAD CAUTIVA EN EL ESPACIO GLOBAL	150
COVID-19: THE CAPTIVE SOCIETY IN THE GLOBAL SPACE	
Marina Inés de la Torre	

RESEÑA DE LIBRO	162
BOOK REVIEW	
Reseña de libro:	163
PAZ TRANSFORMADORA (Y PARTICIPATIVA). TEORÍA Y MÉTODO DE LA PAZ Y EL CONFLICTO DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOPRÁXICA. TEGUCIGALPA: IUDPAS-UNAH, 2015	
Manuel Montañés Serrano	
EXPERIENCIAS, PONENCIAS	166
EXPERIENCES, SPEECHES	
MANIFIESTO POR UNA NUEVA NORMALIDAD.....	167
MANIFESTO FOR A NEW NORMALITY	
Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz	

ARTÍCULOS
ARTICLES

Estudios de la Paz y el Conflicto

Revista Latinoamericana

IUDPAS-UNAH

Volumen 1, Número 2, pp. 13-38

ISSN-e: 2707-8922 | ISSN: 2707-8914

DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9828

Julio-diciembre 2020

HISTORIAS ORALES COMO HERRAMIENTA PARA LA CONVIVENCIALIDAD

ORAL HISTORIES AS TOOLS THAT SUPPORT CONVIVIALITY

Javier Encina

Colectivo de Ilusionistas Sociales

ilusionistasocial@gmail.com

Ainhoa Ezeiza

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

ainhoa.ezeiza@ehu.eus

Nahia Delgado de Frutos

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

nahia.delgado@ehu.eus

Recibido: 12-03-2020

Aceptado: 13-04-2020

Cómo citar / citation

Encina, J., Ezeiza, A., y Delgado de Frutos, N. (2020). "Historias orales como herramienta para la convivencialidad", *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 1, Número 2, 13-38. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9828

Resumen

Son numerosas las formas de investigación en las que se utilizan fuentes orales, algunas de las cuales se denominan epistemológicas, otras metodológicas y otras técnicas o herramientas. Presentamos un estudio comparativo entre once proyectos de investigación trabajados con y desde la gente, realizados a lo largo de 25 años, entre los cuales, en seis se ha trabajado con la herramienta historias orales y en cinco, no. Primeramente, hemos aclarado nuestra posición epistemológica y hemos contrastado la herramienta historias orales con las historias de vida y la historia oral. Como resultados principales de este contraste, destacamos la importancia de comprender todos estos dispositivos como herramientas, que no son inocuas. La herramienta historias orales sirve para la dinamización comunitaria solo si es adecuada para el contexto y el momento de la comunidad en la que se utiliza. Añadimos algunas reflexiones sobre las culturas populares y la dinamización comunitaria.



Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 (CC BY 4.0).

Palabras clave

Historias de vida; historia oral; historias orales; dinamización comunitaria; convivencialidad; culturas populares.

Abstract

There are many ways of research in which oral sources are used, some of them are called epistemological, others methodological, and other ones techniques or tools. On this paper, eleven research projects carried out over the past 25 years were compared, all of them developed with and from people: six of them were accomplished through the tool oral histories, while in the other five that tool was not used. Firstly, our epistemological position has been clarified and then oral histories have been contrasted with life stories and life history tools. As a main result, the importance of understanding these devices as not innocuous tools must be highlighted. Oral histories are only useful for community participation if this tool is suitable for the context and moment of the community in which it is used. The article ends up with several reflections on popular cultures and community participation.

Keywords

Life stories; oral history; oral histories; community participation; conviviality; popular cultures.

1. INTRODUCCIÓN

Para comenzar este trabajo, situaríamos el punto de partida en mayo del 68 (Samuel, 1984; Zibechi, 2008), un momento histórico que, de forma paralela en diversos lugares del mundo, generó el reconocimiento de nuevos sujetos políticos o sujetos históricos, que hasta entonces no habían sido tenidos en cuenta por parte de la historiografía, dedicada a la Historia de los Grandes Hombres (salvo algunas investigaciones en torno a la Historia del Proletariado o, más específicamente, a la revolución proletaria). Estos nuevos sujetos se definieron en torno a identidades de género (movimiento feminista, reconocimiento de la identidad «Mujer» como sujeto político), de etnia (movimiento indigenista, reconocimiento de la identidad asociada al territorio) y de edad (movimientos juveniles, reconocimiento de la «Juventud» como sujeto). No sorprende que muchas de las personas investigadoras que trabajan con historias de vida o historia oral sean mujeres y jóvenes (Fontana, 1984; Tiago de Oliveira, 2010). Como estos nuevos actores políticos son actores sin Historia y requieren de una historia propia con la que buscar y construir su identidad, y al no existir documentación ni respaldo académico-científico documental, se plantea que esta historia debe emanar de los propios sujetos, dándoles voz, *dar voz a los sin voz*. Así, se empieza a expandir el uso de testimonios orales, historias de vida, biografías, memorias (individuales, históricas, colectivas...) que ponen el énfasis en hechos individuales, estén o no engarzados en movimientos o en su entorno comunitario. A su vez, historiadoras e historiadores, y también investigadoras e investigadores del campo de la Antropología y la Sociología, que tienen la preocupación por la historia inmediata y por la gente sin historia, empiezan a plantearse trabajar con la historia oral para recabar datos y crear archivos para conocer una parte de nuestra historia que se ha invisibilizado.

Este interés viene unido al desarrollo de una ciencia comprometida, alternativa –que pretende ir más allá de la ciencia dominante–, que ve en las fuentes orales la apertura hacia formas de denuncia de situaciones de discriminación y exclusión social (López Guzmán, 2008; Hinojosa, 2012). “En definitiva, persigue reconstruir un presente a partir de unas fuentes orales no coloniales, al margen de la oficialidad, encaminada hacia una estrategia que interrelaciona pasado y presente” (Domingo, Luengo, Luzón y Martos, 2007: 13). Se trataría de empoderar a los sujetos a través del reconocimiento académico-científico de sus opresiones, partiendo de la construcción/reconstrucción/reforzamiento de la identidad oprimida; “uno de los principales campos propicios para la incursión de la historia oral y de la investigación biográfica (...): el estudio de las identidades” (Hinojosa, 2012: 60). Construyen nuevas pertenencias, tal y como señalan Benadiba y Plotinsky (2001), o una comprensión dialéctica que cree una comunidad discursiva (Domingo, Luengo, Luzón y Martos, 2007), o una atribución de valor simbólico a objetos y lugares (Ferreira de Souza, 2012), que desplazan el eje del Hombre/Poder/Nación/Territorio a otras como la mujer, la vida cotidiana, la diversidad étnica, aunque con cierta folklorización o como algo diferencial. El límite de esta perspectiva es que, teniendo todos los ingredientes para provocar la autoestima comunitaria y la transformación, se queda mirando al abismo sin dar el paso. Para ser transformadoras, estas formas de investigación, tendrían que ser dinamizadoras en lo social; sin dinamización no hay construcción colectiva, son un producto más que, aun siendo alternativas, pueden ser asumibles por el Estado y/o el Mercado, ya que se quedan en lo etnográfico, o tal vez en lo etnológico, y promueven el consenso, el consentimiento, la aceptación y/o la sobreexposición o sobrevisibilidad. Así, aunque las historias de vida, o la historia oral, o los testimonios, no estén pensando en el capitalismo, al ponerse la historia por encima de la propia gente, lleva a más capitalismo, al sueño socialdemócrata, y es una nueva manera para incorporar a la gente marginada al mundo del orden y del consumo, al normalizarla, reconocerla.

Nuestro contrapunto viene de la necesidad de trabajar lo colectivo, lo comunitario. Para que las herramientas que trabajan fuentes orales nos ayuden a la convivencialidad y no se queden en el interculturalismo o el multiculturalismo, hay que provocar y dinamizar esa construcción colectiva. Es por eso que utilizando las historias orales (en plural) como herramienta en los procesos de investigación –tal y como las trabajamos– no buscamos una reconstrucción historiográfica de la vida cotidiana de la gente sin voz (aunque puede suceder, sin ser ese un objetivo de la investigación), sino que vamos encontrándonos con la gente que, a su vez, va encontrándose con otra gente con la excusa de las historias, y así, van surgiendo pensares, sentires y haceres que se apoyan, tanto en sucesos y vivencias ocurridos anteriormente, como en lo que se va generando a lo largo del proceso. No se busca el consenso sino la ayuda mutua entre los disensos que van surgiendo.

Como punto de partida nos apoyamos en la matriz sociocultural, matriz no en sentido matemático sino de nacimiento o de creación, compuesta por elementos clave que configuran nuestra cosmovisión de forma dinámica y socioculturalmente situada, que serían: la edad, la etnia, el género, la clase social/cultura del trabajo, y junto con estas características, la adscripción asociativa (religión, movimientos sociales, partidos políticos...) y la adscripción de lugar (vivir en una parte u otra del río, arriba o abajo, un barrio u otro...). Tomar únicamente uno de estos elementos de la matriz sociocultural nos lleva a la solidificación de la identidad, al aislamiento, o a la creación de heroínas o héroes y víctimas, además de a graves errores de interpretación (Portelli, 1991). Cuando tomamos todos los elementos de la

matriz sociocultural, podemos comprender mejor las diversas opresiones existentes y encontrarnos en el estar, a través de las identificaciones. Así, proponemos pasar del concepto de interculturalidad o de multiculturalismo al concepto de convivencialidad, tomando este término de Iván Illich (Illich, 1978; Encina, Ezeiza y Delgado, 2019) para trabajar las historias orales, no como perspectiva epistemológica o metodológica, sino como herramienta para la dinamización comunitaria hacia una sociedad convivencial. Como forma de validación de la herramienta de historias orales, presentamos en este artículo un contraste entre seis proyectos de investigación en los que se ha utilizado esta herramienta, y cinco proyectos en los que se decidió no utilizarla.

2. METODOLOGÍA DE VALIDACIÓN DE LA HERRAMIENTA HISTORIAS ORALES

Para la validación de las historias orales como herramienta convivencial, hemos optado por uno de los métodos de validación que es el contraste o comparación. En esta comparación, hemos querido tomar como referencia el bagaje de 25 años de trabajo de investigación, en los que la epistemología y parte del equipo investigador han permanecido como constante, gracias a lo cual podemos reducir distorsiones en la comparación.

Para validar la herramienta, hemos realizado el siguiente desarrollo:

- Definir epistemológicamente el contexto de las herramientas que utilizan fuentes orales.
- Contraponer las historias orales con otras herramientas que utilizan fuentes orales.
- Definir lo que son las historias orales y cómo se trabajan.
- Comparar seis proyectos de investigación en los que sí hemos utilizado la herramienta historias orales con cinco proyectos en los que no las hemos utilizado.
- Analizar, en base a ocho ítems el contexto en el que se han desarrollado estos proyectos.

2.1 *Algunos apuntes epistemológicos sobre el uso de fuentes orales*

Estas formas investigativas que se han expandido desde los setenta se sitúan en marcos epistemológicos diversos, lo que genera confusión siempre que estos marcos no se expliciten o se mantengan deliberadamente ocultos. Por ejemplo, Romelia Hinojosa (2012: 57) sitúa la historia oral como un “enfoque epistemológico y metodológico en la investigación social” que viene a “llenar el silencio y las ausencias de que adolece el material documental”. Joan J. Pujadas también lo sitúa en lo epistemológico:

“Se trata de una ruptura epistemológica que conduce a los científicos sociales hacia aproximaciones a unas fuentes de conocimiento social que llevan aparejada la voluntad de profundizar en lo que las personas y los grupos hacen, piensan y dicen con la finalidad de ensayar interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad individual y grupal, más que a través de sofisticadas y deshumanizadoras reglas metodológicas que, a menudo, instrumentalizan la realidad social para dar salida a una realidad autoconstruida y cientifista” (Pujadas, 2000: 127).

En cambio, según Antonio Bolívar y Jesús Domingo (2006), la investigación biográfica es de tipo personal y viene a documentar una vida, un acontecimiento o una situación social

para hacerlos inteligibles, dotarlos de sentido, pero también como nueva forma de capitalismo:

“Este querer saber sobre la vida, además de una «tecnología del yo» en formas modernas de confesión (narrar la verdad de sí mismo), cuando no de pastoral, se inscribe en la lógica cultural conservadora del capitalismo tardío, que contribuye a preservar el mito de un individuo autónomo y libre, convirtiéndolo en artículo de consumo en los media. Conducir toda la cuestión biográfico-narrativa al ángulo personal, sin conectarla con el substrato social y político, que –si seguimos siendo modernos– la sobredetermina, nos llevaría a una visión «políticamente naive», dejando las cosas como están” (Bolívar y Domingo, 2006: [8]).

Según Ronald Fraser (1993: 80), “parece que [la Historia Oral] quiere ser una disciplina distinta, como la Historia Económica, cuando de hecho es una técnica para la investigación histórica”. Es, por este motivo, crucial, en esta diversidad de perspectivas, responder primero al para qué, y no comenzar por el cómo. ¿Son para reconstruir la historia con nuevos datos procedentes de fuentes orales? ¿Para recoger información y así que en futuras investigaciones se pueda contar con estos archivos orales? ¿Para denunciar la situación o las condiciones de vida o de trabajo de la gente oprimida? ¿Para construir ese *relato* del que se habla desde agrupaciones sociales y políticas?

En la sociedad tecnológica en la que vivimos, se subliman las herramientas; si no hacemos esta reflexión, caeremos en la trampa de no responder al para qué y al cómo y nos meteremos en el falso debate de marcar la epistemología por la herramienta. Y, lo que es peor, provocaremos un nuevo despojo, robando el conocimiento de la gente que había logrado esquivarlo con formas populares y descentradas de transmisión de saberes, con la coartada de afirmar que se está haciendo una ciencia comprometida socialmente, cuando lo que se está haciendo es sacar a la luz esos saberes de forma que puedan ser utilizados por la cultura oficial (a través de museos de la memoria, archivos orales, o la construcción de una tradición que legitime al Estado) y la cultura de masas (a través de la folklorización, la apropiación de formas populares para el Mercado, la masificación...).

Diría David Lawrenson (1994) que no hay justificación para no utilizar fuentes orales, por lo tanto, no hay que preocuparse por el por qué, sino centrarse en el cómo. Sin embargo, el principal problema de la historia oral –y añadimos, de otras formas de trabajar las fuentes orales– no es tanto que se construyan por puro testimonialismo o etnografía folklórica, ni que se falsee la realidad para crear un nuevo pasado, sino que puedan servir como nuevo mecanismo de control o de represión sobre gente y comunidades difícilmente accesibles por otros medios. “El conocimiento de la subjetividad ofrece –desde otra opción bien alejada de la ética– unos dispositivos de saber de estas realidades para poder operar con ellas, para entrar en ellas, para controlarlas, gobernarlas o manipularlas” (Domingo, Luengo, Luzón y Martos, 2007, s.n.).

Un ejemplo de uso de fuentes orales con fines institucionales es lo que viene a denominarse «las disputas por el relato» tras conflictos armados, periodos de gobiernos dictatoriales y otros contextos históricos caracterizados por un fuerte uso de la violencia. Se busca un consenso en torno a quién construye el «relato» de lo sucedido. En el trabajo de compilación realizado por Fabio Castro Bueno y Uriel A. Cárdenas (2018) sobre los puntos de tensión entre las diferentes ponencias y paneles del III Encuentro Nacional de Historia Oral y Memoria y del III Encuentro J Distrital de Experiencias de Historia Oral desarrollados en Colombia, uno de los ejes de análisis ha sido “valorar la importancia política, ética y social de la Historia oral, la historia y la memoria en procesos de consolidación de la democracia y

de la paz” (*ibidem* 2018: 3). En el capítulo de síntesis y discusión desarrollado por Deyanira del Pilar Daza Pérez y Diego Castro Daza (2018: 110) destacan que:

“la primera tensión aborda la disyuntiva respecto al desafío de la verdad de las víctimas: expresado entre la verdad histórica y la verdad judicial; la segunda tensión debate el lugar de las víctimas en el camino hacia la justicia transicional en medio del conflicto tras la existencia de la Ley de Justicia y Paz y de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras; la tercera tensión parte de los debates entre la verdad y sus implicaciones en las comisiones o instancias creadas en los Acuerdos”.

Se refieren al compromiso institucional ético y político de las entidades gubernamentales. Estos debates sitúan no a las personas como sujetos individuales, grupales y colectivos que pueden autogestionar sus vidas, sino que lo llevan al campo de los derechos, las víctimas como sujeto de derechos. Ley de Memoria Histórica, Comisión de Verdad, Justicia y Reparación... se refieren, todos ellos, al ámbito del Derecho, y, por lo tanto, al ámbito del Estado, que actúa de juez y parte en estos procesos. “El derecho a la verdad como unidad de medida para impartir justicia, como dimensión esencial de la acción reparadora, como punto de partida para la no repetición, a mediano y largo plazo, y como presupuesto irrenunciable para una eventual reconciliación” (*ibidem*, p. 113).

Se utilizan las historias de vida, los relatos autobiográficos y las entrevistas para tratar de construir la Verdad, una verdad que incluya la voz de los perdedores de estos conflictos, las voces silenciadas. Sin embargo, sobre esta cuestión aclara Alessandro Portelli (1991: 41) que no se puede llegar a ninguna verdad en sentido objetivo:

“El resultado son las narrativas en que el límite entre lo que tiene lugar fuera del narrador y lo que sucede dentro, entre lo que le concierne al individuo y lo que concierne al grupo, puede tornarse más alusivo que en los géneros escritos establecidos, de modo que la «verdad» personal puede coincidir con la «imaginación» compartida”.

Además, estas formas de investigación pueden develar pensares, sentires y haceres que sitúen, de nuevo, a estas personas en situación de vulnerabilidad, mientras que en las culturas populares (UNILCO-espacio nómada, 2017), la reparación no es posible porque se está en otro momento vital y comunitario, y lo que se hace es crear formas de no olvidar, formas creativas no asimilables por el Estado ni por el Mercado. Al unir relato y memoria, se activa un dispositivo que estaría muy cerca de la repetición repetitiva y, por lo tanto, de la cultura institucional y de masas. Las culturas populares se generan por repetición creativa, sin olvidar, y también por medio del olvido denominado «ideológico» (Fraser, 1993), se generan cosas nuevas; en cuanto que encauzamos las culturas populares a la repetición repetitiva, estamos destruyendo su posibilidad de subsistencia y resistencia.

Esta unión entre relato y memoria hace que se sublimen los contenidos, se solidifiquen, una estrategia que suele utilizar el Estado para su mayor legitimidad, que canaliza a través de sus instituciones, siendo entre estas las instituciones escolares sus estructuras principales para esa legitimación. En las culturas populares, las formas de relación son más importantes que los contenidos, y si encauzamos nuestro trabajo hacia los contenidos como prioritarios, estamos destruyendo, otra vez, la capacidad de subsistencia y resistencia de las culturas populares. La dignidad no está en la memoria sino en la capacidad de autogestión de la vida cotidiana, y muchas veces el enfoque de La Memoria hace imposible la vida cotidiana, trayendo una y otra vez sucesos traumáticos por cuestiones de sistematización ajenas a los momentos y formas que está viviendo la gente en ese instante. No se trata de olvidar, sino de incorporar la memoria en la propia fluidez de la vida cotidiana, no una memoria omnipresente

(sería un *sinvivir*). El recuerdo popular está en continuo dinamismo, no hay una cronología o un presente/pasado. Precisamente, las investigaciones en las que se trabaja con fuentes orales demuestran que la gente no olvida y que puede recordar sucesos acaecidos muchos años atrás, incluso siglos.

En la investigación social, las perspectivas de investigación estructural y sociopráctica (Ibáñez, 1989), es decir, la antigua y la nueva socialdemocracia, están obsesionadas por incorporar al sistema al mayor número posible de gente, de hacer una democratización del capitalismo. En cambio, desde la perspectiva dialéctica, y sobre todo en la dialéctica de segundo orden, hay procesos de continuas aperturas (se abre para abrir), que nos obligan a trabajar en el disenso, generando movimientos de autonomía e interdependencia: tesis-antítesis-apertura (disenso), que nos llevarán a nuevas tesis y antítesis y nuevas aperturas que podrán llevarse a cabo mediante procesos de ayuda mutua con construcción colectiva.

Siguiendo las definiciones de las perspectivas de investigación de Jesús Ibáñez (*ibidem*), la dimensión distributiva permite decir cosas, es déctica, y el sujeto se convierte en objeto para fundamentar una nueva verdad, más inclusiva. La dimensión estructural reconoce al sujeto solo parcialmente, utilizando herramientas semi-abiertas, por lo tanto, conecta a los sujetos como significantes, permite decir del lenguaje mediante el lenguaje (componente simbólico), pero les niega la posibilidad de convertirse en sujetos con capacidad transformadora, solo es sujeto en el tiempo de aplicación de la técnica (en la entrevista abierta, en el grupo de discusión...); seguimos estando en el lado del *conocer*, pero para que otros (investigadores) puedan *hacer* con el conocimiento de los investigados (sujetos sujetos con respecto a una herramienta). En la dimensión sociopráctica, a diferencia de la estructural, el sujeto es sujeto solo en el desarrollo del proyecto, en cuanto que desarrolle el proyecto propuesto por los investigadores y el grupo motor (sujetos sujetos con respecto a un proyecto), la función semiótica estaría acotada por los límites simbólicos. En estas tres perspectivas, el investigador mantiene el control del proceso. “El control del discurso histórico permanece firmemente en manos del historiador. Es el historiador el que selecciona a la gente que será entrevistada; el que contribuye a modelar el testimonio formulando las preguntas y reaccionando a las respuestas; y el que le da al testimonio su forma publicada final y su contexto” (Portelli, 1991: 49).

Al usar las historias de vida, en cuanto que las personas investigadas no se ponen a dialogar, nos acercaríamos a una perspectiva distributiva porque los sujetos se objetizan en la investigación; la voz como objeto. En la historia oral, lo que se intenta es, parafraseando a Edgar Morin (1995), unir lo que es diverso de una manera arbitraria, que anula esa diversidad, ya que, aunque los sujetos están en diálogo, solo son sujetos en cuanto a la técnica; la voz como opinión; de esta manera, se acerca a la dimensión estructural. La historia popular se aproximaría a la dimensión sociopráctica, en la que los talleres serían un grupo motor para el proyecto de la historia local, así, serían sujetos con respecto al proyecto, pero “sujetos y sujetos” (Ibáñez, 1997: 108) en cuanto que no desarrollan la autogestión de la vida cotidiana, son sujetos en relación a lo que se está investigando y solo a lo que se está investigando; la voz como proyecto en acción. En estos tres casos pueden existir desbordes y que la gente rompa las sujeciones y crear nuevas cosas, pero estas formas de investigar dificultan la posibilidad de que esos desbordes sean generalizados.

Si se pretende liberar al sujeto (no simplemente liberar su voz), solo puede hacerse sin objetivos *a priori* y sin proyectos a cumplir, sin encadenarse a lo dicho; es lo que sería la voz viva, la voz como herramienta de liberación. Para que la voz siga viva, cada vez que se abre

algo se deja abierto en el proceso, no se cierra para reflexionar, meterlo en el plan o comprobar la veracidad (en una continua sospecha).

La perspectiva dialéctica aplica el componente semiótico, permite hacer con el lenguaje. En la dialéctica, el sujeto es sujeto en cuanto autogestione su vida cotidiana. Así, desde esta perspectiva, se trabaja la complejidad de segundo orden, entrelazando el inacabamiento, la imperfección, la incertidumbre y la incompletitud para ir hacia una forma de trabajar que abra hacia el caos creativo y a la que hemos llamado ilusionismo social (Encina, Ávila y Ezeiza, 2017).

“Por ello será tanto más oportuno recordar lo que la consideración desprevenida y el sentido común entiende: que el hablar y el razonar son una acción, y que no se sabe lo que hablar y razonar puedan hacer cuando se libran de su destino a la acción futura; pero ciertamente, lo que hablar y razonar puedan hacer, si pueden algo, lo podrán precisamente en cuanto no estén condenados a llegar a conclusiones, a sostener ideas y a elaborar planes para la acción futura” (García Calvo, 2006: 22).

2.2. Contraste de herramientas para trabajar fuentes orales

En este apartado no pretendemos ser exhaustivas, ya que son numerosos los artículos que detallan cada una de estas herramientas. Por ejemplo, Jorge E. Aceves publicó en 1990 una selección bibliográfica comentada sobre historia oral e historias de vida de textos en español, ya entonces numerosa, y recuerda que:

“no solo por el hecho de lograr entrevistas es ya un hecho la reconstrucción de la experiencia histórica de los sectores sociales tradicionalmente «sin voz» o de los personajes destacados de tal o cual grupo social; ya que si no planteamos primero preguntas y problemas y luego procedemos a la búsqueda del material a la luz de las mismas, caeremos en el riesgo de producir de nuevo una versión, de aire romántico y son populista, no muy distinta de la antigua afición de estudiar y coleccionar fichas de «lo antiguo», solo porque es viejo y ya no estará más” (Aceves, 1990: 236).

Hemos querido traer aquí una síntesis de las diferentes herramientas para ayudarnos a contrastarlas con la herramienta que denominamos historias orales, que es la que hemos utilizado en algunos de los proyectos de investigación que hemos coordinado o asesorado. En realidad, son muy numerosas las formas investigativas en las que se utilizan fuentes orales, en campos tan diversos como la Historia, la Sociología y la Antropología, pero también otros como la Filología, la Medicina, la Psicología o la Literatura.

Antonio Víctor Martín García (1995) diferencia entre autobiografía, biografía, historias de vida y relato de vida. De los tipos de historias de vida que señala Martín García, además de las historias de vida total (que recoge íntegramente la vida de un sujeto) o las historias de vida temáticas, caben destacar otras formas menos conocidas como son el biograma, “conjunto de narraciones de tipo biográfico (...) de una muestra amplia de sujetos y que son objeto de estudio de carácter comparativo” (p. 48) y la mención que realiza a la literatura basada en hechos reales, un formato muy interesante que se aleja de lo que suele considerarse científico pero que en muchas ocasiones esta literatura ficcionada nos cuenta situaciones, hechos, vivencias y experiencias que no pueden ser expresadas de otra manera por miedo a la represión o por la dificultad de contarlas como hechos propios, como sucede con una gran parte de la novela negra o de novela histórica. Añadiríamos la importancia de las canciones y cuentos populares y la poesía popular como formas de transmisión de la historia por vías no dominantes y también como formas de resistencia, catarsis y curación psicosociológica,

como muestran trabajos como el de Salvatore Laudicina sobre la poeta Mary Grueso Romero (2016), o los hallazgos de la tesis de Belinda Contreras Jaimés (2015) sobre las tejedoras.

De todas estas herramientas que tienen en común el uso de fuentes orales, vamos a centrar el análisis comparativo en tres de ellas: las historias de vida, la historia oral y la que trabajamos nosotras: las historias orales. Las dos primeras, historias de vida e historia oral, han tenido un amplio desarrollo y aceptación en el ámbito académico-científico, aunque no siempre queda clara su distinción y continúan recibiendo diversas críticas y objeciones.

Las historias de vida comenzaron a tomar forma y reconocimiento académico-científico a partir de los trabajos de investigación sobre las confrontaciones entre migrantes y población anteriormente situada en los Estados Unidos, que, además de tratar de no perder la memoria de los lugares de origen de las personas migradas, “*desejava-se igualmente favorecer a inserção no melting pot americano de elementos alógenos que era preciso conhecer melhor e de que se tinha de assegurar a integração*” [se deseaba igualmente favorecer la inserción en el *melting pot* americano de elementos alógenos que era preciso conocer mejor y asegurar su integración] (Poirier, Clapier-Valladon y Raybaut, 1995: 9).

*A vida só é possível
reinventada.
Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! Tudo bolhas
que vêm de fundas piscinas de ilusionismo... –mais nada.
Mas a vida, a vida, a vida
a vida só é possível reinventada*
(Cecília Meireles, citada en Ferreira de Sousa, 2012)

Las historias de vida se apoyan en la idea de que “un individuo totaliza la sociedad, el sistema se proyecta hacia un individuo (...) el individuo es síntesis de los elementos sociales” (Hinojosa, 2012: 63). La técnica de las historias de vida consiste “básicamente en el análisis y transcripción que efectúa un investigador del relato que realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su propia vida (...). Lo que intenta esta técnica de historias es dibujar el perfil cotidiano de la vida de una persona o grupo de personas a lo largo del tiempo” (Martín García, 1995: 42). El ser y la identidad toman protagonismo en la investigación, destacando, por ejemplo, un elemento laboral en la construcción de la historia (ser redera, ser docente, ser trabajador del metal, ser brigadista...) que se contextualiza en una situación determinada (un lugar, una empresa, una zona geográfica, un momento histórico determinado...).

“A história de vida manifesta-se como movimento propriamente humano de dar sentido à vida e à sua historicidade (...) focaliza a vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um locus privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos (...). Assim, falar de histórias de vida (...) é falar do movimento ontológico de conhecer, de dar sentido às trajetórias vividas, desejando sempre a construção do futuro” [La historia de vida se manifiesta como un movimiento propriamente humano de dar sentido a la vida y a su historicidad (...) focaliza en la vida, en sus tramas individuales y colectivas, como un locus privilegiado de comprensión de los procesos sociales e históricos (...). Así, hablar de historias de vida (...) es hablar del movimiento ontológico de conocer, de dar sentido a las trayectorias vividas, deseando siempre la construcción del futuro] (Ferreira de Souza, 2012: 49).

En las historias de vida, una persona investigadora toma el rol de entrevistadora en formato abierto, reflexivo y participativo, en el que la persona entrevistadora construye sobre lo dicho por la persona entrevistada con ayuda de documentos y fuentes escritas, así como realizando entrevistas a personas del entorno social, para validar la historia, manteniendo, así, una actitud de *sospecha*; aunque también puede dejarse tal y como lo expresó la persona biografiada, en sus palabras y sus formas de expresión (Pujadas, 1992). Son las dos vías señaladas en el IX Congreso Mundial de Sociología, celebrado en Uppsala en 1978: el enfoque nomotético, con ánimo de obtener datos objetivos y sistemáticos (actitud de sospecha); y el enfoque idiográfico, que es más naturalista y no trata de sistematizar la información sino de mostrarla (actitud de escucha).

El principal problema de las historias de vida es que son difícilmente debatibles: ¿cómo se puede debatir sobre la vida de una persona, sobre sus decisiones, sus vivencias o sus anhelos? Estas herramientas potencian una visión individual, a modo de las hagiografías, una visión heroica de la sociedad que muestran a personas individuales como modelos sociales. Además, la persona narradora se ve obligada a revisar y reconstruir su vida siguiendo los parámetros establecidos por la investigación, rompiendo, así, sus formas narrativas que acostumbran a adoptar formas sociales y que no se organizan en base a cronologías, sino a espacios y tiempos de la vida cotidiana, narrativas que no están centradas en ninguna persona concreta, sino en las formas de relación y construcción colectiva, que no acostumbran a separar el pasado del presente de forma explícita (un suceso de hace un siglo puede traerse a la narración como si hubiera pasado recientemente).

“¿La autobiografía no será, finalmente, no solo una forma occidental sino también «burguesa», o al menos una forma sin sentido fuera del humanismo clásico? (...) Para que el relato de vida pueda esbozarse o, más aún, para que se desarrolle, es necesario haber interiorizado la postura autobiográfica; que nos tomemos por objeto” (Bertaux, 1993: 14).

Otro problema es de tipo interpretativo, ya que los relatos dependen mucho del estado anímico, de la capacidad de recuerdo, de la autocensura, de los tabúes... (Martín García, 1995). También añadiríamos que la persona informante puede tener una intencionalidad en eliminar aquellos recuerdos que dañen su imagen; asimismo, cuando se trata de historias de vida temáticas, las personas informantes pueden narrar hechos, vivencias y reflexiones del tema en cuestión, pero, al descontextualizarlo del resto de temas, puede resultar engañoso e incluso victimizante. Por ejemplo, cuando se recopilan historias de vida de violencia contra la mujer, se separan estas historias de otras opresiones sufridas o generadas por esa persona, convirtiéndola en ser víctima de violencia como algo identitario y separado de si esa persona ejerció o no la violencia sobre otras personas (racismo, clasismo...).

La historia oral también puede utilizar historias de vida como parte de sus instrumentos, de ahí la dificultad para establecer diferencias entre estas dos herramientas. Poirier, Clapier-Valladon y Raybaut (1995) diferencian la historia de vida y la historia oral según el compromiso político más o menos explícito de la investigación; la Escuela de Chicago y los trabajos franceses de historia oral tienden a dar voz a las personas excluidas, mientras que la posición de la historia oral británica, que califican de *neopopulista*, da más voz a las personas dominantes, como por ejemplo a dirigentes sociales. En cambio, Lorena López Guzman (2008: s.n.) propone que se puede partir de historias de vida para al final terminar en una historia “más amplia con un eje temático o problemático previamente establecido”, en la que se revelan aspectos que han quedado ocultos en los documentos oficiales, pero, sobre todo,

se denuncia el sufrimiento de los grupos oprimidos. “La historia oral utiliza como métodos, técnicas e instrumentos: la historia de vida, la biografía narrativa, el relato de vida, la entrevista, etc.” (Hinojosa, 2012: 60).

Es en este punto en el que no queda tan clara la diferencia entre historias de vida e historia oral, porque aunque en las historias de vida se puede presentar un relato casi enteramente biográfico (enfoque idiográfico), algunas técnicas de investigación que utilizan historias de vida contrastan también diferentes historias individuales y reconstrucción documental, diferenciando así entre las historias de vida de relatos cruzados frente a las de relatos paralelos: “[la diferencia] consiste, precisamente, en la existencia o no de ese sentimiento de comunidad entre los narradores. Esta variable está en relación directa con el grado de intertextualidad, con la direccionalidad y con el sentido último del relato” (Pujadas, 2000: 147).

Tal vez las historias de vida resalten más las individualidades, mientras que la historia oral es más estructural, lo que puede generar, en sentido de Poirier, Clapier-Valladon y Raybaut (1995), un efecto de reconocimiento de liderazgos y dirigentes, al recoger tanto la voz de las sin voz, como la voz de personalidades reconocidas. En esta diferencia de formas de trabajar la historia oral, es interesante la aportación de Luísa Tiago de Oliveira (2010) en la que contrasta tres grupos de investigaciones portuguesas con historia oral: las investigaciones coordinadas por Paula Godinho, dando voz a las personas sin voz («*nós*», los trabajadores rurales, *vs.* «*eles*», quienes ostentan el Poder); las investigaciones cursadas por Dalila Cabrita Mateus, en las que entrevista a dirigentes tanto independentistas como salazaristas para trabajar una historia de las élites participantes en los conflictos armados investigados; y la investigación de la propia Luísa Tiago de Oliveira, trabajando con estudiantes del Serviço Cívico Estudantil que fueron, a su vez, investigadores que, tras la Revolución de los Claveles, se vincularon a diversas acciones, siendo la más conocida la investigación etnográfica dirigida por Michel Giacometti (Freitas y Tiago de Oliveira, 1993), que pensamos que tiene más que ver con lo que se denomina historia popular (Samuel, 1984).

Ronald Fraser (1993) diferencia tres metodologías que utilizan la Historia Oral como técnica: la de Passerini, Portelli, Grele y Chanfrault-Duchet, que puede llamarse hermenéutica, la de Bertaux-Wiame que sería etno-sociológica, y la de Niethammer que sería una heurística interdisciplinar a modo de arqueología. Desde la primera metodología, se presta especial atención no solo a lo que dicen las personas entrevistadas sino a cómo lo dicen.

“Así vemos ya que la recuperación de los hechos como tal es menos importante para esta línea de investigación que la significación de los hechos. Para los Passerini, Portelli, Grele y Chanfrault-Duchet es fundamentalmente a través de la narración en sí que debe captarse esta significación” (Fraser, 1993: 82).

La publicación de Alessandro Portelli (1991) sobre cómo transcribir entrevistas resulta de gran interés, al detallar aspectos comunicativos que pueden pasar fácilmente desapercibidos, tales como cambios entre lenguaje estándar y dialecto que “a menudo son un signo de la clase de control que tienen los habitantes sobre la narrativa” (p. 41), la relación entre la velocidad de la narración, las pausas y el significado del narrador, la importancia de diferenciar el estilo irónico y el épico, o la importancia de la musicalidad de la narración: “pueden tener un vocabulario pobre pero a menudo son más ricos en variedad de tono, volumen y entonación

que los hablantes de clase media que han aprendido a imitar en el habla el tono parejo de la escritura” (p. 40).

En la metodología cuyos proponentes más destacados son Daniel Bertaux e Isabelle Wiame, no se centran en las significaciones sino en el nivel de mediaciones, ya que utilizan los relatos de vida “con la finalidad de investigar las relaciones, normas y procesos que estructuran y mantienen la vida social” (Fraser, 1993: 82). Para comprender estos procesos socioestructurales, buscan la saturación de los discursos para detectar cuál es el «curso» de los discursos recogidos, es decir, la norma, lo que se repite. “El corte significativo según esta dimensión del número de casos observados no se sitúa en algún lugar entre diez y once, o entre treinta y treinta y un relatos, sino más bien en el punto de saturación, que hay que superar ampliamente” (Bertaux, 1993: 7). La exactitud de los relatos es vital para quienes trabajan en esta metodología.

La tercera metodología expuesta por Fraser es la propuesta por Lutz Niethammer, que plantea trabajar las fuentes orales “como algo análogo a la arqueología para los historiadores de la antigüedad, esto es, una heurística interdisciplinaria dado que las fuentes no son directamente accesibles” (Fraser 1993: 88). En esta metodología el eje es la construcción de la Historia utilizando fragmentos de fuentes orales para una nueva comprensión de la Historia ligada a la experiencia.

En cualquier caso, conviene tener presente, como indica Jenny Paola Ortiz (2018), no solo a quién se visibiliza a través de la historia oral (y también de las historias de vida), sino también a quién se invisibiliza o se desdibuja. Al tomar como eje las diferentes identidades, se está dando voz solo a la identidad «que toca» en ese momento, como los estudios sobre el indigenismo o el feminismo, que trabajan el empoderamiento de identidades específicas apoyándose en estas herramientas de investigación. Es por eso que desde las historias orales consideramos fundamental trabajar teniendo en cuenta la matriz sociocultural (género, etnia, clase social/cultura del trabajo y edad, junto con la adscripción de lugar y la adscripción asociativa), de forma descentrada, para encontrarnos con identificaciones que nos ayuden a seguir dinamizando el disenso y el mestizaje.

De entre los elementos de la matriz sociocultural, la reticencia mayor está en el trabajo con personas de edades diversas; sin embargo, tanto la historia oral como las historias orales pueden ser trabajadas con niñas y niños y jóvenes, al contrario de las perspectivas que plantean que la construcción histórica debe basarse en entrevistas a personas «con pasado» realizadas por personas investigadoras altamente cualificadas. En el trabajo sobre historia de la escuela basada en fuentes orales realizado por Laura Benadiba y Daniel Plotinsky (2001), tanto las personas entrevistadoras como quienes manejan los archivos orales son estudiantes de educación primaria y secundaria, con una formación previa sencillizada. “Las entrevistas en las que se crean estas fuentes [orales] promueven y facilitan el intercambio generacional (...). Los participantes de la entrevista se reconocen mutuamente, abandonando los prejuicios que traban su comunicación cotidiana” (Benadiba y Plotinsky, 2001: 15-16).

Las historias orales (Encina, 2010) no son ni una epistemología ni una metodología. Tampoco son las historias de las personas que no saben escribir. Son una herramienta que facilita el trabajo con personas que, por su posición asimétrica con respecto al Poder, solo pueden transmitir sus historias verbalmente; son las historias de las personas desposeídas: por no tener dinero, por no ejercer el poder político, por no pertenecer al género, la edad o la cultura dominante... No de héroes o heroínas sociales o protagonistas por algún motivo, ni tampoco por guardar su palabra para el futuro, como patrimonio inmaterial, sino que son las

historias de la mayoría social a la que aún no han podido robarle el conocimiento, los recursos y las formas de transmisión de las narraciones orales y otras formas de oralidad (cantes, expresiones y refranes, gestos, corporalidades...), que, al tener un soporte tecnológico descentrado, facilitan la resistencia, el ser autogestionadas, y el poder ser apropiadas fácilmente por la gente. Esta herramienta nos ayuda a trabajar con y desde la gente formas fronterizas, contaminadas y mestizas que estén en continua adaptación a los procesos sociales.

El trabajo con las historias orales tiene como punto de arranque el Colectivo de Estudios Marxistas creado por estudiantes de la Universidad de Sevilla en 1991. En él, nos cuestionamos la capacidad de transformación de las organizaciones políticas y de la Ciencia (con mayúsculas) y comenzamos a pensar en otras formas de trabajar con la gente y acompañar los procesos sociales. Tuvo una gran influencia la relación que manteníamos con gente de diversas edades y procedencias, con quienes hablábamos de historia, política, cultura, ecología, agroecología, educación, comunicación, y también de vida cotidiana. Esto nos llevó a repensar el marxismo y a plantearnos nuevas formas de trabajar (Colectivo de Estudios Marxistas, 1995).

Tienen como fuente de inspiración los talleres de Historia Popular propuestos por Raphael Samuel y que, aunque dio lugar, en 1976, a la revista *History Workshop Journal*, no han tenido la expansión y la consolidación de las historias de vida o la historia oral. Además de los grupos promovidos por Samuel y su entorno, se han realizado proyectos similares en torno a las escuelas de adultos o a algunos talleres vecinales de historia local (Garcés, 1996). Una de las propuestas interesantes de la Historia Popular que nos resultó inspiradora fue que las personas investigadoras no tengan que ser, necesariamente, reconocidas por la Academia, aspecto muy problemático para la Universidad por la ruptura que supone dar estatus de investigador a gente que no tiene los estudios pertinentes.

“El grupo de History Workshop –o «taller de historia»– surgió en 1966 en Ruskin College, en Oxford, en torno a Raphael Samuel, «tutor» en historia social y sociología de aquella institución universitaria, y con la participación activa de un tipo peculiar de estudiantes del Ruskin College: hombres y mujeres procedentes de los sindicatos y del movimiento obrero, que no estaban, en principio, destinados a completar unos estudios universitarios formales como los de la mayor parte de estudiantes de Oxford. El grupo, constituido inicialmente como un seminario de trabajo –mal visto por las autoridades académicas– se proponía luchar contra el sistema tradicional de exámenes y dar una participación activa en el estudio de la historia a estos estudiantes de la clase obrera, rompiendo con la idea de que la investigación era una actividad superior” (Fontana, 1984: 7).

En las historias orales en las que hemos trabajado, además de formar a personas interesadas en realizar entrevistas o en participar en el proceso, hacemos talleres con los propios protagonistas de la historia para debatir lo dicho, profundizar, disentir y dinamizar propuestas que vayan surgiendo.

“La lógica dominante es descubrir, o sea buscar y explicar desde el presente dominante los acontecimientos del pasado, encajándolos en la racionalidad dominante del presente, para dar sentido de progreso y globalidad. Las alógicas de las historias orales es encontrar en el pasado formas de vida que nos ayuden a comprendernos en nuestro presente, posibilitándonos la reproducción ampliada de la vida cotidiana desde la que podamos construir nuevas cosmovisiones que nos ayuden a transformar el futuro” (Encina, 2010: 117).

También nos resultó de ayuda conocer las investigaciones de Michel Giacometti, tanto las relativas a la recogida de cantos sociales, políticos y de trabajo en Portugal, en las que se comprendía que solo cobraban sentido estos cantos en la propia actividad y su contexto cotidiano en los que se habían generado (Giacometti, 1982); como el proyecto del Serviço Cívico Estudantil (anteriormente mencionado) que coordinó con la idea de llevar los ideales de la Revolución de los Claveles al campo y que las formas revolucionarias del mundo rural portugués pudieran impregnar las ciudades a través de las y los estudiantes que participaron (Tiago de Oliveira, 2011). Ambos proyectos compartían algo que nos dio algunas claves: hay que trabajar la dinamización de las mediaciones sociales en los espacios y tiempos cotidianos, en la imperfección y en las formas de vida de las culturas populares.

Nuestra propuesta de trabajar con y desde la gente, iría en la línea de aunar la escucha y la crítica (desde la tensión, interno-externo, de los contenidos y las formas de los discursos), en una perspectiva dialéctica que nos permita iniciar procesos con la propia gente que vive en el consentir los poderes y, al mismo tiempo, en el desempoderarse (hacer una dejación de poder hacia l@s de abajo en armonía con el entorno social y natural; que propicie una construcción colectiva), elaborando, en este caos creativo, sus propias culturas: las culturas populares.

Al liberar las voces de los sujetos y trabajar como sujeto individual y también como sujeto colectivo, una cuestión que se nos planteó fue cómo analizar las fuentes orales. Lo que se hace en otras investigaciones con fuentes orales, cuando se ha hecho técnicamente bien, es continuar la tradición de Freud y de Marx, y así, el investigador, en una actitud de sospecha, no presta atención a lo que se dice, sino a lo que no se dice, a lo que contradice lo que se dice, dando por sabido el <curso> del discurso (que sería, según estos teóricos, el mismo de la ideología dominante), aquello que tiene de estructural. En las historias orales, lo que trabajamos es el análisis *desde* los discursos (Encina, 2019), para analizar qué es lo que tiene el discurso de <dis>, o sea de ruptura, de caos en el que y con el que entrelazar nuevas propuestas. No pretendemos quedarnos en el saber categórico de dónde estamos, sino que tenemos que pasar a saber cuáles son las líneas de fuga y cómo se pueden trabajar colectivamente.

No queremos sublimar lo que de individual tienen los discursos colectivos sino:

- (a) Desenmascarar lo que de masificación (culturas de masas) e institucionalización (cultura oficial) tienen los discursos tanto colectivos, grupales, como individuales; o sea, ver cuáles son los peligros que tiene un discurso, en cuanto que llevan dentro de sí un <curso> (un orden).
- (b) Trabajar el potencial de construcción colectiva y de «imposibles» (de <dis>) que tienen los discursos de las culturas populares y culturas alternativas.

Algunos proyectos de investigación que, sin haber trabajado historias orales, han coincidido en ciertos elementos en nuestra forma de trabajar son, por ejemplo, el trabajo de Moncayo, Ferney, Palomino, Paruma y Botero (2013), trabajando los relatos de niños, niñas y jóvenes del departamento del Cauca (Colombia) en situación de desplazamiento forzado, junto con profesorado y personas investigadoras, para problematizar los currículos hegemónicos y las prácticas sutiles de racismo que contienen, y explicitar acciones y resistencias intergeneracionales; el trabajo de Contreras, Panzo y López (2018) en el que el diálogo abierto con artesanas de la Sierra de Zongolica (México) fueron mostrando la profunda interrelación entre las formas de producción, los aspectos culturales e históricos y la salud, partiendo de una investigación medioambiental; o el trabajo de dinamización

comunitaria hacia la autogestión de la vida cotidiana en el Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz (País Vasco), donde el mestizaje es una forma de vida y también una forma de resistencia frente a los procesos de turistificación y gentrificación (Kutxikotxokotxikitxutik, 2017).

2.3 Cómo se trabajan las historias orales

Desde 1996 estamos trabajando experiencias en las que el centro es la autogestión de la vida cotidiana, trabajando con y desde la gente para pasar de la seguridad de lo posible a la esperanza de lo imposible. Hemos partido por preguntarnos el para qué, que en todos los casos ha sido para la autogestión colectiva de la vida cotidiana (o también lo hemos expresado de otras maneras, por ejemplo, para construir una sociedad convivencial), y a partir de ahí plantearnos qué vamos a hacer. Solo entonces, teniendo estas dos primeras cuestiones claras, hemos podido responder al cómo: las herramientas. Las más importantes son las que denominamos transversales, y entre ellas se encuentran las historias orales, que, como dependen del para qué y del qué, no las hemos utilizado en todas las investigaciones. Son herramientas para trabajar la dinamización comunitaria y la convivencialidad.

¿En qué se basa la decisión de historias orales? Repensando las experiencias y viendo en cuáles hemos trabajado con historias orales, vemos que las experiencias en las que esa herramienta es útil es cuando ha podido responder a estos tres qué al mismo tiempo, sin separarlos:

- dinamización y generación de mediaciones sociales deseadas;
- devolución/evaluación y transferencia de conocimientos, haceres y sentires;
- y puesta en valor del trabajo colectivo.

Cuando no han coincidido esos tres qué, aun intentando utilizarlas, no nos han servido, porque generarían más identidad, lo que supone menor convivencialidad, ya que la convivencialidad se aviva en el mestizaje, a través del encuentro y las identificaciones.

¿Cómo hemos hecho las historias orales? (Encina, 2010). Normalmente suelen desarrollarse en torno a cinco momentos, que los podemos resumir así:

- Momento cero: es conveniente saber algo de la historia del pueblo o comunidad, mediante algún informante o, en su defecto, alguna historia escrita; siempre que no determine la escucha posterior.
- Momento 1: entrevistas. La selección de las personas a entrevistar tiene que tener en cuenta la diversidad según la matriz sociocultural, y la entrevista debe ser siempre abierta, no solo sin guion sino también sin limitaciones temáticas o discursivas.
- Momento 2: elaboración del borrador de las historias orales (de las historias de la gente, no de los territorios). Este borrador es para provocar el debate y facilitar la construcción colectiva, no para construir la historia, y se desarrolla realizando un análisis desde los discursos.
- Momento 3: lectura de borrador a los entrevistados y debate en talleres. En estos talleres se intenta plasmar el disenso, no son debates para llegar a un consenso de «La Verdad» o de «La Objetividad», sino para explicitar la diversidad sociocultural y crear identificaciones que rompan con la identidad. El análisis desde los discursos se desarrolla en estos talleres de forma menos sistemática.
- Momento 4: elaboración definitiva en diversos materiales que puedan reflejar la diversidad de expresiones que coexisten en la comunidad, y que puedan ser apropiados para abrir hacia la autogestión cotidiana de la vida.

- Momento 5: difusión y nuevos debates descentrados. Devolución y dinamización de lo que se va generando, mediante procesos de ayuda mutua que propicien encuentros en los disensos y construcción colectiva, teniendo muy presente que no se pueden cerrar los debates, sino dejarlos abiertos para generar el caos creativo y las mediaciones sociales deseadas. Para ello, hemos tenido que tener muy en cuenta los <dis> de los discursos.

3. COMPILACIÓN DE RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN Y CONTRASTE DE CASOS

Para comprender diversos proyectos de investigación en los que se ha trabajado con historias orales y contrastarlos con proyectos similares en los que se decidió no trabajar con historias orales, en el presente apartado vamos a realizar una comparativa entre los siguientes proyectos que hemos coordinado o asesorado en Andalucía, México y País Vasco en los que hemos trabajado con y desde la gente. Los listamos a continuación junto con una referencia bibliográfica con la que se pueda conocer estos proyectos en mayor profundidad (en la web historiasorales.org puede accederse tanto a los artículos como a otros materiales de los proyectos en los que hemos trabajado con historias orales):

- (1) Pedrera, Sevilla, Andalucía (Encina y Rosa, 2000).
- (2) Santiponce, Sevilla, Andalucía (Encina y Rosa, 2000).
- (3) Las Cabezas de San Juan, Sevilla, Andalucía (Fernández, Rosa y Encina, 2004).
- (4) Palomares del Río, Sevilla, Andalucía (Encina, Domínguez, Ávila y Alcón, 2007).
- (5) Barrios Las Colonias, Casablanca y Viviendas sociales de la Avenida Conde Duque, Olivares, Sevilla, Andalucía (Balbuena, 2010).
- (6) Texcal, Jiutepec, México (Zaragoza, Friend, Bugayev y García, 2015).
- (7) Patios de la Estación, Cuernavaca, México (De la Luz Mena, De la Luz y Zaragoza, 2015).
- (8) Ocotepc, Cuernavaca, México (Zaragoza, 2015).
- (9) Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián, Universidad del País Vasco, Donostia-San Sebastián, País Vasco (Ezeiza y Encina, 2018).
- (10) Lomas de Zaragoza, Ciudad de México (Ovalle, 2020).
- (11) Al(t)za, Donostia-San Sebastián País Vasco (Encina, Ezeiza y Delgado de Frutos, 2016).

En todos los casos en los que se han trabajado historias orales, tanto de forma central como de forma complementaria, se han realizado entre 100 y 150 entrevistas teniendo en cuenta la diversidad de la matriz sociocultural y la saturación de discursos. Entrevista el equipo investigador y grupos de personas voluntarias, que pueden ser del lugar o no, y que reciben una formación al inicio del proyecto sobre cómo realizar las historias orales (no solo las entrevistas), ya que se facilita que participen a lo largo de todo el proceso. Tanto las personas entrevistadoras como las entrevistadas pueden entrar y salir del proyecto a lo largo del proceso como parte de la comprensión de la complejidad, lo que ayuda a que nadie quede atrapado por el proyecto y a que haya un flujo dinámico, magmático, de caos creativo.

El primer proyecto en el que utilizamos historias orales fue en 1995-1997 en Pedrera (al sureste de la provincia de Sevilla), a propuesta del ayuntamiento, gobernado por la Candidatura Unitaria de Trabajadores (CUT), que formaba parte de Izquierda Unida-

Convocatoria por Andalucía (IU-CA). La corporación municipal estaba compuesta mayoritariamente por jornaleras y jornaleros que querían dinamizar el pueblo y recuperar la autoestima de la gente a quien continuamente se señala como ignorante. Los elementos clave en la decisión de las herramientas de investigación fueron: la acusación de falta de conocimiento, el estigma de que no hay participación, acciones colectivas previas como ocupación de tierra, siembra de árboles... pero que no habían sido puestas en valor, y también se había percibido que las formas organizativas (asociaciones, partidos políticos, movimientos vecinales...), aun las que se autodenominaban revolucionarias, estaban creando dependencia y delegación, por lo que limitaban la construcción de los imposibles.

Esos elementos, de forma intuitiva, nos hicieron pensar que las historias orales pueden ayudar a esta dinamización de la autogestión de la vida cotidiana, y esta intuición se ha podido constatar en otros proyectos en los que se han utilizado historias orales. En aquellas experiencias en las que no han coincidido estos elementos situacionales y los tres qués mencionados (dinamización y generación de mediaciones sociales deseadas; devolución/evaluación y transferencia de conocimientos, haceres y sentires; y puesta en valor del trabajo colectivo), no hemos trabajado con historias orales, incluso habiéndolo intentado como en el caso de Palomares del Río o de Ocotepéc.

Lo importante no es el contexto sociocultural, sino el poder responder con este cómo a esos tres qués. Decimos esto porque en contextos completamente diferentes, como el de Olivares, Patios de la Estación, Lomas de Zaragoza o Al(t)za también ha sido útil esta herramienta.

3.1 Experiencias de dinamización en las que no se han utilizado historias orales

En Palomares del Río, por ejemplo, no se daba el qué de la puesta en valor del trabajo colectivo porque de los 5.000 habitantes 4.000 habían llegado en las últimas décadas, por lo que había un extrañamiento de unos habitantes con respecto a otros. Ya vimos que la determinación de hacer historias orales convertiría una herramienta en un objetivo, y serviría de bloqueo para el desarrollo del proceso, así que el material que estábamos recogiendo lo convertimos en una telenovela, que fue la herramienta que utilizamos para comenzar el trabajo de dinamización.

En Ocotepéc, al iniciar las historias orales, nos dimos cuenta de que se remontaban muy poco tiempo y que todas las versiones eran muy parecidas; entonces vimos en los archivos que la población supuestamente originaria llegó después de la revolución mexicana, tras la aniquilación y dispersión de la población originaria durante la guerra, que dejó el pueblo desierto. Al finalizar la revolución, los antecesores de los actuales pobladores ocuparon el pueblo vacío y pasó a autodenominarse como la población originaria y a aceptar su historia como propia, porque necesitaban ese reconocimiento para recibir esas tierras por parte del gobierno (reparto de tierras de 1915-1917). Las historias orales solo reforzarían ese disfraz y darían una mayor identidad.

En Santiponce, trabajamos la dinamización juvenil, y, al circunscribirse a una sola de las entradas de la matriz sociocultural, no se podían utilizar las historias orales porque solo sirven cuando la dinamización es comunitaria, para no crear prevalencia de unos segmentos de la población sobre otros. Con la gente joven, las herramientas que se utilizaron fueron: talleres, la organización de la cabalgata de los Reyes Magos, la creación de una cooperativa como forma de generar empleo, y fiestas autogestionadas por las y los propios jóvenes como una

respuesta al ocio consumista. Al situar estas acciones como herramientas, y no como objetivos, ayudaron a la autogestión de la vida cotidiana sin crear dependencia sobre estas acciones, es decir, de forma abierta y creativa, sin forzar su continuidad más allá de lo que decidieran los y las propias jóvenes.

Algo similar ocurría con el proyecto de dinamización de la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián. En este caso, además de trabajar mayoritariamente con jóvenes, el centro no era parte de una comunidad local, por lo que trabajar historias orales podría haber generado más identidad y, en consecuencia, mayor separación aún de la comunidad en la que está situada. Asimismo, al tratarse de un entorno institucional, lo que se trabajó fue la flexibilización de estructuras y no la autogestión de la vida cotidiana (una institución no puede autogestionarse, a lo máximo a lo que se podría llegar sería a la cogestión).

En el caso del Texcal, había gente que estaba ya previamente trabajando cosas y fueron estas las que se utilizaron como herramientas, como el reciclaje, la reutilización, la limpieza de los espacios comunitarios y el conocimiento vivo de las propiedades de las plantas. Consideramos que hay que partir siempre de lo que ya se está haciendo, ponerlo en valor. Esta comunidad, al ser relativamente nueva y estar separada del núcleo antiguo de Jiutepec (municipio al que pertenece) por un paraje de bosque y acuíferos, había generado una fuerte cohesión comunitaria por su lucha por los servicios y por las infraestructuras básicas y en contra de la instalación de un vertedero a su lado. Podríamos haber trabajado historias orales en relación a los lugares de origen de los habitantes, como planteó la Escuela de Chicago, pero hubiera sido reforzar los lazos identitarios. Tenían presente que sus acciones de lucha habían sido exitosas (consiguieron las infraestructuras que pedían y no solo que no se instalara el vertedero, sino además lograron que en su lugar se situara una universidad), por lo que no había que poner en valor el trabajo colectivo. La dinamización comunitaria consistió en aprovechar esa capacidad de movilización comunitaria, que estaba vinculada al Estado (el ámbito de la reclamación de *los derechos*), para trasladarla hacia la autogestión de la vida cotidiana.

3.2 Experiencias de dinamización en las que se han utilizado historias orales

Las historias orales son una herramienta transversal, lo que significa que nos pueden acompañar a lo largo de todo el proceso, pero no son las únicas herramientas que se utilizan en cada proyecto. Otras herramientas se van determinando según se van necesitando; así, por ejemplo en Las Cabezas de San Juan, se utilizaron también formas de comunicación provocativa; en Pedrera usamos también comidas dinamizadoras en la calle y la creación de un canal de televisión como herramientas; en Olivares y en Patios de la Estación, se utilizó también el tendedero de los deseos; los murales en Patios de la Estación y Lomas de Zaragoza; azulejo de puesta en valor del trabajo colectivo en Olivares; creación de un programa de radio *Patio de Vecinos* en Las Cabezas de San Juan; plantas verticales en Patios de la Estación; recuperación de la fiesta del *Perpetuo Socorro Vecinal* en Olivares; teatro en la calle en Las Cabezas de San Juan; y *formación* (de «*formar para la acción*») en todos los casos.

Los proyectos en los que hemos trabajado con historias orales son, además de la experiencia ya mencionada de Pedrera, los de Las Cabezas de San Juan, los barrios Las Colonias, Casablanca y Viviendas sociales de la Avenida Conde Duque de Olivares en Andalucía, Patios de la Estación y Lomas de Zaragoza en México, y el barrio de Al(t)za

(*Altza* en lengua vasca y *Alza* en español, por lo que optamos por fusionar ambos nombres) en el País Vasco.

El utilizar la herramienta historias orales nos ha ayudado a movilizar tres cuestiones a nivel comunitario: el querer participar, que se refiere a las motivaciones y a los sentires; el poder participar, que se refiere a los cauces comunitarios de participación y a los haceres; y el saber participar, que se refiere a los conocimientos y a las habilidades. El querer participar ha generado identificaciones desde el disenso y afectividades grupales y comunitarias. El poder participar ha generado la flexibilización de estructuras, tanto a nivel institucional como a nivel asociativo, y la autogestión a nivel comunitario. Y el saber participar ha generado *formación*, intercambio de saberes, construcción colectiva del conocimiento y autoestima comunitaria, algo muy importante que generan las historias orales.

Por otro lado, las historias orales, que pueden parecer un conocimiento por repetición, al sumergirlas en las culturas populares, se convierten en un conocimiento por repetición creativa, lo que ha generado que se puedan traer al presente conocimientos que habían caído en desuso por considerarse que no correspondían a nuestro tiempo. Estos conocimientos han servido para generar nuevas cosmovisiones, nuevos proyectos de vida comunitaria, en las tres esferas: esfera económica, esfera medioambiental y esfera sociocultural.

Por ejemplo, en Pedrera, de ese magma surgió la reactivación de la ocupación de tierras; en Las Cabezas de San Juan, además de alguna cooperativa, surgió un movimiento de relación intergeneracional en el que los jóvenes se juntaban con las personas mayores todos los meses para debatir sobre la sociabilidad en el pueblo con la excusa de un videoforum; en esa misma línea de encuentro intergeneracional, se crearon ludotecas en los barrios donde se juntaban niñas y niños con gente del barrio.

En los tres barrios de Olivares, donde el exceso de intervención por parte de las administraciones públicas había dejado a la mayoría de la gente en un estado de dependencia y falta de autoestima considerable, la escuela-taller, que formaba a gente de estos barrios que iba directamente al desempleo, se vinculó a las demandas vecinales y se visualizó la relevancia de esos talleres para la vida comunitaria en los barrios. Se generó una revinculación de la vecindad con los comercios del barrio, se recuperó la fiesta más importante que había en el barrio, que se había perdido hacía muchos años, y fue organizada por las propias vecinas y vecinos. La gente se autoorganizó mediante la ayuda mutua para informarse de empleo en otras localidades; la presión también consiguió que se hicieran huertos familiares para autosubsistencia en terrenos municipales, etc.

En Patios de la Estación, se recuperaron, a partir de las historias orales, Los Pocitos, un área de lavadero y de agua potable que estaba abandonada y destruida. Jóvenes del barrio se organizaron para pintar murales de elementos de la historia y de personas que querían recordar. Se le dio un sentido a la fiesta del barrio, porque en realidad la mayoría son de otro estado, de Guerrero, y la gente, antes del proyecto, no comprendía muy bien el porqué de la fiesta, aunque la gente se divertía, pero había desapego en la organización.

En Lomas de Zaragoza y en Al(t)za es pronto para plantearnos estas cuestiones, ya que están aún en marcha, en fase de realización de entrevistas, aunque cabe señalar que no se espera a terminar las entrevistas y hacer los borradores para comenzar a tomar parte en la dinamización comunitaria, sino que las propias entrevistas son también excusas para ir haciendo cosas. Por ejemplo, en Lomas de Zaragoza, se pintó el muro que separaba la universidad del barrio como forma de llamar la atención de la falta de vinculación entre ambos, teniendo en cuenta que la universidad se creó tras una larga lucha reivindicativa de

la gente del barrio y una ocupación de una cárcel, ahora universidad (Casa Libertad, UACM). Después de las primeras entrevistas, se han hecho talleres de plantas medicinales, se ha conseguido que las niñas y niños del barrio puedan ir a la guardería universitaria, ha habido encuentros con otros barrios para trabajar aspectos de dinamización comunitaria, han puesto en valor algunos espacios autogestionados, como el comedor Ixcalli, y el mural diseñado a partir de los primeros conocimientos históricos realizados va siendo modificado a partir de detalles históricos que va recordando la gente que pasa por delante.

En el caso de Al(t)za, se han colocado fotografías y recuerdos de cosas del barrio por diferentes locales, lo que ha generado que más gente debata en esos lugares sobre la historia de su barrio, de forma espontánea y sin intermediación de ninguna persona entrevistadora.

3.3 Comparación de casos en relación a su contexto

Para la validación de las historias orales como herramienta convivencial, además de la comparación explicativa de los 11 casos expuestos, hemos querido compararlos también en base a ocho ítems que nos ayuden a analizar el contexto de cada una de las experiencias. Comprendemos que cada una de las investigaciones que hemos traído aquí para realizar el contraste de casos en los que se han utilizado historias orales y en los que no, tiene una gran complejidad. Requiere sumergirse en cada una de ellas para estudiar similitudes y diferencias. Es por eso que hemos optado por seleccionar algunas características que pueden resultar útiles a modo de fotografía de cada uno de esos proyectos.

Tabla 1. Características de las experiencias que hemos dinamizado con y desde la gente

UBICACIÓN	PERIODO	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
Pedreira	1995-1997	-	R		sí	sí	sí	sí	cent.
Santiponce	1997-1998	-	R		no	sí	no	sí	no
Las Cabezas	1999-2003	+	R		sí	sí	sí	sí	compl.
Palomares	2005-2007	-	R/U		no	no	no	sí	no
Barr. Olivares	2009-2010	-	R	x	sí	sí	sí	sí	cent.
Texcal	2009-2015	-	U		no	no	no	no	no
Patios Est.	2011-2015	+	U	x	sí	sí	sí	no	compl.
Ocoatepec	2012	-	R/U		sí	no	?	no	no
Magisterio	2014-2016	-	U		no	sí	no	no	no
Lomas Zarag.	2016-actual	+	U	x	sí	sí	sí	no	cent.
Al(t)za	2016-actual	+	U	x	sí	sí	sí	no	cent.

Leyenda:

- (a) Mayor o menor de 15.000 habitantes (+/-)
- (b) Rural/urbano R/U
- (c) Barrios o poblaciones señalados como marginales y fuertemente intervenidos por el Estado (x)
- (d) Son predominantes las formas de relación que emanan de las culturas populares (sí/no)
- (e) Visión institucional preexistente de falta de participación (sí/no)
- (f) Ingresos medios por debajo de la media de la región (sí/no)
- (g) Si hay implicación de las instituciones locales en el proyecto de desarrollo comunitario (sí/no)
- (h) HO son centrales o complementarias, o no se han utilizado (cent./compl./no)

Tal y como muestra la tabla, las experiencias en las que hemos trabajado la herramienta de historias orales tienen en común, además de los tres qué mencionados anteriormente, que en todas ellas predominan las formas de relación de las culturas populares, ingresos medios por debajo de la media de la región y una visión institucional de falta de participación.

Pueden ser municipios o comunidades mayores o menores, aunque esta característica pudiera parecer relevante; las hemos trabajado tanto en poblaciones como Pedrera, de unos 5.000 habitantes, como en colonias de Ciudad de México como Lomas de Zaragoza, mayores de 25.000 (en las que no puede conocerse con exactitud el número de pobladores). Pueden ser rurales o urbanas, aunque la sociología nos ha planteado que existe un abismo entre lo rural y lo urbano, pero que para trabajar con esta herramienta vemos que no. Tampoco tienen en común que estén o no fuertemente intervenidos por el Estado, la historia se transmite tanto en los entornos intervenidos como en los que se ven libres de esa hiperintervención. En los proyectos de desarrollo comunitario con historias orales puede haber participación de alguna institución local, pero tampoco ha sido necesario para trabajarlas.

Contrastando aquellas experiencias en las que las historias orales son centrales y las que son complementarias, es decir, las experiencias en las que no es la herramienta central en el proceso, sino que han ayudado a desarrollar otras herramientas que han tomado la centralidad en el proceso, no hay ninguna diferencia relevante con respecto a los ítems seleccionados.

En cuanto a las características comunes de las experiencias en las que no hemos utilizado la herramienta historias orales: en ninguna de ellas era la población superior a 15.000 habitantes. Ninguna de ellas estaba intervenida fuertemente por el Estado. En cuatro de las cinco experiencias percibimos que las formas de relación de las culturas populares estaban debilitadas, no así en el caso de Ocoatepec. No tenemos datos económicos precisos de Ocoatepec, pero en el resto de experiencias coincide que el ingreso medio por habitante es mayor que la media de la población del entorno. En estas experiencias, la institución no tiene una visión de falta de participación salvo en las dos experiencias en las que se ha trabajado predominantemente con jóvenes, siendo, curiosamente, esta edad una entrada de la matriz sociocultural que está fuertemente intervenida a través del acto educativo. No parece relevante si los entornos son rurales o urbanos, ni si hay o no presencia de las instituciones en el proyecto.

4. REFLEXIONES FINALES A MODO DE INACABAMIENTO

En todas las experiencias contrastadas, hemos trabajado la dinamización comunitaria a partir de las mediaciones sociales deseadas hacia la autogestión de la vida cotidiana. Eso lo tienen en común todas las experiencias, y eso remarca que las historias orales son una herramienta más para ir hacia una sociedad convivencial. Hay que reconocer que la intuición (entendida como oportunidad y sensibilidad) nos ha orientado en algunos proyectos, una intuición mantenida a lo largo del tiempo que nos ha ido dando habilidades y saberes, por lo que nos era necesario realizar esta reflexión que hemos presentado en este artículo.

En realidad, si queremos construir herramientas convivenciales, que el conocimiento no se quede en el gusto del saber, sino que sirva para trabajar en los espacios y tiempos cotidianos, las herramientas no se pueden poner por encima del para qué ni del qué, no se puede definir ni la epistemología ni la metodología por la herramienta. Las herramientas dependen de con quién vamos a trabajar, es decir, son situacionales, y tenemos que diseñar

el tipo de herramientas con respecto a la comunidad en la que estamos trabajando, no podemos llevar una herramienta *a priori*.

La herramienta de historias orales, utilizada en las comunidades en las que se cumplen las características que hemos dicho y de forma convivencial, nos ha servido para trabajar la autogestión de la vida cotidiana, igual que otras herramientas en otras comunidades que hemos utilizado por las características de esas comunidades.

Las historias orales no son una metodología, sino que es una forma más de dinamizar la autogestión de la vida cotidiana. Pensar la historia oral como metodología, o utilizar en todos los contextos historias de vida o historia oral u otra herramienta que se utilice de forma indiscriminada, solo porque la conocemos o porque tenemos la validación de la institución científica, puede destruir la convivencialidad y las formas de relación en los espacios y tiempos cotidianos, empobreciendo las culturas populares y abriendo la puerta a la cultura institucional y la cultura de masas, por la homogeneización que se provoca de todas las comunidades, al meter lo diverso dentro de la misma herramienta. Esto, además, contradice los principios de la teoría de la complejidad. Para trabajar la autogestión de la vida cotidiana, es necesario trabajar herramientas diversas, adaptar herramientas e incluso inventar herramientas.

Por otro lado, queremos extraer algunas conclusiones que no teníamos explicitadas hasta haber realizado el contraste de experiencias, solo sabíamos balbucearlas. Por una parte, en las experiencias en las que hemos trabajado, la hiperintervención del Estado va dirigida casi únicamente a los lugares donde emanan las formas de relación de las culturas populares y también hacia la gente joven, que puede ser así una manera de provocar una separación intergeneracional; por eso, es importante dinamizar ese trabajo intergeneracional que recupere la vinculación (o dificulte la desvinculación) de la gente joven con las culturas populares, como fructificó en la experiencia de Las Cabezas de San Juan.

Por otra parte, las experiencias parecen indicar que, tanto la institución del Estado, como las instituciones sociales y políticas locales, no suelen reconocer las formas de participación cotidiana como formas de participación propiamente dichas, y, por lo tanto, invierten sus esfuerzos y su dinero en que la gente se organice de forma asociativa, y no paran en esa intervención hasta que no destruyen todo el tejido o hasta que no consiguen que la gente se organice de esa forma. Por eso, en el contraste, sale que las instituciones sí reconocen formas de participación entre quienes tienen ingresos económicos por encima de la media, porque les convocan y vienen, y se organizan de formas visibles. Eso también puede suceder cuando se usan herramientas como la historia oral o las historias de vida, y esa visibilización puede conllevar un señalamiento, un empoderamiento, una cooptación, que ayude a la destrucción del tejido social de los más oprimidos a quienes pretenden liberar con estas herramientas y/o metodologías.

Para preservar las formas de relación, resistencia, caos creativo, ayuda mutua e interdependencia en los espacios y tiempos cotidianos, tenemos que diseñar herramientas convivenciales que puedan ser apropiadas por la propia gente, que no generen ni dependencia ni especialización, ni moldeen o modelen a la gente que se está escapando continuamente del Poder, del consentimiento, del consumo y de la Historia dominante.

5. REFERENCIAS

- Aceves, JE. (1990). “Bibliografía comentada sobre historia oral e historia de vida”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III (009), 235-254.
- Balbuena, A. (2010). “El poder de la gente”. En Encina, J., Ávila, MA. y Lourenço, B. (Coords.) *Las culturas populares. Plantas medicinales, comunicación, economía, historias orales e ilusionismo social*. Sevilla: Atrapasueños, 123-147.
- Benadiba, L., y Plotinsky, D. (2001). *Historia oral. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bertaux, D. (1993). “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”, *Proposiciones*, 29 (4), 1-23.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). “La investigación biográfica narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual” [112 párrafos], *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. (Disponible online: <https://bit.ly/2VekM1H>)
- Castro Bueno, F. y Cárdenas, UA. (2018). “El encuentro como posibilidad para la construcción colectiva”. En Castro Bueno, F. y Cárdenas, UA. (Comps.) *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 1-8.
- Colectivo de Estudios Marxistas (1995). *Marxismo y sociedad. Propuestas para un debate*. Sevilla/Bogotá: Muñoz Moya y Montraveta editores.
- Contreras Jaimes, B. (2015). *Reconocimiento del valor biocultural de la producción artesanal a través del intercambio de saberes. El caso de los textiles de lana en Tlaquilpa, Veracruz* (tesis doctoral). Universidad Veracruzana, Centro de Investigaciones Tropicales. Xalapa (México).
- Contreras, B., Panzo, F. y López, C. (2018). “ArteSano: Autogestión del *Kually nikah*, el «estado del estar»”. En Encina, J., Urteaga, E. y Ezeiza, A. (Coords.) *Autogestión cotidiana de la salud*. Guadalajara: Volapük, 385-414.
- Daza Pérez, DP. y Castro Daza, D. (2018). “Verdad, archivo y derechos humanos”. En Castro Bueno, F. y Cárdenas, UA. (Comps.) *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 109-152.
- De la Luz Mena, R., De la Luz, J. y Zaragoza, JM. (2015). “El diario vivir de la comunidad de Patios de la Estación”. En Zaragoza, JM., Rodríguez Velázquez, D., Encina, J. y Friend, E. (Coords.) *Comunidad, sostenibilidad y autogestión desde el ilusionismo social (autogestionando a pie)*. México D.F: Fundación Comunidad, 183-190.
- Domingo, J., Luengo, JJ., Luzón, A. y Martos, JM. (2007). “Historias de vida e historia oral en educación”, *Perspectivas Docentes*, 35, 12-22. (Recuperado de versión preliminar aceptada sin numerar: <https://bit.ly/39OvnWk>)
- Encina, J. (2019). “Análisis desde los discursos”. En Ezeiza, A. y Encina, J. (Coords.) *Trabajando la lengua desde una perspectiva dialéctica. Algunos apuntes sobre lengua y complejidad*. Vitoria/Gasteiz (Araba): ISM-UPV/EHU, UNILCO-espacio nómada, 125-150.

- Encina, J. (2010). “De cómo trabajar las historias orales desde el ilusionismo social”. En Encina, J., Ávila, MA. y Lourenço, B. (Coords.) *Las culturas populares. Plantas medicinales, comunicación, economía, historias orales e ilusionismo social*. Sevilla: Atrapasueños, 113-122.
- Encina, J., Ávila, MA. y Ezeiza, A. (2017). “Haciendo/pensando/sintiendo formas de autogestión desde el ilusionismo social”. En Encina, J., Ezeiza, A. y Sánchez, SV. (Coords.) *Autogestión, autonomía e interdependencia. Construyendo colectivamente lo común en el disenso*. Guadalajara: Volapük, 231-260.
- Encina, J., Domínguez, M., Ávila, MA., y Alcón, R. (2007). “La importancia del medioambiente urbano para vivir los espacios y tiempos cotidianos. El proceso de participación en Palomares del Río”. En Encina, J., Domínguez, M., Ávila, MA., Alcón, R. y López, JM. (Coords.) *La ciudad a escala humana*. Sevilla: UNILCO-espacio nómada, Atrapasueños, 201-246.
- Encina, J., Ezeiza, A. y Delgado de Frutos, N. (2019). “Diversidad lingüística y matriz sociocultural”. En Ezeiza, A. y Encina, J. (Coords.) *Trabajando la lengua desde una perspectiva dialéctica. Algunos apuntes sobre lengua y complejidad*. Vitoria/Gasteiz (Araba): ISM-UPV/EHU, UNILCO-espacio nómada, 87-124.
- Encina, J., Ezeiza, A. y Delgado de Frutos, N. (2016). “Dinamización comunitaria en el barrio de Al(t)za a través de historias orales”. (Disponible online: historiasorales.org)
- Encina, J. y Rosa, M. (2000). “El gran teatro del mundo, o de cómo los ayuntamientos intentan repartir papeles, organizar espacios y marcar tiempos”. En Villasante, TR., Montañés, M. y Martí, J. (Coords.) *La investigación social participativa*. Barcelona: El Viejo Topo, 145-170.
- Ezeiza, A. y Encina, J. (2018). “Simulacros: trabajando la esperanza de lo imposible en la Universidad del País Vasco”. En Encina, J., Ezeiza, A. y Urteaga, E. (Coords.) *Educación sin propiedad*. Guadalajara: Volapük, 335-357.
- Fernández, M., Rosa, M. y Encina, J. (Coords.) (2004). *Reperto. Presupuestos participativos y autogestión de la vida cotidiana en Las Cabezas de San Juan*. Madrid: Fundación de Investigaciones Marxistas y Atrapasueños.
- Ferreira de Souza Bragança, I. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Río de Janeiro: Universidade do Estado do Río de Janeiro.
- Fontana, J. (1984). “El grupo de History Workshop y la «Historia Popular»”. En Samuel, R. (Ed.) *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica, 7-11.
- Fraser, R. (1993). “La Historia Oral como historia desde abajo”. *Ayer*, 12, 79-92.
- Fritas Branco, J. y Tiago de Oliveira, L. (1993). *Ao encontro do povo I. A missão*. Oeiras: Celta Editora.
- Garcés Durán, M. (1996). “La historia oral, enfoques e innovaciones metodológicas”, *Última Década*, 4, 1-5.
- García Calvo, A. (2006). “Acción”, *Revista Cuchará' y paso atrás'*, 12, 21-22.
- Giacometti, M. (1982). “Breves Observações sobre a Música Popular Portuguesa”, *Arte Musical, octubre (número especial)*, 23-27. (Disponible online: <https://bit.ly/3bXCLA4>).
- Hinojosa, R. (2012). “La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa”. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 57-65.
- Ibáñez, J. (1997). *A contracorriente*. Madrid: Ed. Fundamentos.

- Ibáñez, J. (1989). "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión". En García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, 418-434.
- Illich, I. (1978). *La convivencia*. Ocoatepec (México): CIDOC.
- Kutxikotxokotxikitxutik (2017). "Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz: ¿De la práctica de la autogestión colectiva a la Comunidad Vecinal autogestionada?". En Encina, J., Ezeiza, A. y Sánchez, SV. (Coords.) *Autogestión, autonomía e interdependencia. Construyendo colectivamente lo común en el disenso*. Guadalajara: Volapük, 501-560.
- Laudicina Ramírez, S. (2016). *Las muchachas se fueron, de migraciones y sentires. sobre poemas afrocolombianos que cuentan historias y construyen sujeto femenino*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Lawrenson, D. (1994). "Oral history: neither fish nor fowl", *Studies in Qualitative Methodology*, 4, 249-272.
- López Guzmán, L. (2008). "Historia oral: la importancia de recuperar la palabra hablada como una nueva propuesta de escribir historia en Colombia". (Disponible online: <https://bit.ly/3c0vBLy>).
- Martín García, AV. (1995). "Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social", *Aula*, 7, 41-60.
- Moncayo, JA., Ferney, H., Palomino, A., Paruma, AF. y Botero, P. (2013). "Escuela guerra y resistencia Diarios desde dos instituciones educativas en el Departamento del Cauca". *Plumilla Educativa*, 12(2), 187-210.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz Fonseca, JP. (2018). "Memorias, identidades y territorios". En Castro Bueno, F. y Cárdenas, UA. (Comps.) *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 203-232.
- Ovalle Hernández, F. (en prensa). "Romper los muros: un mural comunitario para espacios abiertos de participación". En Urteaga, E., Santos, J. y Rivera, S. (Coords.) *Invisibilidad, creatividad colectiva y construcción comunitaria: viviendo espacios de educación común*. México: EDCO-Espacio de educación común (UACM).
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. y Raybaut, P. (1995). *Histórias de vida. Teoria e prática*. Oeiras (Portugal): Celta.
- Portelli, A. (1991). "Lo que hace diferente a la historia oral". En Schwarzstein, D. (Comp.) *La historia oral. W. Moss, A. Portelli, R. Fraser y otros*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 36-51.
- Pujadas, JJ. (2000). "El método biográfico y los géneros de la memoria", *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Pujadas, JJ. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Samuel, R. (1984). "Historia popular, historia del pueblo". En Samuel, R. (Ed.) *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica, 15-47.
- Tiago de Oliveira, L. (2011). "O mundo rural descubierto por estudantes na cojuntura revolucionária portuguesa". En Arimateia, R. (Coord.) *Oralidades: ao encontro de Giacometti*. Lisboa: Editorial Colibri, 47-63.
- Tiago de Oliveira, L. (2010). "A história oral em Portugal". *Sociologia, problemas e práticas* 63, 139-156. (Disponible online: <https://bit.ly/3e5JLwq>).

- UNILCO-espacio nómada (2017). “Culturas populares”. En Encina, J., Ezeiza, A. y Sánchez, SV. (Coords.) *Autogestión, autonomía e interdependencia. Construyendo colectivamente lo común en el diseño*. Guadalajara: Volapük, 73-106.
- Zaragoza, JM. (2015). “Ocotepc: Aprendiendo a aprender”. En Zaragoza, J.M., Rodríguez Velázquez, D., Encina, J. y Friend, E. (Coords.) *Comunidad, sostenibilidad y autogestión desde el ilusionismo social (autogestionando a pie)*. México D.F: Fundación Comunidad, 191-204.
- Zaragoza, JM., Friend, E., Bugayev, P. y García, AK. (2015). “La experiencia del Texcal, Jiutepec, Morelos, México”. En Zaragoza, J.M., Rodríguez Velázquez, D., Encina, J. y Friend, E. (Coords.) *Comunidad, sostenibilidad y autogestión desde el ilusionismo social (autogestionando a pie)*. México D.F: Fundación Comunidad, 135-182.
- Zibechi, R. (2008). “La revolución de 1968: cuando el sótano dijo ¡Basta!” , *Revista Cuchará’ y paso atrás’*, 20, 51-58.

REFERENCIA DE LOS AUTORES

Javier Encina es ilusionista social, coordinador de UNILCO-espacio nómada y del Colectivo de Ilusionistas Sociales. Investigador principal y asesor en diversos proyectos de participación y dinamización comunitaria. Miembro investigador del Seminario de Ilusionistas Sociales, grupo de investigación coordinado por la Universidad del País Vasco (ISM-UPV/EHU). Email: ilusionistasocial@gmail.com. ORCID [0000-0002-6674-514X](https://orcid.org/0000-0002-6674-514X)

Ainhoa Ezeiza es doctora y profesora-investigadora del Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es investigadora principal del grupo de investigación Seminario de Ilusionistas Sociales (ISM-UPV/EHU). Email: ainhoa.ezeiza@ehu.eus. ORCID [0000-0001-6502-5709](https://orcid.org/0000-0001-6502-5709)

Nahia Delgado de Frutos es profesora-investigadora del Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) Miembro investigador del Seminario de Ilusionistas Sociales, grupo de investigación coordinado por la Universidad del País Vasco (ISM-UPV/EHU). Email: nahia.delgado@ehu.eus. ORCID [0000-0002-0243-1168](https://orcid.org/0000-0002-0243-1168)

Estudios de la Paz y el Conflicto

Revista Latinoamericana

IUDPAS-UNAH

Volumen 1, Número 2, pp. 39-54

ISSN-e: 2707-8922 | ISSN: 2707-8914

DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9831

Julio-diciembre 2020

EDUCAÇÃO E JUSTIÇA RESTAURATIVA: OS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO E CULTURA DE PAZ EM TURMAS DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS

EDUCATION AND RESTAURATIVE JUSTICE: THE CIRCLES OF CONSTRUCTION
AND PEACE CULTURE IN STUDY ACCELERATION CLASSES

Sandro de Castro Pitano

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

scpitano@ucs.br

Adilson Martins Corrêa

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

amcorrea@caxias.rs.gov.br

Recibido: 23-04-2020

Aceptado: 16-05-2020

Cómo citar / citation

De Castro Pitano, S., y Martins Corrêa, A. (2020). “Educação e justiça restaurativa: os círculos de construção e cultura de paz em turmas de aceleração de estudos”, *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 1, Número 2, 39-54. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9831

Resumo

Este trabalho apresenta a experiência dos Círculos de Construção de Paz realizados junto a escolas no município de Caxias do Sul-RS, Brasil, durante o período letivo de 2019. Foram realizados 45 círculos com 11 turmas, envolvendo a participação de 177 estudantes. Após a realização dos círculos foi solicitado um *feedback* das turmas a respeito de suas participações nos mesmos, sendo atendido por alunos de 05 escolas, somando 50 devoluções. Foram selecionadas e analisadas 20 respostas e os participantes identificados por meio de siglas, adotando a letra P e o número respectivo. As respostas foram reunidas e distribuídas em 04 blocos cada, cuja análise criteriosa possibilitou que as considerações finais sintetizassem o significado dos Círculos de Construção de Paz para os estudantes, conforme o seu entendimento.



Palavras-chave

Escola; Círculos de Construção de Paz; Cultura de Paz; Justiça Restaurativa.

Abstract

This paper presents the experience of Peacebuilding Circles carried out with schools in the city of Caxias do Sul-RS, Brazil, during the 2019 academic period. 45 circles were held with 11 classes, involving the participation of 177 students. After the realization of the circles, feedback was requested from the classes regarding their participation in them, being attended by students from 05 schools, totaling 50 returns. Twenty responses were selected and analyzed and participants identified by means of acronyms, adopting the letter P and the respective number. The answers were gathered and distributed in 04 blocks each, whose careful analysis allowed the final considerations to summarize the meaning of the Peacebuilding Circles for the students, according to their understanding.

Keywords

School; Peacebuilding Circles; Culture of Peace; Restorative Justice.

1. INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul¹, através do Grupo de Trabalho Interligar/Reconexão, vem desenvolvendo um conjunto de ações de enfrentamento à violência nas escolas da rede municipal de ensino. Trata-se das Práticas Restaurativas/Círculos de Construção de Paz, um conjunto de iniciativas que reforçam o combate e a prevenção da violência junto aos estudantes e a comunidade escolar. As principais ações, as quais serão apresentadas neste artigo, compreendem a realização de encontros circulares de abordagem restaurativa com as Turmas de Aceleração de Estudos (TAE).

As Turmas de Aceleração de Estudos são turmas compostas por alunos de estabelecimentos de ensino da rede municipal que apresentam distorção entre a idade e o ano escolar no qual se encontram. No geral, o histórico desses alunos apresenta vários eventos de reprovações, o que leva os mesmos a não acompanharem o fluxo regular conforme a estrutura legal vigente para o Ensino Fundamental², configurando uma ampla defasagem idade/ano.

O presente artigo pretende apresentar e analisar essas ações de prevenção e combate ao conflito no ambiente escolar, considerando a participação dos estudantes nos círculos de construção de paz e a possibilidade de mudanças que elas representam. Busca-se compreendê-las a partir da construção de um novo paradigma de convivência e normatização social, ancorado no protagonismo e na autonomia ao longo dos processos.

O tema vai ao encontro da proposta de prevenção à indisciplina e à violência escolar, com aplicação da metodologia circular nas turmas de modo sistemático e com mais frequência. Vislumbra-se a obtenção de um resultado positivo nas TAE, mas igualmente importante é que as mesmas sejam práticas constantes nas turmas regulares, nas escolas que adotarem esse

¹ O município de Caxias do Sul se localiza no nordeste do estado do Rio Grande do Sul, sul do Brasil e corresponde à segunda cidade mais populosa do estado, com cerca de 510.000 habitantes.

² Ensino Fundamental corresponde, no Brasil, à Educação Infantil e do 1º ao 9º anos, sendo dividida do 1º ao 5º (anos iniciais) e do 6º ao 9º (anos finais).

método de resolução de conflitos. Almeja-se que essas escolas construam uma cultura de paz sistemática e permanente em todos os seus níveis de ensino, assumindo o protagonismo no enfrentamento da violência cotidiana.

2. AS INICIATIVAS POR UMA CULTURA DA PAZ

Assim como a sociedade em geral, a escola como instituição social também almeja a paz, juntamente com outros valores: liberdade, autonomia, respeito, justiça, etc. Nessa perspectiva, “entende-se que a paz está fundada na justiça”, o que demonstra a relevância “de construir relacionamentos e estruturas sociais justas, incluindo respeito aos direitos humanos, cultura pela paz, comunicação não violenta e o direito e respeito à vida” (Lederach, 2012: 16). E os relacionamentos correspondentes à cultura da paz devem ser pensados como movimento permanente:

“Em vez de ver a paz como uma condição final, estática, a transformação de conflitos a considera uma qualidade relacional em continua evolução e desenvolvimento. O trabalho de paz, portanto, se caracteriza por esforços intencionais para tratar as marés do conflito humano através das abordagens não violentas, que cuidam das questões pendentes e aumentam a compreensão, igualdade e respeito nos relacionamentos” (Lederach, 2012: 34).

Segundo Mullet e Amstutz (2005), a paz começa com o se sentir incluído e com a inclusão dos demais componentes da comunidade. Convivência significa respeitar os outros, seu ponto de vista, considerando a igualdade e a pluralidade de ideias, princípios basilares para os círculos de paz.

Os círculos de construção de paz fazem parte de um eixo de trabalho da Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE). A CIPAVE foi implantada pela Prefeitura Municipal de Caxias do Sul por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Segurança Pública e Proteção Social e a Secretaria Municipal da Educação, com o objetivo de diagnosticar as vulnerabilidades no âmbito escolar e planejar ações preventivas visando à resolução dos problemas de forma eficaz.

A iniciativa criada pela Lei nº 6.025, de 12 de junho de 2003 e regulamentada pelo Decreto nº 13.097, de 8 de fevereiro de 2007 tornou-se, em 2012, lei estadual, baseada no programa de Caxias do Sul. No município, todas as 81 escolas de Ensino Fundamental têm sua comissão interna composta por pais, alunos, funcionários, direção e professores, com número proporcional aos estudantes matriculados. Essa comissão se reúne no início de cada ano letivo, realiza um diagnóstico e elabora um plano de ação a ser executado durante o calendário escolar.

As atividades desenvolvidas nas escolas envolvem os seguintes eixos de trabalho (CIPAVE, 2015):

- Conservação do patrimônio público, contemplando palestras com a comunidade escolar, diagnóstico de violência na comunidade com intervenções educativas, círculos de paz, oficinas e capacitação de servidores sobre preservação e proteção do patrimônio através de agentes públicos da infraestrutura, guarda municipal e consequências legais sobre a depredação do mesmo sob os pontos de vista social, cultural e penal.
- Prevenção ao uso de drogas na escola, promovendo palestras com órgãos de segurança e saúde com abordagens preventivas e educativas, vídeos e concursos sobre

o tema, contando com a participação da guarda municipal, de órgãos policiais e da secretaria de saúde e ação social.

- Prevenção de incêndios, evacuação e abandono do local do sinistro, uso dos equipamentos de combate a incêndio, primeiros socorros, com ações de prevenção por meio de palestras, visitas e abordagens preventivas de acidentes em conjunto com o corpo de bombeiros e a secretaria de saúde.
- Prevenção a acidentes de trânsito através da escola pública de trânsito, contando com palestras, concursos de vídeos e redação, semana municipal de prevenção a acidentes de trânsito e outras iniciativas desenvolvidas em conjunto com a secretaria municipal de trânsito, polícia rodoviária federal e secretaria da saúde.
- Segurança pública violência escolar, promovendo palestras e abordagens sobre causas e consequências da violência no ambiente escolar em conjunto com o conselho tutelar e demais órgãos de segurança municipal, estadual e federal.
- Pacificação restaurativa através de ações preventivas, implementadas por meio de encontros e contando com as ferramentas pacificadoras de Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz.

Essas experiências gestaram o Programa Municipal de Pacificação Restaurativa – Caxias da Paz, instituído pela lei municipal nº 7.754, de 2014. O Programa é resultado de uma construção progressiva entre o Município de Caxias do Sul, o poder judiciário (por meio do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania - CEJUSC), fundação Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Fundação Caxias. Propõe a compreensão da justiça como poder da comunidade, partindo da ideia de que a justiça não se esgota na esfera judicial, sendo uma função que se exerce no cotidiano da convivência social. Os diversos conflitos, tais como ocorrências de *bullying*, ameaças e agressões de menor potencial ofensivo, antes eram encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação para a Central de Pacificação Restaurativa da Infância e Juventude (CPR/IJ).

Até o ano de 2017, o programa de Justiça Restaurativa/Círculos de Construção de Paz funcionava junto à Central de Pacificação Restaurativa da Infância e Juventude, nas dependências da Secretaria de Segurança Pública e Proteção Social, a qual atendia toda a rede de ensino de Caxias do Sul, o que compreendia as escolas municipais, estaduais e particulares com caráter preventivo e restaurativo, conforme designação do caso.

A partir de então foi remodelado o programa e os facilitadores realocados para a Secretaria Municipal da Educação, quando foi elaborado o Grupo de Trabalho Interligar II – Reconexão. Posteriormente, apenas GT Interligar, iniciando uma nova configuração e planejamento de trabalho com círculos de construção de paz, focados nas escolas municipais de Caxias do Sul-RS.

Ante a implementação das diretrizes do programa na Secretaria Municipal da Educação, com um viés preventivo, foi proporcionada a formação de um grupo composto por quinze profissionais da educação, incluindo professores, assistentes sociais e psicólogas. Realizaram o curso de facilitadores de círculos de construção de paz para tornarem-se aptos a atuar na assessoria pedagógica da rede municipal de círculos de construção de paz, inicialmente como co-facilitadores e, posteriormente, como facilitadores de círculos.

No ano de 2017 iniciou-se a aplicação da metodologia de diálogo através dos círculos de construção de paz e a realização de ações e fortalecimentos de vínculos. Também teve início

a formação experimental de profissionais da educação de duas escolas-piloto da rede municipal de ensino, funcionando como um laboratório.

Cultura da paz

A contemporaneidade impõe um modo de vida pautado pela rapidez com que se processa, dificultando o diálogo e a atenção interpessoal. É pouco percebido a existência de um egoísmo exacerbado (egocentrismo), situação que leva cada pessoa a olhar somente para si próprio, alimentando o individualismo assentado no ter, na materialidade. Esse ritmo de vida atual atinge a maioria das pessoas, independente de idade ou classe social. Somos sujeitos de um mundo moderno e tecnológico, com fluidez alucinante, mas vazio no sentido humano das relações e valores.

A construção da paz é um elemento de prática diária através de nossas atitudes e envolve diretamente a forma como vemos o outro e como nos relacionamos com ele. A paz não se constrói por si própria, mas se sustenta alicerçada em valores sociais e culturais, humanos, portanto. Uma cultura de paz consiste em criar estratégias pedagógicas de boa convivência, de respeito mútuo, de reflexão, compaixão, auto avaliação, em que cada educando, no contexto escolar, assume o seu papel naquele espaço de convivência (CIPAVE, 2015).

No contexto escolar, uma cultura de Paz visa subsidiar professores e gestores na busca de soluções para conflitos e situações de violência, tanto física como simbólica. Opera por meio de abordagens restaurativas, mediação, círculos de construção de paz e comunicação não violenta, abordando a importância da convivência social no ambiente escolar.

Os círculos de construção de paz oferecem uma ferramenta que vêm a servir como um instrumento a ser utilizado na abordagem de prevenção de conflitos de qualquer natureza. Instrumento este que resgata de modo simples e eficaz a oportunidade de as pessoas se reunirem, contarem suas histórias, dividirem suas angústias a criarem empatia a partir da fala e da escuta de cada participante. Na definição de Watson e Pranis (2015), os círculos são relevantes para todos os grupos etários. Representam um momento de manifestação de cada participante que se reconecta com ele próprio e com os outros, tendo como objetivo criar um espaço seguro a fim de que todas as vozes sejam ouvidas e que cada participante seja encorajado a caminhar em direção ao seu melhor como ser humano.

Segundo Menda (2014), a escola é parte do contexto social e a relação entre os pares é a que mais gera conflitos. De modo geral, a escola reproduz a sociedade e os conflitos concretamente existentes na realidade das comunidades tendem a ser reproduzidos pelos estudantes. Uma das funções sociais da escola é justamente quebrar este paradigma e fomentar o conhecimento social, sua elaboração e discussão, proporcionar a apropriação do respeito às regras e normas de convivência e a educação para paz. É importante destacar que a escola, normalmente, dá muita ênfase aos aspectos cognitivos e pouco aos aspectos sociais e emocionais.

A metodologia circular é inspirada nas práticas de convivência das tribos indígenas da América do Norte, no Canadá, efetivadas judicialmente pelo juiz canadense *Barry Stuart*, que elaborou e iniciou as práticas através dos círculos de sentença, estendendo-se, na sequência, aos Estados Unidos da América. Também praticados por tribos da Nova Zelândia e da Austrália, esses encontros consistem em reunir as pessoas em círculos para que, através da escuta respeitosa e empática, possam se perceber e se reconectar a um grupo, dividir suas

vivências, sejam elas positivas ou negativas, dando-lhes um forte senso de pertencimento (Justiça Restaurativa do Brasil, 2015: 16).

Essa prática transpõe o tempo e é utilizada por quase todas as culturas. Os registros de primeiros círculos humanos remetem ao redor de uma fogueira, onde se estabelecia uma melhor distribuição do calor com a mesma intensidade para cada componente do círculo. Os círculos constituem um símbolo potente de pertencimento, pois seu formato de reunião tende a criar uma interligação comunitária, a partir de princípios como conexão, inclusão, igualdade, equidade, pertencimento, justiça e empatia. Além disso, na dinâmica de um círculo não há primeiro nem último, pois sua natureza circular estabelece uma igualdade de condição entre todos os participantes, sem uma sobreposição hierárquica (Costello e Wachtel, 2011: 7).

No contexto brasileiro, o círculo foi apropriado pelo educador Paulo Freire com a denominação Círculo de Cultura, no começo dos anos de 1960. Criado no âmbito de práticas de alfabetização, o seu intuito era igualar a todos, superando a hierarquia do ensino bancário em que o professor, detentor de todo o conhecimento, deposita conteúdo no estudante, o mero receptor de informações (Freire, 2002).

Neste sentido segundo Pelizzoli (2015), os círculos de cultura de paz trazem de cada indivíduo suas vivências e experiências, o seu saber, vindo a se constituir sujeito ativo da própria aprendizagem. As relações humanas, horizontalizadas, deixam claro a relevância da participação coletiva. Há um moderador que interage com todos no intuito de alcançar o conhecimento coletivo. Por meio do diálogo que aguça a reflexão e a ação os participantes aproximam-se e promovem relações de afetividade, humildade, respeito, amor, uns pelos outros e pelo mundo.

As ideias sobre práticas de justiça restaurativa começaram a dar os primeiros passos em meados da década de 1970, nos Estados Unidos, com a criação do Instituto de Mediação e Resolução de Conflitos e em 1976, no Canadá com o Centro Comunitário de Justiça Restaurativa Vitória. Na mesma década alguns países europeus aderiram timidamente à metodologia, que avançou na década seguinte (anos 1980) em países da Oceania, como Nova Zelândia e Austrália. Tais países consolidaram a metodologia ao desenvolverem centros de mediação de conflitos (Araújo e Lorenzini, 2015: 24).

Assim, muito além da disposição de um modelo geométrico, os círculos são uma forma de estabelecer conexão, interligar pessoas, explorar e viver a experiência do outro em vez de excluí-lo. Falar, ouvir e ser ouvido, perceber a importância de um consenso grupal, o que dá a cada participante uma mesma importância, com sua história e responsabilidade naquele espaço de acolhimento e equidade.

No Brasil, a prática de Justiça Restaurativa (JR) se baseia na Resolução nº 225 do Conselho Nacional de Justiça (2016); constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, conforme parâmetros normativos de aplicação como projeto de Justiça Restaurativa nas diversas instâncias sociais. Segundo estabelece a Resolução:

“As práticas restaurativas terão como foco a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e suas implicações para o futuro” (Art. 1º, III, Resolução nº225 do CNJ).

A Resolução trata das situações de conflitos em que há dano pessoal ou material, tendo sido acionado o sistema judiciário, sendo que vítima e ofensor tem a possibilidade de realizar práticas auto compositivas por meios consensuais na reparação do dano. Também há possibilidade de recomposição das relações em situações futuras, constituindo um novo tecido social.

Também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Educação Básica, na sua competência nº 09, trata sobre Empatia e Cooperação, destacando o exercício da empatia e do diálogo para a resolução de conflitos. A cooperação visa a promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, estimulando o acolhimento e a valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza, o que vem ao encontro das práticas de diálogos nas escolas através dos círculos de construção de paz.

3. OS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

Definir y delimitar la extrema derecha resulta O Círculo de Construção de Paz (CCP) é uma metodologia dialética, que pode ser aplicada como ferramenta restaurativa, conduzida por facilitadores. É um espaço proporcionado aos participantes que buscam, por meio do diálogo, se conhecer, criar empatia, fortalecer ou restaurar vínculos e falar sobre algum tipo de conflito existente (Pranis, 2010: 09).

Um Círculo de Construção de Paz é baseado em etapas e se constitui por meio de sensibilização, construção de valores, diretrizes e perguntas norteadoras, oportunizando a todos os participantes que relatem suas histórias de modo respeitoso, contando com a escuta qualificada. Os círculos de construção de paz:

[...] “reúnem pessoas que se tratam como iguais e mantêm trocas honestas sobre questões difíceis e experiências dolorosas, num ambiente de respeito e atenção amorosa para com todos. Esses círculos estão sendo realizadas em contextos cada vez mais variados, oferecendo espaços onde pessoas com visões muito diferentes podem se reunir para falar francamente sobre conflito, dor e raiva e sair se sentindo bem em relação a si mesmas e aos outros” (Pranis, 2010: 18).

O ritual do círculo ajuda a unir pessoas, tornando-se um instrumento eficiente para a promoção da cultura da paz na sua essência. Seus resultados são surpreendentes nas escolas, onde cria um clima positivo de compaixão e empatia nas relações cotidianas e no aprendizado, fortalecendo a convivência, qualificando relações e promovendo reflexão com troca de experiências entre os participantes (Pranis, 2010: 11).

É fundamental que a realização de um Círculo de Construção de Paz/Encontro Restaurativo transcorra conforme o roteiro previamente estabelecido. É ele que vai dar segurança aos passos do processo circular a serem seguidos para que a experiência se efetive de acordo com todos os seus preceitos, com a cerimônia de abertura e fechamento; o poder da palavra, que empodera e serve como equalizador da escuta dos participantes (todos podem fazer uso dele ou não, ou seja, todos têm o poder de decidir). Os facilitadores que conduzem as rodadas de perguntas, não devem emitir aconselhamentos ou julgamentos durante o círculo; é um momento da construção coletiva de valores, em que cada participante traz o melhor de si como valor do momento ou da vida.

O encontro circular garante aos estudantes que todos sejam respeitados, que tenham a oportunidade de falar sobre seus desejos, sentimentos e anseios, cada um com sua história de

vida, sem ser interrompido ou julgado. Todos são iguais em um princípio de equidade; naquele momento, ninguém é mais importante do que o outro, todos as manifestações são acolhidas pelo grupo, igualmente (Pranis, 2010: 20; Pelizzoli, 2015: 210; Justiça Restaurativa do Brasil, 2015, p.16).

Segundo Pranis (2010), os círculos de construção de paz podem ser direcionados com a finalidade de atender alguma situação específica do grupo ao qual foi planejado. Sua criação emerge da necessidade de enfrentamento às demandas e problemas que foram surgindo naquele contexto vivencial determinado. Por isso as terminologias foram se adequando, sendo ainda um processo de estudo e de construção permanente; são, em síntese, círculos de diálogo, de compreensão, reestabelecimento de vínculos, sentenciamento, apoio, construção de senso comunitário, resolução de conflitos, reintegração, celebração, acolhimento, pertencimento, de luto, etc.

Como explicam Araújo e Lorenzoni (2015), a implementação de programas restaurativos no ambiente escolar permite prevenir situações de conflito, pois a escuta, o empoderamento através da fala e a empatia são capazes de construir espaços de reconhecimento e pertencimento muitas vezes sufocados, os quais vem à tona no momento de participação no círculo, que serve como aprimoramento e ressignificação para alunos e professores de práticas educacionais com foco na capacidade de dialogar e resolver situações de convivência ou conflituosas. É uma ferramenta de esperança, auxiliando na compreensão de si e do outro.

A escola é um espaço indissociável dos demais que compõem a realidade social, passando pela cultura e relações discursivas do politicamente correto, ou seja, tudo que produzido no ambiente escolar é concebido enquanto uma verdade. Também é o local de desenvolvimento das potencialidades relacionais, onde se estabelecem o respeito e a singularidade das diferenças de cada um na sua essência. Em muitas situações a escola é o único espaço onde é oportunizado às crianças e adolescentes essa vivência, mas é preciso que esse espaço seja de construção, no qual os alunos sejam protagonistas e atores capazes de mudar a relação de conflito (Araújo e Lorenzoni, 2015: 71).

Nesta perspectiva, a violência na escola não é um fenômeno novo. O que está deixando a sociedade aflita e preocupada é a incidência e gravidade dos eventos violentos que estão acontecendo naquele espaço. A violência assusta em qualquer situação, rompe relações, deixa traumas, mas quando acontece em um ambiente que deveria ser de proteção, de aprendizado e de relações positivas, ela impacta ainda mais. Afinal, a escola é o primeiro lugar de convivência com as diferenças depois da família, por isso, é o momento de pensarmos nos fatores que geram o rompimento destas relações e buscar ações de prevenção através de uma cultura de paz.

4. METODOLOGIA E RESULTADOS

A Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS conta com 81 escolas de Ensino Fundamental, somando aproximadamente 40 mil alunos e 3 mil professores, distribuídos entre Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Ensino Fundamental compreende os alunos da Educação Infantil ao 9º Ano; a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que reúne alunos em estudos noturnos, acima de 18 anos. A Educação Especial atende os alunos com deficiência, devidamente documentada por atestado médico comprovando o Código Internacional de Doenças (CID). Para qualificar as questões

relativas à aprendizagem, todas as escolas municipais têm o apoio de um coordenador pedagógico, responsável por oferecer suporte didático e técnico aos professores.

Dentro das abordagens de Círculos de Construção de Paz, há necessidade de um trabalho mais sistemático nas relações com as turmas de aceleração de estudos devido à sua tipicidade de diferença e distorção idade/série. Normalmente elas envolvem muitas questões disciplinares, dificuldades de convivência, relação conflituosa de gênero e algum tipo de deficiência, mesmo sem confirmação médica.

Para implantar uma Turma de Aceleração de Estudos (TAE) a escola deve seguir os seguintes critérios definidos pela secretaria de educação:

- Identificar os estudantes com defasagem de dois anos ou mais de escolarização.
- Utilizar os Planos de Estudo e da Matriz Curriculares disponibilizados pela mantenedora, os quais servirão de base para a construção dos Planos de Trabalho pelos professores.
- Definir o professor-referência (professor convidado pela direção da escola por sua identificação com as práticas pedagógicas de caráter social), conforme orientação da mantenedora.
- Formalizar a adesão de cada estudante à Turma de Aceleração de Estudos, através da assinatura de termo de compromisso por parte dos responsáveis e, posteriormente, anexar à pasta do estudante em função da modalidade de ensino (SMED).

Esses critérios que norteiam a formação de Turmas de Aceleração de Estudos são pré-definidos conjuntamente com as escolas e mantenedora (Secretaria Municipal de Educação), definindo quando há necessidade de implementação da modalidade naquele núcleo escolar.

A Secretaria Municipal da Educação, em consonância com o regimento das escolas, definiu as Turmas de Aceleração de Estudos na rede devido à impossibilidade de os adolescentes frequentarem o ensino noturno a partir de 2019, conforme lei federal que regimenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dentro dos critérios de implementação definidos pela mantenedora, foi solicitada a formação de 11 turmas de Turmas de Aceleração de Estudos, no ano de 2019, por adesão das direções das seguintes unidades escolares:

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ilda Clara Sebben Barazetti
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Renato João Cesa
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Dezenove de Abril
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolaines Stédile Angeli - CAIC
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Fioravante Webber
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel de Moura Brizola
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Ruben Bento Alves

Cada escola foi contemplada com, no mínimo, uma Turma de Aceleração de Estudos (TAE), conforme os critérios regimentais e a demanda da comunidade, devendo possuir um espaço adequado.

A partir da formação das turmas foram oferecidos através do programa Cipave/REconexão, abordagens restaurativas através dos Círculos de Construção de Paz às escolas participantes, como uma ação preventiva à eventuais situações de conflitos em função de necessidades e peculiaridades dos alunos envolvidos. No ano anterior (2018), foi detectado um número muito elevado de evasão escolar, vários eventos de indisciplina e conflitos entre os alunos, professores e gestores o que nos direcionou a pensar conjuntamente em ações preventivas de cultura de paz.

Um convite por adesão para participar de Círculos de Construção de Paz (CCP) foi oferecido para todas as escolas com turmas de Turma de Aceleração de Estudos (TAE), através de ofício circular, encaminhado pelo grupo Cipave/REconexão. Todas as 11 escolas que atendem às Turmas de Aceleração de Estudos (TAE) aderiram, o que corresponde a 100% das escolas com a modalidade na Rede Municipal de Ensino no ano de 2019.

Em um primeiro movimento, as escolas foram convidadas para participar de um encontro denominado pré-círculo, em conjunto com os assessores/facilitadores de Círculos de Construção de Paz (CCP), da Secretaria Municipal da Educação.

Nesse encontro ocorreu uma conversa com a direção e a coordenação pedagógica, quando são elencadas algumas características da realidade social da escola, das turmas, situações corriqueiras de relações, dificuldades de relacionamento, aprendizagem, frequência, número de alunos, horários e dias disponíveis para a realização do círculo. O pré-círculo visa obter convergências com cada um sobre os fatos ocorridos com a turma, suas consequências, o restante do procedimento restaurativo, os outros participantes que serão convidados e a vontade de prosseguirem nas etapas seguintes. Isto é feito buscando o estabelecimento de um vínculo de confiança entre proponentes, participantes e facilitadores.

Após a realização dos pré-círculos individuais com representante de cada escola, foram definidos os primeiros Círculos de Construção de Paz (CCP), na proporção de quatro círculos por escola no decorrer do ano letivo de 2019, totalizando 44 círculos. Em uma única escola foi programada a realização de cinco círculos em função de sua necessidade específica.

Os mesmos iniciaram no mês de março de 2019, finalizando em dezembro do mesmo ano. Todos os círculos tiveram sua proposta fundamentada no diálogo e no esforço pelo fortalecimento de vínculos. Portanto, 10 escolas foram contempladas com quatro e uma escola com cinco Círculos de Construção de Paz (CCP), totalizando 45 círculos, com 177 alunos participantes, perfazendo 574 participações.

Considera-se participante cada um dos alunos que estiveram presentes, no mínimo, um círculo. Já as Participações resultam da soma do número de vezes que cada participante esteve presente em um círculo. Ou seja, um mesmo aluno representa quatro participações na turma.

Após a realização do último Círculo de Construção de Paz (CCP), foi solicitado um feedback das turmas, a respeito de suas participações nos círculos com as seguintes questões: “O que você achou desta experiência circular? A leva como lição de vida? Deixe seus comentários, voluntariamente.”

Obteve-se retorno e respostas das seguintes escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis, Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno, Escola Municipal de Ensino Fundamental Dezenove de Abril e Escola Municipal de Ensino Fundamental Fioravante Webber. Dentre essas cinco escolas, somaram-se um total de 50 devoluções, representando uma taxa de 28,2% de retornos por parte dos participantes. Deste número total foram

selecionadas para análise 20 respostas, o que corresponde a 40% dos alunos que responderam aos feedbacks.

Em se tratando de respeito à participação de alunos e das escolas envolvidas, os mesmos serão referenciados por siglas sequenciais, do ‘Participante 01’ ao ‘Participante 20’ (P.1 a P.20), sem a citação dos nomes e das escolas em função do sigilo da pesquisa. Os 20 participantes e as respectivas respostas aqui apresentados serão divididos em quatro temas, reunidos por afinidade e discutidos a partir do sentimento a respeito por eles relatados.

Em um primeiro momento faremos uma análise a respeito dos círculos, divididos em quatro blocos com respostas transcritas na íntegra. O primeiro bloco trata das questões de reflexão, expressão, diálogo e pertencimento, mais voltado à interação e à participação na atividade. O segundo bloco trata da felicidade, da paz e do repensar os conflitos, com temas voltados à espiritualidade e os sentimentos. O terceiro bloco trata dos valores, do respeito da igualdade e da equidade, sobre falas de valores na educação e na vida e o quarto bloco é sobre relação, desabafo e fortalecimento de vínculos, que traduz o pertencimento e a empatia com relação ao outro.

Bloco 1 – a participação (P.1 a P.5)

P. 01- “Eu achei bem interessante, pois, foi um modo de nos conhecermos mais e refletirmos sobre nosso presente e nosso futuro, assim como desabafar um pouco no círculo. Tudo isto faz falta no dia a dia e o círculo supriu muito bem”.

P. 02- “Foi bom vou levar esta experiência para minha vida, aprendi bastante sobre diversos assuntos, conversamos sobre raça, orientação sexual, conversamos sobre um grupo de pessoas dos Estados Unidos que era comandado por pessoas brancas que odiavam pessoas com um tom de pele diferente deles”.

P. 03- “Eu achei bastante interessante essa aula, porque é para nós refletir nisso. É foi uma forma de nós se abrir com elas e com a turma, é foi muito legal a gente tá na roda e olhar na cara de todo mundo, eu espero que elas vem de novo, porque eu gostei muito”.

P. 04- “Eu me senti mais aliviado em me expressar”.

P. 05- “Eu me senti feliz é muito legal, o caminho entra na mente e relaxa é bom para se comunicar mais com os colegas. Muito bom ótimo, ainda bem que elas vão vir de novo”.

O círculo vem se apresentando de suma importância como metodologia de práticas restaurativas e diálogo, com aplicabilidade em diversas áreas, por promover o encontro igualitário entre sujeitos. O ritual do círculo ajuda unir as pessoas tornando-se um instrumento eficiente para a cultura da paz, criando um clima positivo nas relações interpessoais. Os círculos propiciam um meio de estabelecer conexão entre as pessoas, possibilitando estarem frente a frente na convivência e na partilha das ideias e valores nas abordagens restaurativas. O foco principal emerge da força do círculo, da oportunidade para que as pessoas se escutem, oferecendo a todos a mesma oportunidade, sem exceção. Gerando um sentimento de inclusão e pertencimento, garantindo no espaço a igualdade, a responsabilidade e a conexão (Pranis, 2010; Grecco, et. al, 2014).

Percebe-se que os círculos proporcionam aos participantes um bem-estar em relação ao poder de fala horizontalizado. No cotidiano da escola muitos alunos não têm essa oportunidade, ou são impedidos de expressar-se, o que limita a participação e a integração com os colegas ou com o grupo. Em casos mais específicos, em função da falta de hábito,

advinda de um contexto social e de uma educação familiar que não se fazem presentes no núcleo familiar.

Sendo assim, o círculo se revela como um símbolo potente, sua forma implica comunidade, conexão, inclusão, justiça, igualdade e integridade, permitindo que o aluno se sinta acolhido e ouvido. Perceber que todos têm as mesmas possibilidades faz com que ele se sinta pertencente aquele grupo, onde não há maior ou menor, primeiro ou último, por sua própria natureza circular.

Bloco 2 – o significado de paz (P.6 a P.10)

P. 06- “Achei importante para nos conhecermos melhor e também nos falarmos coisas que talvez não falaria e enfim foi uma experiência legal”.

P. 07- “Eu amei essa roda, falei o que me deixou leve e feliz e gostei de me expressar ter um minuto para ouvir e ser ouvida, precisava disso e queria mais vezes”.

P. 08- “Eu me senti confiante feliz, senti paz, me senti relaxada”.

P. 09- “Me senti um minuto de paz e tranquilidade, gostei muito mesmo”.

P. 10- “Eu achei que foi bom, eu levei coisas boas, e levei que brigar não vale a pena, por isso vire as costas quando tiverem tirando”.

Neste bloco de respostas estão destacadas as opiniões voltadas à reflexão diante dos conflitos e o papel dos círculos. Em todos os encontros e modelos de círculos abrem-se oportunidades para que os participantes explorem fatos, histórias, sentimentos e resoluções. Cada um é instigado pelo facilitador, através das perguntas empáticas, a expressar seus sentimentos.

Os círculos por sua natureza e estrutura, transmitem certas ideias importantes sem a necessidade de discussão, de conselho ou juízo de valores. Estabelecendo uma teia de conexões a partir do princípio de que o círculo é deles e que a responsabilidade é construída na participação individual e coletiva, olhando no olho, usando seu próprio tempo, com empoderamento de fala e confiança no grupo.

Bloco 3 – os valores (P.10 a P.15)

P. 01- “Eu achei muito legal a apresentação de hoje e bom para nos refletir e pensar no que estamos falando e fazendo e para pensar o que vamos querer das nossas vidas”.

P. 12- “Eu achei muito bom para refletirmos sobre algo que talvez não sabemos e gostei sobre os valores das retas e também as atividades sobre os números e perguntas”

P. 13- “Eu achei muito interessante e muito legal, elas são muito legais só respeito que é bom só conversamos um monte”.

P. 14- “Minha opinião é que foi bom porque fez eu refletir mais e pensar na questão do respeito e igualdade das pessoas”.

P. 15- “Eu achei muito bom falar um pouco de nossa vida, bom tudo que nós fizemos”.

À medida que o círculo avança, traz muito do nosso eu, da empatia e da compaixão com o outro. Percebemos que o que somos e temos é muito semelhante ao outro, principalmente nos momentos da construção de valores de vida e contação de histórias. Este relacionamento consigo é impactado por crenças e valores centrais, os quais, muitas vezes, são ignorados no cotidiano da escola.

Conhecendo melhor a nós e aos outros conseguimos promover a interconectividade subjetiva, relacional. Precisamos nos reconhecer como partes que contribuem para os relacionamentos saudáveis e para isto precisamos ver o outro e nos colocarmos no lugar do outro (Evans e Vaandering, 2018: 77).

“Ao dar aos participantes uma oportunidade de cerimonial de escutarem e serem escutados, a confiança mútua acaba sendo desenvolvida. Com o tempo, esta confiança e pratica de escutar e falar se transfere para os relacionamentos fora do círculo, impactando positivamente o modo com as pessoas se relacionam” (Evans e Vaandering, 2018: 82).

Diante destes relatos, os Círculos de Construção de Paz vêm resgatar através desta pratica o desenvolvimento de habilidades e solidariedade, senso de pertencimento, colaboração e responsabilidade, espaço-tempo construído no coletivo do círculo proporcionando um resgate de relações saudáveis através do diálogo.

Bloco 4 – os vínculos (P.15 a P.20)

P. 16- “Eu achei muito legal fazer parte do círculo da paz conhecer o problema de outras pessoas e poder ajudar eu levo de lição de vida sempre ajudar o próximo, aprendi com vocês a conhecer a versão das outras pessoas e ajudar”.

P. 17- “Eu achei muito legal participar do círculo da paz, pra mim foi uma experiência ótima. Eu levo uma lição de vida sempre ajudar o próximo”.

P. 18- “É uma forma bem interessante de nós conhecermos as coisas melhor e sempre ajudar o próximo”.

P. 19- “Eu gostei muito das perguntas que as professoras fizeram, gostei mais quando ela perguntou quem nos dava força, incentivo, motivação, quem nos ajudava etc. Gostei quando perguntaram quem era nosso herói, falei que era meus pais, falei quem me dava força era meus pais e meu namorado que esta comigo ele e meus pais”.

P. 20- “Eu achei muito importante para nos refletir os nossos pensamentos, termos um pensamento diferente, melhor para nós não cometermos muito erros graves. Falar algo tão íntimo que gostaria muito de falar na roda com os amigos, colegas e professor”.

Neste bloco final das respostas traremos em evidencia as manifestações segundo o sentimento de participação que os alunos trouxeram. Evidenciaram a reflexão, o poder da palavra, motivação, família, o próximo, vida e o ponto de vista a respeito da vida.

Watson e Pranis (2015: 23), afirmam que:

“O círculo é uma ferramenta poderosa para função básica da comunidade na definição como estar juntos, o que inclui a construção de relacionamentos, estabelecendo as normas de trabalhos com as diferenças. O círculo preenche a função comunitária básica: mantém um equilíbrio saudável entre as necessidades individuais e as necessidades do grupo”.

Os círculos se constituem como uma ponte de fortalecimento frente a vivência e às relações entre as crianças e os adolescentes. Desempenham uma influência maior que a própria inteligência, fortalecendo o elo de reciprocidade e conexão ao se prever o sucesso nesta transição para a vida adulta. Desenvolver hábitos de empatia, respeito, valores e atitudes emocionais não são meros traços genéticos, mas sim princípios cultivados por meio da interação com os outros (Watson e Pranis, 2015)

Esse processo circular segundo Mullet e Amstutz (2005), Watson e Pranis (2015) também oferece a oportunidade de identificar emoções que o participante pode gerenciar

adequadamente. Fomenta a autoconscientização através da conexão com os outros em momentos como o da contação de histórias, buscando algo em comum ao compartilhar necessidades de modo construtivo, com senso de relacionamentos coletivo e comunitário. Concentrando força para nutrir todos seus membros e afirmando a escola como campo fértil no sentido da construção de uma cultura de paz, através da confiança, da solidariedade e do compartilhamento com o outro.

“Em vez de paz como uma condição final, estática, a transformação de conflitos a considera uma qualidade relacional em continua evolução e desenvolvimento. O trabalho de paz, portanto se caracteriza para tratar do conflito humano através de abordagens não violentas, que cuidam das questões pendentes e aumentam a compreensão, igualdade e respeito nos relacionamentos” (Lederach, 2012: 34).

A participação nos Círculos de Construção de Paz traz aos jovens valores muito fortes e afirmativos. Na proporção progressiva de círculos com o mesmo grupo, com a mesma turma, desperta a confiança dos participantes ao longo dos encontros, abrindo um campo fértil para a cultura do diálogo. Estamos todos interligados uns aos outros e ao mundo em geral através de uma teia de relacionamentos e quando esta teia se rompe todos são afetados (Zehr, 2012: 47).

Na concepção de Evans e Vaandering (2018: 67) a complexidade que transita em um ambiente escolar é extrema, partindo da compreensão de que cada aluno é diferente. Por isso, nutrir relacionamentos saudáveis é fundamental para ambientes de aprendizagem e de convívio. As experiências refletidas pelas manifestações dos participantes permitem acreditar nos círculos como forma de estabelecer parcerias entre os alunos e criar ambientes propositivos e inclusivos no contexto escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as experiências desenvolvidas e seus resultados tenham demonstrado que os Círculos de Construção de Paz corroboram com as práticas voltadas para uma educação dialógica. Exercendo uma influência positiva no que estabelece o fortalecimento de vínculos entre os estudantes, possibilita que os mesmos possam, em um espaço seguro e respeitoso, expressar suas necessidades e angústias. E, a partir dessa vivência, trazer novas possibilidades de coexistência no contexto escolar, familiar e social em que estão inseridos, sentindo-se pertencentes naquele tempo e espaço.

Os participantes manifestaram questões de gênero, de poder fazer uso do diálogo e da confiança entre seus pares como uma possibilidade de socializar seus sentimentos. São sujeitos que carecem de espaços e possibilidades em seus núcleos familiares de expor suas angústias e projetos de vida, de amor, sendo que o círculo vai ao encontro deste momento em que oportuniza a cada participante falar de si.

Portanto, o círculo também acaba exercendo um papel terapêutico, já que essa vivência alivia e distensionam as situações conflituosas internas enfrentadas cotidianamente por estes adolescentes em diferentes espaços, sobretudo sobre seus conflitos pessoais, o que reflete sistematicamente na dinâmica das escolas. Embora não tenhamos, ainda, dados oficiais sobre os índices de violência nas instituições participantes, o que se observa é que houve significativo impacto no ambiente escolar, principalmente na convivência cotidiana, pois aos

poucos vai sendo assumida uma perspectiva inovadora para a solução de conflitos, que ocupa o lugar das tradicionais ações punitivas.

O círculo vem ao encontro da necessidade fundamental do homem que é a convivência em grupo, de sentir-se integrante e ser reconhecido. Também abre a possibilidade ímpar de falar e refletir sobre a fase de vida que vivem em seus diversos contextos. Pensar sobre a qual mundo pertencem e sobre quais são suas perspectivas no presente e projetos de vida futuro enquanto pessoa e estudantes que podem resgatar um tempo perdido, independentemente dos motivos que os levaram a essa condição de frequência nas Turmas de Aceleração de Estudos.

O Círculo de Construção de Paz tem esta capacidade de reconexão entre as pessoas, trazendo o que há de melhor em cada um, num espaço comum. Transcende a simples fala e, por consequência, direciona para um caminho de paz em todos os espaços que o ser humano possa transitar. Paz não significa a inexistência de conflito, paz é a possibilidade de nos fazermos reconhecidos enquanto seres humanos, pertencentes a um espaço e tempo comuns, com pessoas cuidando de pessoas. Paz é estar bem consigo mesmo.

6. REFERÊNCIAS

- Araújo, A. P., Lorenzoni, N. V. (2015): *Práticas restaurativas na escola: relatos e reflexões*. Porto Alegre: Armazém Digital.
- BNCC – *Base Nacional Comum Curricular*. Governo Federal. Ministério da Educação-MEC <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> (Acesso em 22-03-2020).
- Cipave. (2015): *Comissão municipal de prevenção de acidentes e violência escolar*. Prefeitura Municipal de Caxias do Sul-RS, Secretaria Municipal de Segurança Pública e Proteção Social; Secretaria Municipal da Educação.
- Costello, B., Joshua, W. (2011): *Círculos restaurativos nas escolas: construindo um sentido de comunidade e melhorando o aprendizado*. Intenational Institute For Restorative Practes, Bethleehem. USA.
- Evans, K., Vandering, D. (2018): *Justiça restaurativa na educação: promover responsabilidade e cura e esperança nas escolas* (Trad. Tônia Van Acker). São Paulo: Ed. Palas Athena.
- Freire, P. (2002): *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Grecco, A., Assumpção, C., Bernardes, C. (2014): *Justiça restaurativa em ação: práticas e reflexões*. São Paulo: Dash.
- Pranis, K. (2010): *Processos Circulares*. Tradução Tônia Von Acker. São Paulo: Palas Athena.
- Lederach, J. P. (2012): *Transformação de conflitos, da reflexão a ação*. São Paulo: Ed. Palas Athena.
- Menda, CC. (2014): “Conflitos na Escola”. *Revista mundo jovem*. Porto Alegre-RS, PUC/RS, 544.
- Mullet, J.H., Amstutz, LS. (2012): *Disciplina Restaurativa para Escolas*. Série da Reflexão a Ação. São Paulo: Ed. Palas Athena.
- Pelizzoli, M. (2015): *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. Caxias do Sul: Ed. da UCS / Recife: Ed. da UFPE.

- Prefeitura de Caxias do Sul. *Caxias da Paz* <<https://caxias.rs.gov.br/servicos/seguranca-publica/diretoria-de-protecao-social/caxias-da-paz>> (Acesso em 19-12-2018).
- Prefeitura de Caxias do Sul. *Cipave*. <<https://caxias.rs.gov.br/servicos/seguranca-publica/cipave>> (Acesso em 19-12-2018).
- Watson, C., Pranis, K. (2015): *Círculos em Movimento: Construindo uma Comunidade Escolar Restaurativa* (Trad. Fátima Debastiane). Boston, Massachusetts: Center for Restorative Justice, Suffolk University.
- Zehr, H. (2012): *Justiça Restaurativa: teoria e prática* (Trad. Tônia Van Acher). São Paulo: Ed. Palas Athena.

Legislação e jurisprudência

- Justiça Restaurativa do Brasil. (<http://www.amb.cpm.br/jr/docs/cartilha.pdf>). Acesso em 21-03-2020).
- Justiça para o Séc. 21. <<http://justica21.web1119.kinghost.net/j21.php?id=80&pg=0#.XnZpLOpKjIV>> (Acesso em 21-03-2020).
- Lei Nº 6025. Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil, 12 de junho de 2003.
- Lei Nº 7754. Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil, 29 de abril de 2014.
- Resolução Nº 225. Conselho Nacional de Justiça, Brasília, Brasil, 31 de maio de 2016.
- SMED- Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul-RS: <<https://educacao.caxias.rs.gov.br/>> (Acesso em :20-03-2020).
- Tribunal de Justiça do RS. (2015): *Noções elementares de Justiça Restaurativa- a paz pede a palavra* – Escola nacional de Magistratura. Santa Maria – RS.
- UNIC/Rio/005. Janeiro 2019 <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> (Acesso em 22-03-2020).

REFERÊNCIA DOS AUTORES

Sandro de Castro Pitano. Doutor em Educação, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (ME/DO) da Universidade de Caxias do Sul (UCS); membro da Action Research Network of the Americas (ARNA) e da Rede Freireana de Pesquisadores, lidera o grupo de pesquisa/CNPq Educação Popular: Ação e Pesquisa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Educação Popular e pesquisa participante. scpitano@ucs.br ORCID: 0000-0002- 9794-1303

Adilson Martins Corrêa. Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade – Universidade FEEVALE. Doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), professor da Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul – RS (SMED); Formador e Facilitador de Círculos de Construção de Paz: Justiça Restaurativa (JR); Ação/intervenção e Pesquisa. Tem experiência na área de Educação, violência escolar e mediação de conflitos. Email: amcorrea@caxias.rs.gov.br ORCID: 0000-0001-5791-5656

Estudios de la Paz y el Conflicto

Revista Latinoamericana

IUDPAS-UNAH

Volumen 1, Número 2, pp. 55-78

ISSN-e: 2707-8922 | ISSN: 2707-8914

DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9833

Julio-diciembre 2020

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN DE LA NUEVA EXTREMA DERECHA ESPAÑOLA. DE HOGAR SOCIAL A VOX, DEL ALTER-ACTIVISMO A LA DOCTRINA DEL SHOCK

COMMUNICATION STRATEGIES OF THE NEW SPANISH FAR RIGHT. FROM HOGAR SOCIAL TO VOX, FROM ALTER-ACTIVISM TO THE SHOCK DOCTRINE

Antonio Álvarez-Benavides

City University of New York (CUNY)

Grupo de Estudios Socioculturales Contemporáneos (GRESKO-UCM)

Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologique (CADIS-Internacional)

alvarezbenavides@gmail.com

Francisco Jiménez Aguilar

IPAZ, Universidad de Granada

fja@correo.ugr.es

Recibido: 22-04-2020

Aceptado: 05-05-2020

Cómo citar / citation

Álvarez-Benavides, A., y Jiménez Aguilar, F. (2020). "Estrategias de comunicación de la nueva extrema derecha española. De Hogar Social a Vox, del alter-activismo a la doctrina del shock", *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 1, Número 2, 55-78. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9833

Resumen

Desde la Transición democrática la extrema derecha apenas tenía representatividad política y soporte popular en España, lo que suponía una excepción respecto al contexto europeo. Sin embargo, desde hace apenas unos años, dos nuevas ultraderechas han irrumpido con fuerza: Hogar Social y Vox. En este texto analizaremos la evolución de la extrema derecha española desde una perspectiva histórica y sociológica para explicar el surgimiento de ambas formaciones. A través de la *netnografía* y el análisis del discurso examinaremos sus similitudes y diferencias, sus tácticas comunicativas y los motivos que podrían explicar su creciente aceptación por una parte significativa de la sociedad.

Palabras clave

Extrema derecha; tácticas discursivas; netnografía; alter-activismo; doctrina del shock.



Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 (CC BY 4.0).

Abstract

The Spanish far-right has not had political representation or popular support since the democratic Transition, which was an exception to the European context. However, since just a few years ago, two new ultra-rightist formations have burst in force: Hogar Social and Vox. In this text we will analyze, from a sociological and historical perspective, the evolution of the Spanish far-right with the aim of explaining the emergence of both formations. In the same way, through a *netnography* and a discursive analysis, we will examine their similarities and differences, their communicative tactics and the reasons that could explain their growing acceptance by a significant part of society.

Keywords

Far right, communication strategies; netnography; alter-activism; the shock doctrine.

1. INTRODUCCIÓN

El auge de la extrema derecha se ha convertido en un asunto central a nivel internacional y, desde finales de 2018, en un tema que también afecta a España. A nivel europeo, desde los años 70, la extrema derecha se reconfiguró en la llamada *Nouvelle Droite*, una derecha que pretendía separarse de las ideas fascistas para articular un ideario nacionalista radical, conservador y antinmigración, que aceptaba las reglas del juego democrático y que, poco a poco, fue generando distintos colectivos intelectuales, sociales y políticos en distintos países (Ignazi, 1992). Quizá el caso más reconocible sea el *lepenismo* en Francia que es un buen ejemplo de cómo esta nueva ultraderecha ha ido evolucionando en los últimos 40 años, modernizándose y acaparando cada vez más presencia en Europa (Gallego, 2007; European Parliament, 2019; Holger y Manow, 2019). En el siglo XXI los partidos políticos de extrema derecha han crecido en la eurozona de manera sostenida (Mayer, 2018; Casals, 2011), estando presentes en 18 parlamentos nacionales europeos y representando, al menos, un 10% del electorado en la mayoría de éstos (Holger y Manow, 2019). A nivel internacional la situación es similar. El caso más notable es el gobierno de Donald Trump en Estados Unidos, abiertamente ultranacionalista, antinmigración e islamófobo. En Brasil, Jair Bolsonaro ha adquirido notoriedad internacional por la radicalidad de sus medidas y por el retroceso dramático en derechos sociales tan básicos como la libertad ideológica o sexual. En otros países de Latinoamérica como Chile, Costa Rica, Colombia, Guatemala, México, Nicaragua o Venezuela la extrema derecha es cada vez más poderosa (Weld, 2020). Pero también en países como Filipinas, Pakistán, Turquía, Tailandia, Japón (Toscano, 2019) o Australia (Hutchinson, 2019).

España ha sido considerada durante décadas como una “excepción” ya que, desde la transición de la dictadura franquista a la democracia, la extrema derecha no ha llegado a tener ni representatividad política ni suficiente apoyo ciudadano (González-Enríquez, 2017; Alonso y Rovira, 2015). La vinculación de la extrema derecha con el franquismo, la falta de renovación de su ideario político, la carencia de un proyecto común y su alineación con acciones y grupos violentos son algunos de los factores que explicaban esta excepcionalidad (Rodríguez, 2012). Sin embargo, con la llegada del nuevo milenio, surgieron grupos de extrema derecha al estilo europeo, como Plataforma per Catalunya o España 2000, que abandonaron la estética militar y *skinhead*, los discursos y la simbología franquista, y que

experimentaron cierto éxito en el ámbito municipal con un discurso antinmigración y de defensa de lo español (Hernández-Carr, 2011; Sánchez y Rodríguez, 2013). A la estela de estas formaciones, en la última década, han irrumpido Vox, convirtiéndose en el primer partido político de extrema derecha español presente en los parlamentos autonómicos y en el nacional en más de 30 años, y otros colectivos, como Hogar Social Madrid, más cercanos a los movimientos sociales y que cuenta con delegaciones en distintas ciudades españolas, así como toda una serie de asociaciones culturales “hermanas” (Jiménez y Álvarez-Benavides, 2019).

En este texto analizaremos las nuevas formas de extrema derecha que representan Hogar Social y Vox en España. Para ello, prestaremos especial interés a su discurso, sus estrategias y sus tácticas para intentar dilucidar las claves de su auge, su consolidación y el aumento de sus apoyos por parte de la ciudadanía. Finalmente, explicaremos algunas de las claves que hasta el momento están caracterizando su acción durante la pandemia del COVID-19.

2. METODOLOGÍA

Este artículo es fruto de una investigación llevada a cabo durante los últimos cinco años sobre el surgimiento de nuevas formas de extrema derecha en España desde una perspectiva histórica y sociológica. Analizar la extrema derecha tiene sus propias limitaciones, la primera de ellas es el hermetismo y la negativa a participar por parte de sus miembros y colectivos en este tipo de investigaciones (Toscano, 2019). A pesar de ello se llegaron a hacer algunas entrevistas durante 2018 y principios de 2019, pero la negativa a que éstas fueran grabadas y utilizadas hizo que se optara por presentar los resultados del análisis cualitativo de su primer nivel discursivo, esto es, su discurso público (Albanese et al., 2014). Para ello se ha utilizado la técnica de la netnografía, también conocida como etnografía digital (Pink et al. 2016), etnografía virtual (Hine, 2004) o ciberantropología (Vázquez, 2008). La netnografía es una técnica de corte antropológico de análisis de redes que se utiliza para el estudio de comunidades, grupos e individuos, sus identidades, interacciones y conflictos, entre otros, y que tiene como campo de acción social Internet. Aunque esta técnica solía asociarse con los estudios de mercado y de marketing (Kozinets, 2010), su extensión ha sido muy rápida a otros campos de la investigación social como la antropología, la psicología y la sociología. La técnica es similar a la etnografía clásica pero adaptada al contexto de la Red, siendo la observación participante y no participante uno de sus elementos centrales. Desde el nacimiento y desarrollo de las redes sociales se ha vuelto una herramienta casi imprescindible para analizar este tipo de organizaciones y sus interacciones (Hooley et al., 2012). Es una metodología con mucho potencial para la sociología de los movimientos sociales y la sociología política, siendo las redes sociales uno de los ámbitos más importantes del activismo contemporáneo (Castells, 2012).

La primera parte de la netnografía consistió en realizar un seguimiento semanal de las cuentas de Facebook, Twitter y YouTube de Hogar Social y Vox, sus distintas delegaciones y sus líderes. Al tratarse de una investigación de varios años y con distintos objetivos, durante la netnografía se ha hecho un seguimiento de muchos colectivos, partidos políticos y líderes de la extrema derecha española, incluso de otros partidos y políticos que no perteneciendo a la extrema derecha han realizado comentarios, propuestas o afirmaciones cercanas a esta ideología y que han sido recogidos en otros trabajos (Álvarez Benavides, 2019; 2018;

Jiménez y Álvarez-Benavides, 2019). Para este texto el análisis se ha acotado a las dos nuevas extremas derechas (Hogar Social –Madrid, Toledo, Granada y Zaragoza– y Vox –Nacional, Madrid y Andalucía–) y a sus dos líderes (Melisa Domínguez Ruíz, de Hogar Social, y Santiago Abascal Conde, de Vox, antiguo militante y político del Partido Popular).

Para el tratamiento de un volumen de información tan alto se han utilizado las herramientas MessageSaver y Twlets que permiten descargar la información y tratarla en bases de datos. No obstante, el análisis no pretende en ningún caso tener una dimensión cuantitativa, por lo que no ha habido ninguna explotación estadística de los datos obtenidos. Se ha realizado un análisis del discurso “clásico”, buscando las líneas discursivas fundamentales hasta obtener saturación discursiva (Ibáñez, 1985). El análisis es de carácter comparativo, por lo que se ha incidido en cómo cada una de las formaciones estudiadas se posiciona en torno a las distintas líneas ideológicas analizadas y cómo articulan sus distintas estrategias de comunicación.

También se han incluido otras fuentes como entrevistas, declaraciones y noticias aparecidas en medios de comunicación, tanto periódicos como televisiones nacionales, que nos han permitido acceder a su discurso público desde otros medios no afines. Por último, se han utilizado fuentes secundarias de corte cuantitativo y demoscópico, principalmente a través de la consulta y el tratamiento de datos de distintos barómetros de opinión que publica mensualmente el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)¹ – enero y julio de 2019, enero de 2020 y las series históricas sobre autoubiación ideológica-, datos del Parlamento Europeo -Eurostat- (2019), del Ministerio del Interior (2020), Ministerio de la Presidencia (2019) y de The Parliament and Government Composition Database -ParlGov- (Holger y Manow, 2019), así como de iniciativas y empresas privadas de reconocido prestigio como Metroscopia (2018), Sociométrica (2019) o IMOP Insights (Panelconfidencial, 2018) para acceder a las características sociológicas de sus simpatizantes y a su evolución electoral en los últimos meses.

3. LAS NUEVAS EXTREMAS DERECHAS ESPAÑOLAS

Definir y delimitar la extrema derecha resulta complicado. En primer lugar, porque en raras ocasiones un colectivo, un partido o un individuo se autodefinen como de extrema derecha, ultraderechista o fascista. En segundo lugar, porque en ámbitos no académicos se utilizan indistintamente, y a veces como sinónimos, términos como fascismo, extrema derecha o neofascismo, entre otros. En tercer lugar, porque en España este tipo de términos y definiciones, más allá del campo de estudio en el que se empleen, tienen una importantísima carga simbólica. El peso de la Guerra Civil española, el franquismo y la imagen pública de

¹ Los barómetros del CIS consisten en una serie de encuestas que se realizan mensualmente (excepto en agosto), para medir la opinión pública española sobre diversos temas. Para ello se entrevista en torno a 2.500 personas del territorio nacional elegidas aleatoriamente, de las que, además de sus opiniones, se recoge información social y demográfica para el análisis. El barómetro establece una serie de preguntas fijas con las que se elaboran “indicadores del barómetro” y series históricas, además de otra serie de preguntas variables con temas de interés social o político del momento. Los meses de enero, abril, julio y octubre los barómetros incluyen un conjunto de preguntas fijas sobre actitudes políticas a partir de las que el CIS calcula y publica la estimación de voto. Los resultados de los barómetros pueden consultarse en la web del CIS (http://www.cis.es/cis/opencm/ES/11_barometros/index.jsp) en el apartado de avance de resultados. Además, en el Banco de Datos del CIS se pueden encontrar distintos ficheros con microdatos de cada estudio.

Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, IUDPAS-UNAH, Volumen 1, Número 2, julio-diciembre 2020, pp. 55-78. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9833

los colectivos ultraderechistas surgidos durante la Transición, evocan una historia de conflicto, violencia y represión que no puede desligarse del imaginario colectivo y que complica su uso académico, especialmente en ciencias sociales.

Del mismo modo, resulta problemático señalar qué partidos políticos o agrupaciones estarían dentro de lo que entendemos por extrema derecha. Aunque exista mucha variabilidad, objetivos y contextos dentro de la extrema derecha europea, la investigación reciente sugiere la existencia de una serie de puntos comunes. El primero de ellos es el ultranacionalismo, ligado a altos niveles de xenofobia y que combinados se articulan en torno al llamado identitarismo (Sebastian, 2018). Le sigue la defensa de la tradición, una tradición inventada, (re)construida y (re)articulada en torno a un pasado idealizado que se ha perdido o que ha sido usurpado (Hobsbawm y Ranger, 2012). A través de un discurso pesimista sobre el presente se culpa de dicha usurpación a la inmigración y al multiculturalismo (en ese sentido, los colectivos culpables de la degradación de la nación son variados, pero destacan los judíos y, en especial, los musulmanes), pero también a la pérdida de los valores asociados a esa tradición. Todo ello conlleva además un discurso ultraconservador, de defensa de la familia tradicional, en contra del feminismo o los colectivos LGBTI. Por último, la crítica a las políticas y los políticos poco contundentes con la defensa de lo nacional, por lo que abogan por un Estado centralizado, autoritario e intervencionista (Hernández-Carr, 2011: 144-148; Mudde, 2007).

En España podemos identificar todas estas características en varios movimientos sociales y políticos, aunque con características propias. Por ejemplo, la exaltación de la nación, de sus símbolos y de la defensa de la primacía de los nacionales, se complementa con la defensa de un Estado autoritario y centralizado en el que deben suprimirse las comunidades autónomas. En este sentido y dentro del ideario anti-diversidad, además del rechazo al multiculturalismo (antinmigración, anti-musulmanes y, en ciertos casos, antisemitas), a la diversidad sexual (anti-LGTBI, defensa de la familia tradicional), se desdeña la diversidad étnica y lingüística de las distintas regiones del país. De la misma manera que el contexto español presenta diferencias respecto al contenido ideológico de la extrema derecha europea, también existe una variabilidad en los tipos de extrema derecha. Piero Ignazi (2003) clasifica la extrema derecha europea en dos grandes grupos que se dividen desde los años ochenta. El primero sería la “extrema derecha tradicional”, que no se desliga completamente del fascismo y que cada vez es menos representativa; el segundo grupo, la llamada “nueva extrema derecha” o “extrema derecha postindustrial” que rompe con ese pasado, reformulándose y aceptando las reglas del juego democrático.

En el caso español esta subdivisión es algo más compleja, sobre todo en las formaciones nacidas en la última década. Por un lado, sigue habiendo grupúsculos neonazis y neofascistas, que se autodefinen como tales, no aceptan la democracia y no dudan en utilizar la violencia directa para defender sus ideas. Aunque su presencia es sobre todo relevante en ciertos eventos deportivos y en manifestaciones esporádicas, se han articulado en torno a algunas formaciones políticas minoritarias, entre las que destaca Alianza Nacional. Por otro lado, partidos clásicos, como la Falange Española o Falange de las JONS², y aquéllos surgidos

² Falange Española de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FE de las JONS). Partido fundado en 1976 para recoger la herencia política de la dictadura franquista y el "partido único", rechazando la vía democrática y proponiendo la violencia como forma de protesta durante la Transición. Desde los años ochenta inició un viraje para distanciarse del fascismo y la figura de Franco, reivindicando un falangismo renovado y aceptando Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, IUDPAS-UNAH, Volumen 1, Número 2, julio-diciembre 2020, pp. 55-78. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9833

durante los años de la Transición como Fuerza Nueva o el Movimiento Católico Español, con una ideología abiertamente neofranquista, pero que aceptan la democracia. Además, desde la primera década del 2000, surge la llamada “nueva extrema derecha”, integrada por distintas formaciones entre las que hoy sobresale Vox, que además adopta características de otras experiencias internacionales como la *alt-right* americana. Por último, hablaríamos de un cuarto tipo, la denominada alter-derecha o el alter-activismo de extrema derecha, donde destaca Hogar Social, cuya proyección es muy similar a la de otras organizaciones europeas como CasaPound Italia y Amanecer Dorado en Grecia.

3.1 La extrema derecha ultraliberal: Vox

El partido político Vox fue fundado a finales del 2013 por miembros ultraconservadores del Partido Popular, pero ha irrumpido realmente en el escenario político a partir de las elecciones autonómicas andaluzas de 2018, en las que obtuvo 12 escaños. Aceptan la democracia, evitan, en gran medida, las referencias visuales, discursivas e ideológicas al franquismo y aunque hay coincidencias y se relaciona con partidos de extrema derecha europeos como el Frente Nacional, la Liga Norte y el Partido por la Libertad en Polonia, el espejo en el que se han fijado ha sido la derecha estadounidense, principalmente en Donald Trump. Esta referencia no es casual, sino estratégica, pues se presentan como un partido sin complejos, alejado de la vieja derecha europea, utilizando unas formas y unos discursos novedosos, como afirma Rafael Bardají, uno de los ideólogos de la formación:

Con Le Pen hay pocas coincidencias, no podemos olvidar que los franceses nos invadieron. Y la cultura política francesa es estatista. Nos parecemos más a Trump, en su guerra cultural con lo establecido, con lo políticamente correcto, con esa filosofía de que todo tiene que ser consensuado, soft, blando. Coincidimos en el «América, primero». España y los españoles, primero (Martínez, El Mundo, 04/02/2019).

Una de las características fundamentales de Vox es la “incorrección política” y la ruptura con ciertos límites éticos o deontológicos habituales en la política española (Nagle, 2017). En la misma línea que Trump y su ideólogo Steve Bannon (Enli, 2017), el lenguaje de Vox es directo, descomedido y tiene como objetivo llegar a un público desencantado, no solo al votante tradicional de la extrema derecha.

Aunque Vox no se autodefina como un partido de ultraderecha, su votante prototípico es un hombre de mediana edad, situado ideológicamente en la extrema derecha, conservador, ultranacionalista, xenófobo y antifeminista. Estudios realizados por Metroscopia (octubre, 2018), el barómetro del CIS (enero y julio, 2019) o Sociométrica (Mayo, 2019), muestran que el votante de Vox se sitúa entre el punto 7 y el 9 de la escala ideológica 0-10 (0, extrema izquierda y 10, extrema derecha), su edad media ronda los 45 años y es mayoritariamente varón, casi el 75%. El motivo principal para votar a Vox (para casi el 90% de sus votantes en las elecciones andaluzas) es la crisis de Cataluña y la apuesta por la disolución de las autonomías, seguido del problema de la inmigración y, por último, como respuesta al feminismo (IMOP Insights, diciembre 2018). Los motivos de su crecimiento son múltiples, el descontento y agotamiento de un sector importante de la derecha española con el Partido Popular, la crisis catalana, el alargamiento de los efectos de la crisis o el avance del

las reglas de juego democrático para poder defender su concepción antidemocrática de la política. Sus resultados electorales han sido testimoniales.

Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, IUDPAS-UNAH, Volumen 1, Número 2, julio-diciembre 2020, pp. 55-78. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9833

feminismo. Pero sin duda, a esto hay que sumarle el uso de los medios de comunicación, tanto los tradicionales como digitales, y la utilización de nuevas estrategias comunicativas ya ensayadas por la extrema derecha en otros países (Caiani y Parenti, 2013).

3.2 La ultraderecha alternativa: Hogar Social

Si Vox es actualmente el gran referente de los partidos de extrema derecha en España, Hogar Social representa su articulación más novedosa en España. Junto con toda una serie de colectivos surgidos en los últimos años han configurado una “extrema derecha alternativa”, más cercana a la lógica del activismo de los movimientos sociales que a los partidos políticos tradicionales. Al igual que Vox, estos colectivos no se autodenominan como ultraderecha, sino como asociaciones de ayuda a los nacionales, de tipo cultural y juvenil. Sus líderes son en su mayoría jóvenes menores de 30 años. Sus estrategias comunicativas se basan en la combinación del uso sistemático de las redes sociales y de acciones a nivel local. Para ello, imitando las estrategias de otros grupos como el italiano CasaPound, el partido griego Amanecer Dorado o el francés Le Bastion Social, han suavizado primero su apariencia, evitando cualquier tipo de simbología fascista, y después su discurso, alejándolo, aparentemente, del odio y de la violencia, para formularlo en torno a una idea fundamental: el identitarismo, es decir, la defensa de los derechos de los nacionales por encima de los extranjeros.

En Hogar Social hay una clara intencionalidad de dar una nueva imagen a la ultraderecha con un tratamiento particular de las formas, los discursos y los espacios, para ampliar sus apoyos en distintas capas sociales, especialmente entre los jóvenes en situación de precariedad. El adoctrinamiento y la socialización ya no se reduce a los campos de fútbol o los locales clandestinos donde se reunían los antiguos militantes de extrema derecha, sino también a través de Internet, en el día a día en los barrios, en los espacios de cotidianidad. Sus miembros, al menos una parte de ellos, no se sienten pertenecientes a grupos xenófobos, excluyentes o violentos, sino de ayuda a los españoles en situación de exclusión o precariedad. Una parte de su tiempo lo dedican a difundir su pensamiento y planificar nuevas acciones de protesta más efectivas.

Estos colectivos han sido denominados fascismos *à la carte* (Albanese et al., 2014; Di Nunzio y Toscano, 2011), es decir, extremas derechas que cogen los elementos más desdeñables de esta ideología y los ocultan, al tiempo que imitan las tácticas comunicativas y la dimensión cultural de movimientos alternativos progresistas, como el movimiento altermundialista o el 15M, para resultar más amables, más atractivos, y de esa manera lograr más simpatizantes.

4. NODOS, CARACTERÍSTICAS Y TÁCTICAS DISCURSIVAS

La característica fundamental que aúnan las extremas derechas españolas es la exaltación de lo propio en contraposición y detrimento de lo ajeno. El ultranacionalismo que defienden surge de una definición arbitraria, particular y restrictiva del ser nacional (Pérez-Agote, 1993), y se contrapone a cualquier otra definición y a todos los que están fuera de los límites de ese ser nacional. Tanto para Vox como para Hogar Social el elemento central de su ideología es su definición particular de lo que es ser español. Una definición que no es

cuestionable y a partir de la que se articula el resto de su ideario: “¿Un español? Yo creo que todos sabemos lo que es un español. Yo no creo que sea algo que por la corrección política a día de hoy haya que matizar” (Melisa Domínguez, La Contra TV, 16/03/2017).

Existe un rechazo abierto hacia la diversidad, tanto dentro como fuera de su concepto particular de nación y, por extensión, de lo español. Así, no solo hay una defensa a ultranza de España y de la nación española, como en otros partidos conservadores o nacionalistas, sino que dentro de esa definición no caben gitanos, homosexuales, feministas, comunistas, españoles no cristianos o cuyo origen familiar sea extranjero (esto último sobre todo en Hogar Social). Es decir, esta definición de lo nacional tiene un carácter político, pero también étnico, así como una restricción endógena y exógena. Además de un discurso antinmigración o islamófobo, los límites de lo español se aplican de igual modo a los connacionales, a cualquier tipo de identidad colectiva religiosa, sexual y política, o de carácter étnico, lingüístico, cultural o regional.

Este discurso se reproduce en las redes sociales, donde la extrema derecha ha desembarcado con fuerza, en los medios de comunicación tradicionales, en sus mítines y en sus acciones a nivel local. Se articula en torno a distintos ejes (antinmigración, anti-musulmanes, antifeminismo, anti-LGTBI y en contra de los nacionalismos regionales y de la diversidad étnica y lingüística española) y se sustenta en una serie de estrategias discursivas (utilización de chivos expiatorios, victimismo combinado con hipérbolos, mensajes catastrofistas, *fake news* y bulos, entre otros).

4.1 La exaltación de lo español

La exaltación de lo español tiene dos grandes campos de acción. El primero es desde 2017 la independencia de Cataluña. Todos los grupos de extrema derecha han hecho una intensa campaña en contra de la “ruptura de España”, a través de las redes sociales, convocando manifestaciones en distintas ciudades, pidiendo la cárcel para los políticos independentistas, reclamando la ilegalización de sus partidos, llamando a la lucha por la defensa de España y alentando la violencia policial durante las manifestaciones independentistas. Aunque este mensaje ha estado presente en otros partidos o líderes de derechas, centro e incluso de izquierdas, la solución para Vox y para Hogar Social no pasa exclusivamente por la recuperación del orden constitucional, sino por la supresión total de las autonomías. Si bien son muchos los políticos que han pedido la utilización sistemática del artículo 155 de la Constitución española que permitiría la supresión de la autonomía de Cataluña, Santiago Abascal directamente pidió la proclamación del Estado de excepción y sitio (artículo 116 CE de 1978), además del envío de guardia civil, policía nacional, militares (@Santi_ABASCAL, 01/10/2018 y 09/12/2018), además de la ilegalización del partido político de izquierda Podemos por apoyar a los independentistas (Arjona, Cope, 10/10/2018). La presencia de Hogar Social ha sido más intensa y combativa en las calles con acciones de tipo simbólico, algo recurrente dentro de sus estrategias de comunicación, por ejemplo, poniendo lazos azules por la defensa de la unidad de España durante los meses de octubre y noviembre de 2018, en contraposición a los lazos amarillos que simbolizan la solidaridad con los presos políticos catalanes.

La segunda forma en la que se exalta lo español es a través de la mitificación del pasado y de la identidad española, recuperando personajes y momentos históricos que representan un pasado glorioso que se está perdiendo. Hogar Social recurre en varias ocasiones a Don

Quijote y a frases del libro de Cervantes en sus entradas en Facebook (31/10/2016) y emplea otras expresiones del acervo popular como “*combate al enemigo imbatible*” y “*si los perros ladran es que avanzamos*” (@HogarSocialTol, 29/08/18), frases también recurrentes en los discursos de Santiago Abascal (@Santi_ABASCAL, 16/09/2014 y 28/11/2018). Esta recuperación de lo español se articula además en oposición a lo extranjero y más concretamente a los musulmanes. La nación se construye sobre una historia inventada, reeditada a partir de una visión particular de ésta, como “comunidad imaginada” (Anderson, 1991), con unos intereses políticos particulares que les permiten disputar la concepción de España. Conforme a ello, el nacimiento de la nación surge bajo los Reyes Católicos en contraposición a los musulmanes, aunque es también una nación recuperada, preexistente al periodo islámico. Por ello, la conmemoración de la Toma de Granada³ es un acontecimiento cada vez más celebrado por la ultraderecha. “Decir que España se constituye frente a los invasores musulmanes es una realidad histórica. La toma de Granada es un hito”, defendió Rafael Bardají en la prensa (Martínez, El Mundo, 04/02/2019). La vindicación y la utilización de la “Reconquista⁴” es un elemento central en el imaginario de Vox y ha sido recurrente su uso en campañas electorales, como en la autonómica de Andalucía de 2018, donde publicó un vídeo en el que anunciaba “la Reconquista comenzará en tierras andaluzas” con Santiago Abascal montado a caballo como el hacedor de la Reconquista de España (@voxnoticias_es, 12/11/2018). Igualmente, la campaña por las primeras elecciones generales de 2019 comenzó en Covadonga, presentando a Abascal como una suerte de Don Pelayo contemporáneo⁵ (Youtube, Vox España #PorEspaña, 13/04/2019). De esta manera, por un lado, plantean un discurso catastrofista y victimista, la España que se perdió y que se ha vuelto a perder, identificando al culpable o chivo expiatorio de esta situación (la inmigración y concretamente los musulmanes). Por otro, se posicionan como los reconquistadores y salvadores de la nación.

Tanto Vox como Hogar Social son abiertamente islamófobos, convirtiendo a los musulmanes en el chivo expiatorio al que recurren tanto para argumentaciones internas como externas: son los culpables de poner en riesgo la identidad europea (la pervisión del multiculturalismo), de la crisis económica (aumentan el paro al quitar trabajo a los españoles, copan las ayudas sociales y destruyen el Estado de bienestar), de convertirnos en una minoría étnica (alta natalidad) e, incluso, de exterminarnos (terrorismo).

En su cosmovisión, el Estado y el gobierno son cómplices de esta situación, que se agrava con su política de refugiados. Hogar Social reparte alimentos “solo para españoles” y es especialmente beligerante con la política de refugiados, que relaciona con el aumento de la pobreza, pero también con el terrorismo global: “El Islam destruye Europa mientras le abrimos las puertas #terroristaswelcome” (@HogarSocial_, 17/08/17). Para ello utiliza

³ En la ciudad de Granada, España, se celebra cada 2 de enero la rendición del sultán Boabdil en esa misma fecha en el año 1492. Desde el comienzo de la dictadura franquista esta fiesta ha adquirido un marcado carácter nacionalista que después de 1975 ha sido aprovechado por grupos de extrema derecha para congregarse y hacer explícitas algunas de sus reivindicaciones políticas.

⁴ La idea de “reconquista” se refiere comúnmente al proceso de guerra y expulsión de los musulmanes de la Península Ibérica por los diferentes reinos cristianos. Desde finales del siglo XVIII ha sido empleada de forma recurrente por el nacionalismo español de raíz conservadora como uno de los mitos fundacionales de España y justificativo de su carácter católico.

⁵ Personaje histórico considerado el primer líder del Reino de los astures al que suele asociarse los orígenes nacionales míticos de España. La mayoría de estas apropiaciones nacionalistas suelen destacarlo por su carácter marcial, cristiano y antimusulmán.

imágenes explícitas, mostrando víctimas de atentados, lapidaciones, decapitaciones. Con los refugiados Vox presenta otros matices, intentando articular un mensaje algo más ambiguo y que no parezca racista a ojos de la opinión pública. Por ejemplo, Santiago Abascal propuso “20 propuestas para la victoria en la Guerra Total contra el fundamentalismo islámico, y la salvación de occidente”, usando el hashtag #Covadonga (@Santi_ABASCAL, 19/11/15), entre las que destacaban: la “cadena perpetua para los terroristas apresados vivos”, la “retirada de nacionalidad para cualquier persona que por cualquier medio muestre su apoyo al yihadismo”, intervenciones militares, cierre de mezquitas y abandono del modelo multicultural. Al mismo tiempo pidió la “solidaridad con las víctimas de atentados y con los verdaderos refugiados”, además de un “cambio drástico en política sobre refugiados priorizando refugiados cristianos, yazadíes y otras minorías perseguidas”. Es decir, intentan plantearlo como una cuestión política que no remita abiertamente a ideas supremacistas o racistas, aunque sean éstas las ideas que subyacen en su discurso. También Hogar Social intenta blanquear su xenofobia en las redes con mensajes que remiten a cuestiones más políticas que étnicas, por ejemplo, en una entrada en la página de Facebook de Hogar Social Granada (20/09/2018) acompañada de una imagen y una noticia sobre el rescate de 243 personas –entre ellas diez menores– en aguas del Mediterráneo escribían: “miles de personas se juegan la vida mientras las mafias y las ONGs se lucran. Los trabajadores españoles sufren el efecto de la inmigración. ¿A quién beneficia esta situación?”.

4.2 Defensa de la familia tradicional, antifeminismo y “White Male Revolt”

El antifeminismo se ha convertido en uno de los vectores de la nueva extrema derecha, especialmente de Vox, que defiende un modelo tradicional de familia, una concepción patriarcal de las relaciones de género y del papel de la mujer en la sociedad, por lo que ha encontrado en los hombres descontentos ante el avance de los derechos de las mujeres y la pérdida de sus privilegios una fuente importante de apoyo.

En 1997 Peter Merkl hablaba de la llamada *White Male Revolt* (1997: 5), para describir “la revuelta del hombre blanco” ante la disolución del orden social tradicional. La crisis de la masculinidad y el deseo de volver a una concepción tradicional y orgánica de la familia que comportase la pervivencia de los roles tradicionales de los hombres y las mujeres explicaría que el voto a la extrema derecha sea en las últimas décadas eminentemente masculino (Givens, 2004; Casals, 2015: 9). Por extensión, todo aquello que implique la ruptura con esta tradición, como las nuevas familias, el reconocimiento de los derechos de la mujer y la comunidad LGTBI o las parejas y familias de distintos orígenes étnicos deberían ser evitados en la medida de lo posible.

Vox ha desplegado y combinado un gran abanico de estrategias comunicativas tratando de seducir y “rescatar” a aquellos colectivos conservadores que siguen mostrando resistencias y oposición a reconocer la desigualdad de la mujer y la pervivencia del patriarcado, rehabilitándoles socialmente y normalizando su ideario machista (Kelly, 2017). Desde la incorrección política, Vox ha tratado temas como la violencia de género, que, aun teniendo un gran consenso social, produce resistencias en un colectivo minoritario, pero que puede ser un electorado potencial de la formación. Para ello se han movido en el ámbito de la postverdad, utilizando noticias falsas (*fake news*), bulos, datos exagerados o directamente falsos, con un tema que conlleva altas dosis de emotividad (Allcott y Gentzkow, 2017). Para reforzar esa dimensión emotiva, victimizan a los hombres y la concepción tradicional de la

familia, perseguidos y socavados supuestamente por leyes injustas, una falsa noción de progreso y la perversión de la tradición nacional por parte del feminismo. Un ejemplo paradigmático y en el que se combinan todas estas líneas argumentativas y estrategias de comunicación, son las declaraciones del líder de Vox (Bans, Intereconomía, 04/10/2018) en las que afirmaba que “las mujeres que han sido asesinadas en España han sido, mayoritariamente, a manos de extranjeros”. Por un lado, se utiliza al chivo expiatorio de la inmigración, culpabilizando a los inmigrantes por pervertir la cultura española y sus logros sociales al portar costumbres y tradiciones retrógradas y eminentemente violentas con las mujeres. Por otro lado, la victimización del hombre español, que se ve sojuzgado por unos hechos que no son ciertos, es decir, el feminicidio, y que en caso de serlo no serían su responsabilidad porque son cometidos en su mayoría por extranjeros. Éste sería además un ejemplo claro de postverdad o mentira emotiva, ya que utiliza un tema sensible, que apela a sentimientos profundos, que se apoya en una percepción negativa de la inmigración y que utiliza datos tergiversados o directamente falsos (Lockie, 2017), como muestran los informes anuales sobre los asesinatos por violencia machista (Ministerio de la Presidencia, 2019).

En el caso de Hogar Social el antifeminismo se basa, principalmente, en la crítica a las leyes de igualdad y al feminismo “radical”, poniendo en duda algunas de las discriminaciones básicas de las mujeres, especialmente en el ámbito laboral, como el techo de cristal o las diferencias salariales. Éste es, también, un elemento importante de su ideario y ocupa un lugar destacado tanto en sus mensajes en las redes sociales como en sus acciones en las calles. De hecho, el tweet que Melisa Domínguez ha tenido fijado en su cuenta personal de Twitter durante varios meses de 2018 y 2019 es un hilo en el que reflexiona sobre por qué no es feminista y por qué no iba a participar en la huelga feminista del 8 de marzo de 2018. En él defiende a una mujer y a una familia “tradicional”, critica a las falsas denunciadas de violencia de género, las leyes de conciliación y paridad o el aborto. Dice sentirse representada por una “mujer coraje”:

“cuya generosidad, responsabilidad y amor se antepone a los intereses y deseos personales y siguen con sus embarazos sin importarles las presiones sociales en las que sólo prima el "Yo,yo,YO". Donde la sociedad pone "YO", ellas ponen VIDA; [...] que han alcanzado sus metas profesionales y laborales sin necesidad de cuotas de "discriminación positiva" [...] las VERDADERAS mujeres maltratadas; [...] NO ME REPRESENTAN aquellas que odian al hombre por el mero hecho de serlo; quienes creen que destruir la esencia de la mujer es feminismo [...]. La lucha no es de género, la lucha es de mujeres frente a niñas” (@MelisaDRuiz, 02/03/2018).

5. ¿ULTRADERECHA DE “IZQUIERDAS”? ALTER-ACTIVISMO Y POPULISMO DE EXTREMA DERECHA

La nueva extrema derecha española ha sido consciente, al igual que lo fue la europea, de que alejarse de sus símbolos y formas clásicas era un paso imprescindible para romper la barrera de sus votantes habituales y poder acceder a un electorado más amplio. De la misma manera, Hogar Social y Vox han dado un paso más y han sabido leer las estrategias de la izquierda, tanto de partidos políticos como de movimientos sociales. La gran presentación pública de Vox en la plaza de toros Vista Alegre en Madrid en diciembre de 2018 y su estrategia en los medios de comunicación de masas recuerda en muchos sentidos a lo que hizo hace solo unos años Podemos.

No obstante, Hogar Social ha sido pionero y es especialmente prolijo en la utilización de las tácticas políticas utilizadas hasta ahora por las izquierdas. Quizá la más significativa es la ocupación de edificios, algo típico del movimiento okupa, pero también la utilización de performances y el humor como formas de protesta, algo muy presente en movilizaciones recientes como el 15M (Sierra, 2012). Han hecho representaciones de decapitaciones en la Puerta del Sol de Madrid (lugar emblemático también del 15M) al estilo de DAESH para criticar la política de refugiados, han plantado lápidas en la Castellana de Madrid conmemorando los derechos sociales recortados a los españoles durante la crisis, han realizado campañas contra la contratación de refugiados por parte de Starbucks “#StarBurka” (@HogarSocial_, 08/02/17). e, incluso, se vistieron como los personajes de la serie de la plataforma de *streaming* Netflix *La Casa de Papel* para evitar un desahucio. Todas estas acciones se difunden a través de todos los canales que poseen, siendo éste un espacio no mediado habitado especialmente por jóvenes y con la capacidad de maximizar su alcance político.

Pero al igual que el 15M, la nueva extrema derecha usa las plazas. Hogar Social ha sabido combinar de una manera bastante lograda esta doble dimensión del activismo en Internet y la calle. Hacen recogidas de alimentos y repartos solo para españoles, clases particulares para estudiantes, servicio de guardería, biblioteca, asesoría jurídica, pero también celebraciones lúdicas, deportes, senderismo, batidas de limpieza del monte o de reforestación (Álvarez-Benavides, 2019). Sus acciones son especialmente intensas en los barrios más precarios o con grandes niveles de multiculturalidad de Madrid, Granada, Toledo o Zaragoza. Analizan las necesidades y los problemas específicos de cada lugar y desarrollan campañas adaptadas a la realidad local, lo que ayuda a que su discurso cale entre sus potenciales simpatizantes con mayor facilidad (Jiménez y Álvarez-Benavides, 2019).

Este tipo de estrategias y de acciones recuerdan a muchas de las realizadas por movimientos sociales pretéritos, desde el municipalismo, pasando por el movimiento autónomo, hasta el 15M o a la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH). Estaríamos, por tanto, ante una dimensión distinta, tal vez perversa (Toscano, 2017), de la tecnopolítica (Toret, 2013), similar a lo sucedido con los movimientos sociales post-2011 (Pleyers, 2018: 79-90), tanto en su dimensión social como política, en el ámbito local y el internacional. Nos encontramos ante un activismo que alcanza su mayor extensión en las redes, pero que se basa en pequeñas acciones directas en el espacio local, en el que la práctica política trasciende el espacio público-privado, imbricándose con el espacio digital (Álvarez-Benavides, 2018). Además, tanto Hogar Social como Vox han sido capaces de desarrollar cada vez más conexiones internacionales, con colectivos y partidos políticos similares tanto de la ultraderecha alternativa como de la convencional. En el caso de Vox, la entrada en las instituciones públicas y, en especial, en el Parlamento Europeo ha sido determinante para la amplificación de estos intercambios.

Todas estas similitudes con las tácticas y acciones de los movimientos sociales y políticos progresistas nos llevan a preguntarnos si se está produciendo lo que Tomás Rodríguez-Villasante (2014) denomina “desbordes creativos o reversivos”, esto es, transformaciones sociales producidas desde la cotidianidad de manera imprevista. Se abandonaría la lógica de la revolución y las grandes movilizaciones y transformaciones sociales, para visibilizar desde lo local, desde lo cotidiano, a través de acciones y situaciones concretas, las contradicciones del sistema. Utilizando las herramientas del “enemigo”, transformar desde abajo hacia arriba realidades que se consideran injustas o mejorables. En el caso de Hogar Social la

contradicción del sistema se plasma en un contexto de salida de la crisis económica en el que muchos españoles continúan viviendo en situación de precariedad (tienen que pedir alimento, ropa, muchos no tienen un hogar), articulando un discurso de culpabilización de la clase política y económica (por permitir un sistema multicultural injusto con los españoles) y con herramientas similares a los movimientos sociales progresistas (no solo mediante la protesta creativa, sino también a través del trabajo cotidiano con estas personas vulnerables), proyectando así un modelo de política y organización social en el que se superan dichas contradicciones.

Del mismo modo, siguiendo con un análisis desde la óptica de las teorías de los nuevos movimientos sociales (Touraine, 1973), de la subjetividad (Wieviorka, 2008) y del alter-activismo (Pleyers, 2018), podríamos definir a Hogar Social como un nuevo movimiento social, al menos como un colectivo activista alternativo, pero de extrema derecha, cuyo proyecto político se plantea a través de acciones de abajo a arriba, en el que las transformaciones sociales se viven y surgen desde la subjetividad, desde concepciones particulares de entender la vida y lo socialmente deseable. De la misma manera que las acciones cotidianas progresistas acaban generando nuevos derechos sociales y articulando una democracia que recoge y reconoce paulatinamente esas prácticas, deseos y derechos subjetivos, esa misma lógica nos llevaría a afirmar que la demanda y la puesta en práctica de otro tipo de “derechos” (de carácter etnocéntrico, racista, homófobo o sexista), podría acabar extendiéndose y repercutiendo en el modelo de democracia, articulándola hacia formas más restrictivas, exclusivas y autoritarias. Los movimientos sociales producen la sociedad, sí, pero no solo “los buenos”, y no solo una sociedad “mejor”, más inclusiva, más justa y democrática (Pleyers y Álvarez-Benavides, 2019).

En el caso de Vox, con un discurso directo, superando los límites convencionales de lo políticamente correcto y apoyándose en las tácticas comunicativas de la nueva extrema derecha internacional, ha sabido llegar a un electorado desencantado, cuyas identidades han encontrado en su discurso “populista” respuestas directas que, en cierto modo, les han permitido reafirmarse y “empoderarse”, al igual que hizo Trump en Estados Unidos (Norris y Inglehart, 2018; Kellner, 2016). De la misma manera que Podemos llegó muy rápido a muchas personas con una coyuntura política, económica e histórica concreta y con un discurso directo, poco convencional y también definido como populista, Vox, en muy poco tiempo y con otra coyuntura histórica singular, ha conseguido tener una creciente relevancia social con un discurso distinto, pero formalmente similar. Así, de la combinación de las estrategias de unos y de otros, y de la lectura del contexto y la forma en el que surgió Podemos, parece que Vox ha encontrado una fórmula para llegar a un electorado cada vez mayor. La desafección hacia la política y los partidos tradicionales, la situación de vulnerabilidad continuada tras la crisis, la ruptura de las instituciones y de los referentes identitarios clásicos, las anomias experimentadas por muchos colectivos de ciudadanos ante la globalización y, evidentemente, el conflicto multidimensional de Cataluña, han hecho que Vox se convierta en un referente en el que encontrar esa identidad perdida o esas respuestas sencillas a problemas complejos.

6. LA DOCTRINA DEL SHOCK Y LA BÚSQUEDA DEL ASALTO DEFINITIVO

La pandemia del COVID-19 (comúnmente conocido como coronavirus) ha sido un episodio más para que la extrema derecha despliegue todos los elementos que han sido determinantes en su reciente auge. Esta nueva crisis ha sido percibida como una nueva oportunidad para aumentar su influencia en las instituciones y apoyo social. Al mismo tiempo, está sirviendo para renovar su discurso y ensayar nuevas tácticas.

En primer lugar, la extrema derecha cuenta con un apoyo popular que jamás había tenido a lo largo del periodo democrático⁶. El crecimiento de Vox desde finales de 2018 a principios de 2020 ha sido enorme si lo comparamos con otros partidos de centro derecha y extrema derecha, españoles y europeos. En las elecciones generales de 2016 obtuvo algo más de 47.000 votos –11.000 votos menos que en 2015, las primeras elecciones generales a las que se presentaron–, esto es, un 0,2% de votos (Ministerio del Interior, 2020). Sin embargo, tras las elecciones andaluzas de diciembre de 2018, en las que por primera vez obtuvo representación en un parlamento autonómico (12 diputados y casi 400.000 votos - 10,97%-), en menos de un año, el partido de ultraderecha sumó más de 2,5 millones de votos (10,26%) en las elecciones generales de abril de 2019 y más de 3,5 (15,09%) en las de noviembre del mismo año (Ministerio del Interior, 2020). En Europa es de los partidos que cuentan con mayor representación parlamentaria por detrás del Partido de la Libertad de Austria (FPÖ) y la Liga Norte en Italia (LN) (Holger y Manow, 2019).

En segundo lugar, una serie de aprendizajes, experiencias y recorridos han posicionado a esta extrema derecha con la capacidad de difundir de manera multidimensional y masiva sus mensajes. Partidos como España 2000 o Plataforma per Catalunya han sido los puentes que han servido para su actualización en la arena política española. La evolución de su imagen y su presentación pública, así como la renovación de su discurso y su equiparación ideológica con la nueva extrema derecha europea, han permitido distanciarla lo suficiente tanto del franquismo como de la extrema derecha violenta de los años 80 y 90. Las prácticas alter-activistas de colectivos como Hogar Social, que ha sabido leer e imitar a los movimientos sociales y a los nuevos partidos progresistas, ha dotado a la extrema derecha de nuevas técnicas de difusión de su mensaje político, captación y socialización de sus miembros. El

⁶ Es complejo determinar el número de personas que sostienen ideas de extrema derecha en España. Aunque el CIS lleva publicando encuestas sobre autoubicación ideológica desde 1996, éstas se basan en la percepción subjetiva del individuo que contesta a la pregunta, sin recoger ninguna otra variable. Si bien es cierto que la tasa de los que se autodefinen ideológicamente como extrema derecha se ha duplicado si comparamos los barómetros (CIS, 2020a) de principios de 2018 y los de principios de 2020 (aprox. 2% a 4%), no representaría siquiera el porcentaje de electores que votó a Vox en las últimas elecciones generales (15,09%). Si atendemos a otras encuestas en las que se recogen opiniones sobre la inmigración, la crisis de Cataluña, la utilización de la violencia por parte del estado, por poner algunos ejemplos, podríamos constatar que no es lo mismo apoyar electoralmente a un partido de extrema derecha que defender ciertas ideas propias de la extrema derecha (Álvarez-Benavides, 2018: 65-66). Hay ciertos argumentos del ideario de la extrema derecha internacional que en España han sido sostenidos por partidos más moderados, y que han sido asimilados y normalizados por una parte de la sociedad (Álvarez-Benavides, 2018: 66-70). También es importante tener en cuenta que el partido mayoritario de la derecha española tras la transición ha sido el Partido Popular, refundado a partir de Alianza Popular, que asimiló a buena parte de la extrema derecha franquista (Ignazi, 1992: 13-14), tanto a nivel institucional como social. Muchos de los votos de la extrema derecha española han sido recogidos históricamente por el Partido Popular. Por todo ello, el dato que mejor permite medir el crecimiento de la extrema derecha en España son sus resultados electorales, así como los distintos baremos sobre la intención de voto.

contexto internacional y la experiencia de otras organizaciones radicales, como la *alt-right* americana, han posibilitado la articulación y el abordaje de temas clásicos de una manera novedosa, directa y efectiva. La experiencia en Internet y las redes sociales, tanto de los distintos colectivos como de muchos simpatizantes más jóvenes, han ido generando herramientas para equipararse en la arena política digital con otros partidos políticos hasta ahora dominantes.

Finalmente, el contexto de tensión política previo, que ha tenido como colofón la crisis del COVID-19, ha servido para dar alas a estas organizaciones políticas. El crecimiento de Vox coincide con el proceso de independencia de Cataluña, la moción de censura que acabó con el gobierno del Partido Popular debido a los casos de corrupción del partido, la desafección de la ciudadanía hacia la clase política agravada por la repetición de las elecciones generales en 2019 y la incapacidad de sumar mayorías parlamentarias para formar un gobierno. Además, la formación de un gobierno de coalición liderado por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) con ministros de Unidas Podemos, dos de ellos pertenecientes a Izquierda Unida, movimiento en el que participa el Partido Comunista de España (PCE), han alentado las posiciones políticas más radicales en la sociedad española.

El discurso desmedido y directo de la extrema derecha española, la utilización de bulos, *fake news*, exageraciones, chivos expiatorios y la normalización de la postverdad como herramienta de comunicación se ha ido magnificando. Uno de los ejemplos más significativos de esta progresión discursiva previa a la crisis se produjo cuando Twitter suspendió la cuenta de Vox por incitación al odio por publicar un tweet en el que acusaba al gobierno de promover la pederastia. El partido de ultraderecha aprobó una medida en Murcia por la que los padres se podían negar a que sus hijos recibieran charlas sobre diversidad sexual e igualdad de género (el denominado “pin parental”). La portavoz del gobierno publicó un tweet en el que afirmaba que Vox no soportaba la diversidad y no respetaba al colectivo LGTBI, a lo que los responsables de redes sociales de este partido contestaron: “lo que no soportamos es que [...] con dinero público promováis la pederastia” (@VOX_ es 18/01/20).

Todo este bagaje ha dotado a la extrema derecha española de las herramientas para liderar una campaña que pretende instrumentalizar políticamente una situación tremendamente compleja, a través de la creación de una sensación de caos hiperbolizada. Se pretende, desde el miedo y el shock generalizado, imponer una agenda política, superar a otras fuerzas dentro del espectro político de derechas y derrocar el gobierno electo. Naomi Klein analizaba en *La Doctrina del Shock* (2012) cómo en momentos de contingencia y crisis en distintas partes del planeta se habían aprobado medidas impopulares que coincidían con la agenda neoliberal. La conclusión que se puede extraer de este trabajo es sencilla: cuando se produce un acontecimiento que genera inseguridad, incertidumbre y miedo, los individuos aceptamos con menos resistencia medidas políticas y económicas que no toleraríamos en momentos de normalidad. Estas crisis, que pueden ser económicas, políticas, medioambientales o de cualquier tipo, son aprovechadas por las élites políticas y económicas neoliberales, los llamados capitalistas del desastre, para imponer su ideario. Esta tesis se complementa con el paradigma ya clásico de la sociedad del riesgo establecido por Anthony Giddens, que dibuja una modernidad en la que la sociedad vive más en el futuro que en el presente, o en la fragilidad de ese futuro incierto (Giddens, 1993), y, sobre todo, por Ulrich Beck, que pone el foco en el modo en el que la sociedad gestiona esa inseguridad. El riesgo posibilita políticas de control del riesgo, que a su vez modifican la percepción de la realidad, las estructuras

sociales, la concepción del trabajo, las relaciones sociales y, por supuesto, la política (Beck, 1992).

Durante la crisis del coronavirus se ha establecido un nuevo nivel de agresividad política como estrategia comunicativa en un contexto en el que una sociedad de riesgo como la española se encuentra en estado de shock. El ideario antinmigración, antifeminista, anti-diversidad (en el sentido amplio ya explicado) y económicamente neoliberal -en el caso de Vox-, pretende normalizarse como la alternativa más viable para la salida de la crisis y la recuperación de la normalidad. Para ello, la radicalidad discursiva y los bulos propagados por la extrema derecha y compartidos por sus ahora millones de seguidores, han combinado su ideario político con la crítica al gobierno, en un momento en el que la ciudadanía ha estado más conectada que nunca a los canales de información, tanto a los nuevos como a los tradicionales. Días antes de que estallara la crisis y que se declarara el estado de alarma el 14 de marzo de 2020, se celebró la manifestación feminista del 8 de marzo. Esa misma jornada Vox organizó un mitin-contramaniestación antifeminista- y Hogar Social participó activamente en las redes sociales en contra de la manifestación. Lo más significativo de este hecho es que la cercanía de la manifestación con el estallido de la crisis se configuró como el primer argumento para la difusión masiva de bulos para atacar al gobierno –y de paso a las participantes del evento–. El 10 de marzo de 2020 la cuenta oficial de Vox publicaba un vídeo en el que Santiago Abascal afirmaba que “Pedro Sánchez, ha mentado a los españoles y ha ocultado información. Este es un Gobierno que ha ido con guantes de látex a una manifestación mientras afirmaba a los españoles que no tenían que tomar medidas y que los focos estaban controlados”⁷. También se ha vinculado la pertenencia de varios miembros del gobierno al partido socialista y al partido comunista español con la pretensión de imponer su ideología política a raíz de la crisis, todo ello hilado con un discurso racista, esta vez dirigido hacia los chinos por su supuesta responsabilidad en la expansión de la pandemia. En una entrevista en Televisión Española (TVE) el 13 de abril, Macarena Olona, diputada de Vox, afirmó: “China nos ha traído dos cosas: en primer lugar, la peste del siglo XXI y, en segundo lugar, el caldo de cultivo propicio para que los postulados comunistas se impongan en nuestro país” (@Desayunos_tve, 13/04/20). Esa misma diputada, en una intervención en el parlamento, se refirió al presidente del gobierno como “Pedro el sepulturero”, haciendo un guiño a un *hashtag* (#pedroelsepulturero) que circuló entre las cuentas de ultraderecha desde comienzos de la crisis con el propósito de hacerlo responsable de las víctimas provocadas por el virus. La arenga antinmigración sigue presente en ambos colectivos, puesto que Hogar Social ha continuado excluyendo a los “no españoles” de sus acciones de ayuda social (lo que ha publicitado en todos sus canales en redes) y Vox, pidió, por ejemplo, eliminar la sanidad universal y gratuita para los inmigrantes no regularizados durante la pandemia (@Vox_es, 24/03/20). También la actitud mesiánica, en la que Vox se presenta como salvador de un país en ruina sanitaria, social, política y económica, demandando la dimisión del gobierno y reclamando la formación de un gobierno de concentración y emergencia nacional del que formarían parte (González, El País, 31/03/20).

La difusión del discurso de extrema derecha va más allá de las propias organizaciones, pues se nutre de una prensa y grupos mediáticos de difusión masiva afines, como Libertad Digital y Okdiario, de *influencers* y *youtubers* de extrema derecha, y de la sintonía discursiva

⁷ Los guantes de látex morados son una indumentaria habitual en las manifestaciones feministas y las ministras del gobierno los llevaron durante una parte de la manifestación.

e ideológica, en ocasiones, de sectores de la derecha convencional española, como el Partido Popular y otros partidos políticos, asociaciones, colectivos, medios y periodistas conservadores o cercanos a la derecha. De hecho, esta radicalidad discursiva está siendo imitada durante la crisis por algunos representantes políticos de otros partidos de derecha, lo que la convierte en una estrategia política que se intuye como efectiva electoral y socialmente. Todo ello, con una base social en las redes cada vez más activa, capacitada y organizada. Ya no se trata exclusivamente de personas mayores nostálgicas del franquismo, o de ultras y *skin heads* vinculados a equipos de fútbol y otros colectivos minoritarios. Su capacidad de influencia ha crecido y su utilización de medios digitales es una razón explicativa de peso. En las últimas elecciones Vox fue el partido que más impacto tuvo en la ciudadanía a través de las redes sociales y los canales digitales (CIS, barómetro de enero de 2020). Hogar Social sigue combinado su actividad en las calles con sus actividades en las redes, ahora con página web, un canal de video y más presencia y seguidores en las redes sociales. Cada vez hay más cuentas y más medios en los que la extrema derecha se prodiga en su actividad comunicativa. Un escenario distópico, con una población en shock, pretende ser utilizado como un caldo de cultivo perfecto para sumar más apoyos y normalizar el discurso neofascista.

7. CONCLUSIONES

Antes de 2018 ningún dato hacía pensar que la extrema derecha podía lograr representatividad en España a través de un partido político. Su desarrollo en Europa y en el resto del mundo parecía no afectar a nuestro país. No obstante, en apenas un año, se ha convertido en una realidad con una perspectiva de progresión tan incierta como preocupante. Más allá de los principales motivos del crecimiento de estas nuevas derechas, lo cierto es que desde comienzos del nuevo milenio se han producido cambios que se han acabado convirtiendo en los cimientos de, al menos, dos nuevas ultraderechas.

Aunque ni Hogar Social ni Vox se reconocen como extrema derecha o colectivos afines, hay muchos elementos comunes en su ideario que eclipsa su diferencia fundamental, la ideología económica, la de Vox neoconservadora y ultraliberal, y la de Hogar Social, estatalista, autárquica y con “finés sociales”. Las similitudes son especialmente reconocibles en su discurso político basado en la exaltación de lo español, en la reivindicación de un pasado y una tradición abandonada en una crítica acérrima a la diversidad (en su sentido más amplio), responsable de la pérdida de todos los logros alcanzados en la historia de la nación española.

Para articular este discurso, ambas formaciones han acudido a nuevas estrategias. La primera de ellas es la difusión abierta y multidimensional de su ideología a través de los medios de comunicación tradicionales, los distintos canales digitales, las redes sociales, así como una presencia activa en el espacio público local, también en el internacional, conectados con otros partidos y colectivos similares. Otra estrategia compartida ha sido el progresivo “lavado de cara”, eliminando y evitando la simbología que les relacione con el franquismo o la extrema derecha tradicional. Por último, estas organizaciones también comparten la utilización de tácticas y discursos que previamente habían sido utilizados por los movimientos sociales y partidos políticos progresistas y de izquierdas. No solo se han fijado en lo que han hecho otros colectivos de extrema derecha, sino que además han sabido

leer e imitar lo que han hecho otros movimientos sociales como el movimiento antiglobalización, el movimiento autónomo o el 15M, al igual que partidos políticos como Podemos.

Todo ello dibuja un panorama político completamente distinto al que se soslayaba a comienzos de esta década, en la que brotaron toda una serie de movimientos sociales que reclamaban más justicia social, más dignidad y una mayor y mejor democracia. A pesar de las enormes diferencias que existen con respecto a estos movimientos sociales y partidos políticos, muchos de los marcos teóricos que utilizamos para explicar cómo surgieron, cómo se articularon y cómo estaban transformando la realidad política y social pueden ser utilizados de manera análoga para analizar a las nuevas ultraderechas y la sociedad futura que podrían dibujar.

Pocos meses antes del 15M y de todos los movimientos hermanos que surgieron antes y después, Benjamín Tejerina publicaba *La Sociedad Imaginada* (2010) donde, desde una perspectiva histórica y de manera meticulosa, analizaba cómo las divisiones entre lo público y lo privado se habían vuelto difusas, cómo las identidades particulares habían ido generando identidades colectivas cada vez más plurales y cómo, a través de las protestas, las movilizaciones y la socialización, los movimientos sociales habían conseguido transformar la realidad, en este caso la española, alcanzando algunas de sus reclamaciones y edificando, al menos en parte, esa sociedad que imaginaron. Nos preguntamos si la sociedad que imaginan los nuevos movimientos sociales y los partidos políticos de extrema derecha, que surge de identidades individuales que se articulan a su vez en identidades colectivas, que experimentan y practican en sus vidas cotidianas, se está construyendo poco a poco, a través de procesos de subjetivación y de empoderamiento. Hablaríamos así de una verdadera revolución silenciosa, más en el sentido de Ignazi (1992) que en el de Inglehart (1977), en el que la extrema derecha avanza retrocediendo: reconquistando derechos particulares, eliminado derechos universales.

La crisis del COVID-19 se ha presentado como un escenario inigualable para poner en práctica de manera organizada, sistemática y con una intensidad inusitada todo lo aprendido y ensayado durante los últimos años. Con millones de seguidores en España, transformados en multiplicadores exponenciales de sus mensajes, en un contexto de inseguridad y caos, de desconocimiento absoluto sobre el presente y sobre el futuro, la extrema derecha española ha entendido el miedo, el aturdimiento y el shock generalizado como una oportunidad única para tratar de dar el salto definitivo, imponer su agenda política y hacer real su sociedad imaginada.

8. REFERENCIAS

- Albanese, M. et al. (2014). *Fascisti di un Alter Millennio? Crisi e Partecipazione in CasaPound Italia*. Catania: Bonano.
- Allcott, H. y Gentzkow, M. (2017). "Social Media and Fake News in the 2016 Election", *Journal of Economic Perspectives*, 31 (2), American Economic Association, 211-236. Disponible en: <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Alonso, S. y Rovira, C. (2015). "Spain: No Country for the Populist Radical Right?", *South European Politics and Society*, 20, Taylor & Francis Online, 21-45. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13608746.2014.985448>

- Álvarez-Benavides, A. (2018). "Fascism 2.0: the Spanish Case", *Digitcult Scientific Journal on Digital Cultures*, 3 (3), Roma: Guglielmo Marconi University, 61-74. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4399/97888255208976>
- Álvarez-Benavides, A. (2019). "Elementos para el análisis de la nueva extrema derecha española". En Rubén García y Gomer Betancor (Eds.), *Movimientos sociales, acción colectiva y cambio social en perspectiva. Continuidades y cambios en el estudio de los movimientos sociales*. Abadiño: Fundación Betiko. 59-69.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/fmls/cqp012>
- Beck, U. (1992): *Risck Society. Towards a New Modernity*. Londres: Sage Publications.
- Caiani, M. y Parenti, L. (2013). *European and American Extreme right groups and the Internet*. Farnham: Ashgate. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781315580845>
- Casals, X. (2011). "La extrema derecha europea: una tendencia ascendente", *Anuari del Conflicte Social*, 1 (1), Barcelona: Observatorio del Conflicto Social, 389-401.
- Casals, X. (2015). "¿Por qué los obreros apoyan a la ultraderecha? Diez reflexiones para elaborar una respuesta", *Working Papers*, 341, Barcelona: Institut de Ciències Polítiques y Social.
- Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope. Social Movements in the Internet Age*. Cambridge: Polity Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.829514>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2019). Barómetro de enero. (Estudio no 3.238). Recuperado de: http://www.cis.es/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14442
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2019). Barómetro de julio. (Estudio no 3.257). Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3240_3259/3257/es3257mar.pdf
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2020). Barómetro de enero. (Estudio no 3.271). Recuperado de: http://www.cis.es/cis/opencms/ES/NoticiasNovedades/InfoCIS/2020/Documentacion_3271.html
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2020a) Centro de Investigaciones Sociológicas. Series históricas sobre autoubicación ideológica. Recuperado de: [http://www.cis.es/cis/opencms/ES/11_barometros/Indicadores PI/ideologica.html6010040.html](http://www.cis.es/cis/opencms/ES/11_barometros/Indicadores_PI/ideologica.html6010040.html)
- Constitución Española (1978). Título V. De las relaciones entre el Gobierno y las Cortes Generales Artículo 116.
- Di Nunzio, D. y Toscano, E. (2011). *Dentro e Fuori CasaPound*. Roma: Armando.
- Enli, G. (2017). "Twitter as arena for the authentic outsider: exploring the social media campaigns of Trump and Clinton in the 2016 US presidential election", *European Journal of Communication*, 32(1), 50-61. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0267323116682802>
- European Parliament (2019). European elections. Recuperado de: <https://election-results.eu>
- Gallego, F. (2007). *Neofascistas: Democracia y extrema derecho en Francia e Italia*. Barcelona: Debolsillo.

- Givens, T. E. (2004). "The radical right gender gap", *Comparative Political Studies*, 37 (1), SAGE Journals, 30-54. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0010414003260124>
- González-Enríquez, C. (2017): *La excepción española: el fracaso de los grupos de derecha populista pese al paro la desigualdad y la inmigración*. En: *Working Paper*, 7/2017, Madrid: Real Instituto Elcano, 1-41.
- Guidens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández-Carr, A. (2011). "La derecha radical populista en Europa: discurso, electorado y explicaciones", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 136, Madrid: CIS, 141-160.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2012). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Holger, D. y Manow, P. (2019). *Parliaments and Governments Database (ParlGov): Information on Parties, Elections and Cabinets in Modern Democracies*. Recuperado el 23 Noviembre, 2019, de: <http://www.parl.gov/>.
- Hooley, T.; Marriott, J. y Wellens, J. (2012). *What is online research? Using the Internet for Social Science Research*. Londres: Blomsbury. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5040/9781849665544>
- Hutchinson, J. (2019). The New-Far-Right Movement in Australia. *Terrorism and Political Violence*, 1-23. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09546553.2019.1629909>
- Ibáñez, J. (1985). "Análisis sociológico de textos y discursos". *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 1, 119-162.
- Ignazi, P. (1992). "The silent counter-revolution Hypotheses on the emergence of extreme right-wing parties in Europe", *European Journal of Political Research*, 22, Wiley, 3-34. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.1992.tb00303.x>
- Ignazi, P. (2003). *Extreme Right Parties in Western Europe*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1093/0198293259.001.0001>
- Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Jiménez Aguilar, F. y Álvarez-Benavides, A. (2019). "Asociaciones Culturales de Ayuda Nacional. La emergencia de una extrema derecha alternativa en España", *Tiempo Devorado. Revista de Historia Actual*, 6 (1), Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 54-83.
- Kellner, D. (2016). *American Nightmare: Donald Trump, Media Spectacle, and Authoritarian Populism*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kelly, A. (2017). "The Alt-Right: Reactionary rehabilitation for white masculinity", *Soundings*, 66, Lawrence & Wishart, 68-78. Disponible en: <https://doi.org/10.3898/136266217821733688>
- Klein, N. (2012). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Planeta.
- Kozinets, R. (2010). *Netnography: The Marketer's Secret Weapon*. Mountain View: White Paper.
- Lockie, S. (2017). "Post-Truth Politics and the Social Sciences", *Environmental Sociology*, 3 (1), Londres: Taylor & Francis Online, 1-5. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13569317.2016.1150136>
- Mayer, N. (2018). "El Auge de la Extrema Derecha en Europa: El Caso del Frente Nacional en Francia", *Anuario internacional CIDOB*, 241-249.

- Merkel, P. (1997). "Introduction". En Merkel, P. y Weinberg, L. (Eds.), *The Revival of Right-Wing Extremism in the Nineties*. Londres: Frank Cass, 1-16. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781315037639>
- Metroscopia (2018). Estimación de voto elecciones generales de octubre. Recuperado de: <http://metroscopia.org/el-momento-vox/>
- Ministerio de Presidencia (2019). Informes anuales sobre asesinatos por violencia machista del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. Recuperado de: <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/violencia-contra-la-mujer/estadisticas>
- Ministerio del Interior (2020). Consulta de Datos Electorales. Recuperado de: <http://www.infoelectoral.mir.es/infoelectoral/min/>
- Mudde, C. (2007). *Populist Radical Right Parties in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511492037>
- Nagle, A. (2017). *Kill All Normies. Online Culture Wars from 4chan and tumblr to Trump and the Alt-right*. Londres: Zero Books.
- Norris, P. e Inglehart, R. (2018). *Cultural backlash: Trump, Brexit, and the rise of authoritarian populism*. New York: Cambridge University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/9781108595841>
- Panelconfidencial (2018). Cuarta oleada. IMOP Insights. Diciembre. Recuperado de: <https://www.elconfidencial.com/espana/barometro-panel-encuestas-votos-politica-social/especial/>
- Pérez-Agote, A. (1993). "Las paradojas de la nación", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 61, Madrid: CIS, 7-21.
- Pink, S. et al. (2016). *Digital Ethnography: Principles and Practice*. Londres y Los Ángeles: SGAÉ. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1461444817733962c>
- Pleyers, G. (2018). *Movimientos sociales en el siglo XXI. Perspectivas y herramientas analíticas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Pleyers, G. y Álvarez-Benavides, A. (2019). "La producción de la sociedad a través de los movimientos sociales", *Revista Española de Sociología*, 28 (1), Madrid: Federación Española de Sociología, 141-149. Disponible en: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.53>
- Rodríguez-Villasante, T. (2014). *Redes de vida desbordantes. Fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Catarata.
- Rodríguez, J. (2012). "Historia de un Fracaso y ¿de una refundación?: de la vieja a la nueva extrema derecha En España (1975-2012)", *Studia Histórica. Estudios de Historia Contemporánea*, 30, Salamanca: Universidad de Salamanca. 231-268
- Sánchez, J. y Rodríguez, S. (2013). "La extrema-derecha en Facebook. España 2000 y Democracia Nacional durante la campaña electoral de 2011", *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4 (1), Alicante: Universidad de Alicante, 221-258.
- Sebastián, J. (2018). *¡Identitarios de Europa, Uníos!* Tarragona: Fines ediciones.
- Sierra, S. (2012). "Humor y crítica social en la red en el entorno del 15M", *Discurso & Sociedad*, 6 (3), Barcelona: Centre of Discourse Studies. 611-635.
- Sociométrica (2019). Perfil del votante de Vox. Mayo. Recuperado de: https://www.elespanol.com/espana/politica/20190503/vox-solo-votantes-mujeres-unidas-podemos-paso/395461331_0.html

- Tejerina, B. (2010). *La sociedad imaginada. Movimientos sociales y cambio cultural en España*. Madrid: Trotta.
- Toret, J. (2013). *Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema red 15M, un nuevo paradigma de la política distribuida*. Barcelona: UOC. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7238/in3wps.v0i0.1878>
- Toscano, E. (2017). "The Dark Side of Web-Activism: The Case of CasaPound Italia". En: Francesco Antonelli (Ed.) *Net-activism. How digital technologies have been changing individual and collective actions*. Roma: Roma TrE-Press, 81-87.
- Toscano, E. (2019). *Researching Far-Right Movements: Ethics, Methodologies, and Qualitative Inquiries*. Londres: Routledge. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780429491825>
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Paris: Seuil.
- Vázquez, A. (2008). *Ciberantropología: Cultura 2.0*. Barcelona: Editorial UOC.
- Weld, K. (2020). "Holy War: Latin America's Far Right". *Dissent*, 67 (2), 57-65.
- Wieviorka, M. (2008). *Neuf leçons de sociologie*. Paris: Robert Laffont.

Notas de prensa, referencias online y publicaciones en redes sociales

- @Desayunos_tve. Publicación de Twitter. 13 de abril de 2020, 3:29 p.m. https://twitter.com/Desayunos_tve/status/1249600688302313472
- @HogarSocial_ Publicación de Twitter. 8 de febrero de 2017, 4:08 p.m. https://twitter.com/HogarSocial_/status/829255667898843136
- @HogarSocial_ Publicación de Twitter. 17 de agosto de 2017, 1:53 p.m. https://twitter.com/HogarSocial_/status/898241407663689728
- @HogarSocialTol. Publicación de Twitter. 29 de agosto de 2018, 5:53 a.m. <https://twitter.com/HogarSocialTol/status/1034740823701839873>
- @MelisaDRuiz. Publicación de Twitter. 2 de marzo de 2018, 9:58 a.m. <https://twitter.com/MelisaDRuiz/status/969588132730626048>
- @Santi_ABASCAL. Publicación de Twitter. 16 de septiembre 2014, 5:31 a.m. https://twitter.com/santi_abascal/status/511990735315685376
- @Santi_ABASCAL. Publicación de Twitter. 19 de noviembre 2015, 4:45 a.m. https://twitter.com/Santi_ABASCAL/status/667277556517888000
- @Santi_ABASCAL. Publicación de Twitter. 1 de octubre de 2018, 3:23 p.m. https://twitter.com/Santi_ABASCAL/status/1046847778519965702
- @Santi_ABASCAL. Publicación de Twitter. 28 de noviembre 2018, 10:11 a.m. https://twitter.com/Santi_ABASCAL/status/1067798158506369024
- @Santi_ABASCAL. Publicación de Twitter. 9 de diciembre de 2018, 3:04 p.m. https://twitter.com/Santi_ABASCAL/status/1071858154118492160
- @vox_es. Publicación de Twitter. 18 de enero de 2020, 02:24 a.m. Tweet borrado por incumplir las normas de Twitter por incitar al odio. Se puede visionar en: <https://m.europapress.es/andalucia/noticia-federacion-andaluza-asociaciones-igtbi-querellara-contravox-decir-tuit-promoveis-pederastia-20200120153218.html>
- @vox_es. Publicación de Twitter. 24 de marzo de 2020, 1:35 p.m. https://twitter.com/vox_es/status/1242505450836365316

- @voxnoticias_es. Publicación de Twitter. 12 de noviembre 2018, 10:11 a.m. https://twitter.com/voxnoticias_es/status/1061917901031129088?s=21 -tweet parcialmente borrado por una denuncia del titular de los derechos de autor-#pedroelsepulturero. Etiqueta (hashtag) de Twitter. https://twitter.com/search?q=%23pedroelsepulturero&src=typed_query
- #StarBurka. Etiqueta (hashtag) de Twitter. https://twitter.com/search?q=%23StarBurka&src=typed_query
- Arjona, A. (2018, Octubre 10). Entrevista Santiago Abascal líder de Vox. *Radio Cope*. Recuperado el 8 de enero, 2019 de <https://cope-cdnmed.agilecontent.com/resources/mp3/6/8/1539213781286.mp3?download>
- Bans, G. (2018, Octubre 4). "Entrevista a Santiago Abascal". *Intereconomía*, 4 de octubre. Recuperado el 9 de enero, 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=YBSofE3aciU>
- González, M. (2020, Marzo 31). Vox reclama la dimisión de Pedro Sánchez y la creación de un Gobierno de "emergencia nacional". *El País*. Recuperado el 31 de marzo, 2020. <https://elpais.com/espana/2020-03-31/vox-reclama-la-dimision-de-pedro-sanchez-y-la-creacion-de-un-gobierno-de-emergencia-nacional.html>
- Hogar Social. Publicación de Facebook. 31 de octubre de 2016. <https://es-la.facebook.com/HogarSocial1/photos/combate-al-enemigo-imbatibleya-está-disponible-la-nueva-camiseta-de-hsmpodéis-ad/1176174762467248/>
- Hogar Social Granada. Publicación de Facebook. 20 de septiembre de 2018. <https://www.facebook.com/HogarSocialGranada/posts/342284043185885>
- La Contra TV. (2017, Agosto). Melisa: "La de Hogar Social Madrid es una historia de éxito". Entrevista a Melisa de Hogar Social. -Borrado de Youtube.com-. Recuperado el 6 de agosto, 2019 de: https://www.ivoox.com/melisa-la-hogar-social-madrid-es-una-audios-mp3_rf_17617324_1.html
- Martínez, J. (2019, Febrero 4). Conversaciones en el diván. Rafael Bardají, ideólogo de Vox". *El Mundo*. Recuperado el 4 de febrero, 2019 de: <https://www.elmundo.es/espana/2019/02/04/5c573d29fc6c8355328b4619.html>
- VOX España. #PorEspaña "Espíritu de reconquista" Santiago Abascal en Covadonga. Video de Youtube publicado el 13 de abril de 2019. https://youtu.be/FGP_9PHAq2M

REFERENCIA DE LOS AUTORES

Antonio Álvarez-Benavides es Doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid y por la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París. Actualmente es profesor en la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY) e investigador en el Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques (CADIS-Internacional) y en el Grupo de Estudios Socioculturales Contemporáneos (GRESO-UCM). Ha sido profesor en la UC3M, la UVA, la UNED, y en la UNIR, y ha participado en más de veinte proyectos de investigación e intervención social en el ámbito público y privado, a nivel nacional e internacional. Cuenta con una veintena de publicaciones y colaboraciones en libros. Sus trabajos abordan la sociología de los movimientos sociales, la teoría sociológica, la sociología de las migraciones y la intervención social. alvarezbenavides@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4346-2219.

Francisco Jiménez Aguilar es doctorando en el programa de Historia y Artes de la Universidad de Granada. Es graduado en historia (2015), con maestrías en Historia de Europa y América (2016), Investigación para la paz y análisis de conflictos (2017) y Formación del Profesorado (2018). Su investigación se centra en la historia de las mujeres y de género, la dictadura franquista y la extrema derecha. fja@correo.ugr.es. ORCID: 0000-0002-6194-5089.

UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NOS PROCESSOS DE PAZ

A GENDER PERSPECTIVE ON WOMEN'S PARTICIPATION IN PEACE PROCESSES

Maria Luiza Pereira Pacheco
Departamento Pedagógico HeForShe Lisboa
malupacheco1009@gmail.com

Recibido: 22-04-2020

Aceptado: 07-06-2020

Cómo citar / citation

Pacheco, M. (2020) "Uma perspectiva de gênero sobre a participação das mulheres nos processos de paz", *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 1, Número 2, 79-91. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9834

Resumo

Por muito tempo, a paz, a violência e a segurança foram termos associados ao Estado. Na década de 1980, no entanto, os movimentos acadêmicos para a incorporação da mulher nos estudos de Relações Internacionais foram sendo desenvolvidos a partir das teorias pós-positivistas, incluindo as Teorias Feministas de R.I. Neste contexto, questionamentos sobre as marginalizações feminina, as violências, o militarismo e as relações de poder nos níveis pessoal e internacional passaram a incorporar uma nova abordagem de segurança vinculada ao gênero como categoria de análise. Assim, tendo como pressuposto a importância dos processos de paz para o desenraizamento das violências e a construção das pazes, este artigo propõe investigar os avanços e desafios da participação das mulheres nos processos de resolução de conflitos, no *peacekeeping* como militares, no *peacemaking* como negociadoras, mediadoras e signatárias, e no *peacebuilding* como civis. Nesta lógica exploratória, utiliza-se a Resolução 1325 sobre Mulheres, Paz e Segurança do Conselho de Segurança das Nações Unidas como o objeto de análise a fim de compreender a sua representação como instrumento político e suas consequências para as questões de gênero, no que permeia a prioridade e o esforço para a participação das mulheres na construção da paz e da segurança.

Palavras-chave

Mulheres; processos de paz; resolução 1325; paz.



Abstract

For a long time, peace, violence and security were terms associated with the State. In the 1980s, however, academic movements for the incorporation of women in International Relations studies were developed based on post-positivist theories, including the Feminist Theories of R.I. In this context, questions about female marginalization, violence, militarism and power relations at the personal and international levels have come to incorporate a new approach to gender security as a category of analysis. Thus, taking as a premise the importance of peace processes for the uprooting of violence and the construction of peace, this article proposes to investigate the advances and challenges of women's participation in conflict resolution processes, in peacekeeping as military, in peacemaking as negotiators, mediators and signatories, and in peacebuilding as civilians. In this exploratory logic, Resolution 1325 on Women, Peace and Security of the United Nations Security Council is used as the object of analysis in order to understand its representation as a political instrument and its consequences for gender issues, as it permeates the priority and the effort for the participation of women in the construction of peace and security.

Keywords

Women; peace processes; resolution 1325; peace.

1. INTRODUÇÃO

Os processos de paz são complexos, multissetoriais e multinivelares, abrangendo elementos que permeiam desde o âmbito militar e das negociações, aos mecanismos de construção, reconstrução e manutenção da paz. Apesar do reconhecimento de que mulheres e homens devem ser parceiros iguais nesses processos, a construção da paz e da segurança sob uma perspectiva de gênero ainda é limitada, tornando-se um dos principais desafios para a construção e manutenção da paz.

Portanto, este artigo pretende apontar os principais avanços e desafios da integração das mulheres nos processos de construção da paz e da segurança – no *peacekeeping*, como militares, no *peacemaking*, como negociadoras, e no *peacebuilding*, como civis. Ademais, utiliza-se a Resolução 1325 sobre Mulheres, Paz e Segurança do Conselho de Segurança das Nações Unidas como um objeto de análise a fim de compreender de que forma ela impactou e ainda influencia nas dinâmicas entre mulheres, paz, violência e segurança. Através de um paralelo entre os Estudos Feministas de Relações Internacionais e os Estudos para a Paz, buscou-se compreender a histórica marginalização feminina no âmbito da segurança por meio de uma abordagem sobre o Triângulo das Violências e das relações de poder e de gênero associadas a ele.

Visto que, majoritariamente, as mulheres são ignoradas pela literatura sobre processos de paz e segurança, sendo referidas como vítimas da guerra e da militarização, e raramente como formuladoras de opinião, agentes de voz, empoderamento e influência, a relevância e importância de introduzir este tema é essencial para a desconstrução dos resquícios dos estudos convencionais da paz e da segurança, que se limitam ao Estado e negligenciam as mulheres e suas experiências.

Abre-se ainda espaço para discutir as vertentes da violência – o *continuum* – e como elas contribuem para a desigualdade de gênero, relações de poder desiguais e para a perpetuação de estereótipos. Portanto, o artigo torna-se relevante na compreensão de que a igualdade de gênero é um elemento essencial para o processo de construção de uma paz mais estável e duradoura, pois trata-se de igualar as necessidades e potencialidades de todos, sem distinção.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa, considerando um vínculo entre o objetivo e o subjetivo, além da interpretação dos fenômenos verificados através da pesquisa bibliográfica e documental que resultaram em atribuições de significados. Foi também explicativa, pois procurou identificar os fatores que determinaram ou contribuíram para a ocorrência de fenômenos, aprofundando o conhecimento sobre a realidade. Assim, uma análise crítica discursiva foi feita sobre a Resolução 1325, com atenção aos conceitos utilizados no documento a fim de averiguar a linguagem escolhida e as possíveis consequências interpretativas e práticas.

Os conflitos são tradicionalmente associados ao sexo masculino, sendo os homens reconhecidos como sujeitos de ação e representatividade, enquanto as mulheres são normalmente associadas à passividade (Scott, 1986). A militarização da masculinidade, segundo Enloe (1993) e Woollacott (2006) naturalizou comportamentos hostis, agressivos e de cunho competitivo associados aos homens, intensificando o sexismo e a violência contra as mulheres, principalmente a violência sexual em situação de conflito. Scott (1986) ainda aponta que as mulheres historicamente estiveram marginalizadas em assuntos de política, conflitos e processos diplomáticos por serem consideradas incapazes, frágeis e vulneráveis para atuarem, se expressarem e ocuparem cargos.

Essa perspectiva histórica enraizada reforçou estereótipos de gênero sobre os papéis dos homens e das mulheres desempenhados em situações de guerra e paz. Tanto a comunidade acadêmica, quanto as instituições políticas e organizações, influenciam e perpetuam estes rótulos, desvalorizando a agência das mulheres nas diversas esferas de ação, limitando-as como vítimas e reafirmando a heteronormatividade militar. Os processos mais influentes do cenário das resoluções de conflitos frequentemente não dão o devido espaço às mulheres no que diz respeito às negociações, tomadas de decisão, ocupações militares, lideranças locais e agência nas operações, fomentando a desigualdade de gênero e reafirmando relações de poder desiguais, o que pode limitar a capacidade evolutiva dos processos de resolução de conflitos e a construção e manutenção da paz.

Neste sentido, o artigo irá averiguar a evolução participativa das mulheres, os estímulos, desafios e oportunidades, principalmente no que diz respeito a criação e aplicação da Resolução 1325. Por isso, faz-se necessário um diálogo entre as teorias, as formas de participação das mulheres nos processos de paz e por último a análise sobre o documento a fim de averiguar sua efetividade e reflexos para as mulheres em situação de paz e segurança.

2. TEORIAS FEMINISTAS E ESTUDOS PARA A PAZ

Historicamente, a participação feminina passa a ganhar destaque nos anos 1990 após a Guerra Fria, a partir da manifestação de teorias pós-positivistas no campo acadêmico e da ampliação da agenda de segurança, consequência de um novo cenário de emergências complexas, englobando novos temas, como direitos humanos, meio ambiente, identidade, humanitarismo e gênero.

Em termos multidimensionais, o prisma feminista redefine segurança como um processo e não um ideal, no qual a preocupação com as desigualdades estruturais e as relações de poder se tornam o ponto crucial para atender ao indivíduo e ao comunitário, e não ao Estado, como preconizavam as teorias tradicionais (Tickner, 1997). Enquanto a teoria realista se estrutura numa ontologia baseada no Estado como ator unitário e o liberalismo na ideia do universalismo e da racionalidade, o feminismo coloca as relações sociais, principalmente as relações de gênero como o centro da observação crítica, relacionando segurança diretamente à diminuição de todas as formas de violência (Tickner e Sjoberg, 2013) mesmo em tempos de paz formal. A proposta feminista privilegia o bem-estar dos indivíduos e se preocupa em questionar e superar estruturas de relações de poder e gênero que desvalorizam as experiências femininas (Tickner, 1997).

Bell Hooks (2010) define patriarcado como um sistema político-social em que os homens são dominantes e superiores a tudo, praticando este domínio através do terrorismo psicológico e da violência. Verifica-se evidências do patriarcado nos estudos convencionais da paz e da violência, o que indica uma relação direta entre desigualdade de gênero e violência, assim como estruturas e relações de poder que minimizam a mulher para uma condição de invisibilidade no cenário local e internacional.

Os Estudos para a Paz dialogam com a narrativa feminista, principalmente através da abordagem trazida por Galtung (1964) sobre o Triângulo das Violências e das Pazes (direta, cultural e estrutural), questionando o desequilíbrio de forças e poderes existentes dentro dos processos de paz entre homens e mulheres. Segundo Tickner (1992), tanto o pensamento feminista quanto os Estudos para Paz enxergam os conceitos e práticas da violência como uma preocupação fundamental, que transpassa o Estado, tornando-se um campo próprio de análise.

Portanto, Galtung (1964) propõe alguns conceitos como o da “paz negativa”, que seria a ausência de manifestações diretas de violência, ou seja, a ausência da guerra. Mais tarde é apresentado o conceito de violência direta, estrutural e cultural. O primeiro se refere às formas diretas de violência, manifestada pela força física e pela morte. O segundo é tendencialmente latente, referindo-se a tudo aquilo que inibe o desenvolvimento humano, gerando desigualdades de poder e recursos, injustiça, exploração e pobreza. Caracteriza-se, portanto, como uma forma indireta de violência, que gera opressão e desigualdades dentro ou entre sociedades, reproduzindo a violência em todas as esferas (Galtung, 1969).

Por último, a violência cultural considera a política de identidade, expressada a partir de normas e comportamentos construídos através de símbolos culturais como religião, ideologia, ciência, arte e linguagem (Galtung, 1990). Ela pode ocorrer de maneira implícita, influenciando na construção de identidades, comportamentos e normas sociais que determinam formas de violência. Essas construções simbólicas são normalmente estabelecidas em relações binárias como bom e mau, amigo e inimigo, superior e inferior, que conseqüentemente podem causar comportamentos fundamentalistas, racismo, sexismo, colonialismo, machismo, meritocracia entre outros (Galtung, 1990; Oliveira, 2017). Essas relações binárias acabam por determinar a violência cultural, que serve de justificativa e/ou legitimação para a violência direta e estrutural (*ibidem*). As três formas de violência de Galtung formam o chamado “Triângulo das Violências” (Galtung, 1996).

Galtung, no entanto, introduz o “Triângulo das Pazes”, partindo do pressuposto de que se o oposto de violência é paz, então o oposto da violência cultural, é a paz cultural, “significando aspectos de uma cultura que servem para justificar e legitimar a paz direta e a

paz estrutural”¹. Portanto, “a paz cultural gera a paz estrutural, com relações simbióticas e equitativas entre os diversos parceiros e a paz direta com atos de cooperação, amizade e amor”². Este triângulo seria autoreforçador e virtuoso caso houvesse um trabalho conjunto entre os seus três lados (Galtung, 1990).

Desta forma, a paz positiva reúne tudo aquilo que permite a integração humana, como a interação de grupos sociais, o diálogo, as mudanças e transformações sociais, políticas e econômicas e a cooperação (Galtung, 1964). A paz positiva englobaria questões de direitos humanos, bem-estar-social, justiça social, pluralismo, desenvolvimento, questões de saúde, meio ambiente e cultura (Oliveira, 2017), sendo então um “diálogo e compreensão em todos os níveis, do interpessoal, ao intersocial, ao internacional” (*ibidem*, 2017: 156). Ela pode ser definida como a soma da paz direta, paz estrutural e paz cultural, ou seja, ela é a ausência da violência direta, estrutural e cultural (Galtung, 1976).

Em meados da década de 1970, Galtung incorpora os termos *peacekeeping*, *peacemaking* e *peacebuilding*. Diferente do *peacekeeping*, que possui uma abordagem dissociativa que foca em manter a ausência da violência direta, através de um contingente multinacional de armamento ou de observação, e do *peacemaking* que possui um viés de negociações e esforços diplomáticos, o *peacebuilding* caracteriza-se por ser mais horizontal e menos hierarquizado em sua estrutura, procurando encontrar as raízes da violência e construir transformações estruturais e justiça social (Oliveira, 2017). Segundo Galtung (1976) o *peacebuilding* tem o objetivo de construir uma paz positiva, livre de desigualdades, dominação e exploração.

As contribuições feministas revisam as teorias propostas por Galtung, negando a violência como estrutura ou sistema, afirmando-a como um processo, possível de mudanças, e não como estática e concreta. Além disso, as teorias feministas questionam o conceito que Galtung aplica ao gênero como sexo biológico, argumentando seu caráter construtivo socialmente (*ibidem*). Entretanto, as contribuições do autor são importantes na análise proposta nesta pesquisa, onde o Triângulo das Violências e das Pazes tem um papel fundamental na lógica estrutural das relações de poder e gênero, hierarquia e patriarcalismo no local e no internacional, que influenciam diretamente no papel das mulheres nos processos de paz.

O feminismo e os Estudos para a Paz se encontram, segundo Confortini (2006) em três pontos em comum: o primeiro é o pensamento e o olhar para a identidade e as necessidades humanas em detrimento das políticas de poder; o segundo é o reconhecimento da importância de conceitos como relacionamento, diversidade e interdependência, e da existência de múltiplas realidades e das diferenças culturais e históricas nas visões de mundo; e a terceira seria a agenda normativa explícita, sendo seu objetivo final a paz (para os Estudos para a Paz) e o gênero (para o feminismo).

¹ Tradução livre da autora. No original: “*meaning aspects of a culture that serve to justify and legitimize direct peace and structural peace*” (Galtung, 1990: 293).

² Tradução livre da autora. No original: “*cultural peace engenders structural peace, with symbiotic, equitable relations among diverse partners, and direct peace with acts of cooperation, friendliness and love*” (Galtung, 1990: 302).

3. A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NOS PROCESSOS DE PAZ: *PEACEKEEPING*, *PEACEMAKING* E *PEACEBUILDING*

Analisando historicamente a presença das mulheres nos processos de paz, foi observado que essas experiências foram e ainda são marginalizadas por condições estruturais, sociais e culturais. Nos três âmbitos pesquisados – *peacekeeping*, *peacemaking* e *peacebuilding* – observou-se a lenta e gradual inserção participativa e representativa das mulheres nos processos de construção e manutenção da paz. Constatou-se também que a Resolução 1325, aprovada em 2000, trouxe certamente avanços para as questões de gênero e a para a participação feminina, principalmente em relação a visibilidade internacional para essas questões. No entanto, a partir de uma perspectiva de gênero, percebeu-se que a Resolução possui lacunas, pois se configura como um instrumento de governação internacional ao sistema das Nações Unidas, e portanto, possui um viés conservador e liberal, que reforça estereótipos, relações de poder e de centro-periferia.

Primeiramente, sobre o processo de *peacekeeping*, os homens tradicionalmente se enquadrariam nos campos de batalha e as mulheres operariam funções de apoio e afazeres doméstico, como enfermeiras e cozinheiras (Rebelo, 2013). Portanto, os conflitos e combates foram e continuam sendo associados à masculinidade, através da crença de que os homens são considerados agressivos, corajosos, portadores de armas e dignos de recompensas, enquanto as mulheres mantêm-se em posição inferior, em condição de vítima, marginalizadas e limitadas nos processos agenciadores da paz (Tickner, 1997).

Enloe (1993) classifica esse fenômeno como a militarização da masculinidade, que tem como complemento uma forma de passividade feminina, que restringe a mulher em todos os níveis em relação ao *status* e poder. Segundo Hernandez (2003), valores como virilidade, disciplina, patriotismo e honra são associados aos homens como virtudes próprias não pertencentes às mulheres. As práticas e normas de conduta que limitam a presença da mulher estão presentes principalmente em relações aos postos hierárquicos e nas posições de poder dentro das unidades de combate, sob a justificativa da incapacidade física e de questões relacionadas à privacidade (Rebelo, 2013).

Entre os crimes de guerra, a violência sexual contra as mulheres ocupa uma posição de destaque como método de minar a moralidade individual e comunitária do grupo adversário. Segato (2014) afirma que como as mulheres não são reconhecidas como “corpos guerreiros”, estão condenadas a sofrerem dominação patriarcal, onde seus corpos se transformam em um campo de batalha suscetível a todos os tipos de violência.

Dados oficiais sobre as primeiras Operações de *Peacekeeping* da ONU mostram a evidente predominância masculina (Rebelo, 2013). No período de 1957 a 1979, de 6.250 militares, apenas cinco eram mulheres (atuavam com enfermeiras e médicas), o que equivale a 0,1% do total (Beilstein, 1995). A partir da década de 1990 houve um aumento desse índice devido os esforços da Divisão Militar do Departamento de Operações de *Peacekeeping* (Rebelo, 2013), contabilizando 1% de mulheres até 1992, correspondendo a 255 no total. Em 1993, averiguou-se um aumento de 0,7% em relação ao índice anterior (Olsson, 2000).

Ao longo da década de 90, pesquisas e relatórios sobre a participação feminina no *peacekeeping* foram sendo produzidos. Os resultados obtidos nas pesquisas (*Lessons Learned Unit of DPKO*, 1999; *Women 2000: The role of Women in UN Peacekeeping*, 2000 e *Women with Blue Helmet*, 2010) revelam que a representação e a participação das mulheres nas operações de paz contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento e para a

implementação de diálogos e atividades promissoras no terreno. A influência sobre as mulheres locais torna-se um elemento importante quando se trata de empoderamento e da desconstrução de estereótipos de gênero nas comunidades e nas relações entre o local e o pessoal das missões, sobretudo soldados.

Dados da ONU *Peacekeeping* mostram que em 2006, ou seja, seis anos depois da implementação da Resolução 1325, até março de 2018, a presença de mulheres cresceu de 1,44% para 4,76%, revelando um crescimento, porém insatisfatório. O aumento quantitativo não garante a desconstrução e transformação dos papéis de gênero pré-estabelecidos. Willett (2010 *apud* Rebelo, 2012: 40) afirma que lógica de igualdade propagada pela ONU dificilmente diminui as desigualdades institucionais e desconstruem relações de poder e hierarquias de gênero.

Apesar de esforços voltados para a maior participação feminina no *peacekeeping*, há ainda lacunas que perpetuam relações desiguais entre homens e mulheres, resultado de uma visão masculina da militarização e da existência um *continuum*, ou seja, um ciclo de violências, que limitam a mulher em agência no âmbito militar. Um reflexo disso é que somente em 2014 houve a primeira comandante a liderar as forças de *peacekeeping*, General Kriten Lund no Chipre (Bell, 2015).

Em segundo lugar, o *peacemaking*, se configura como uma etapa de extrema importância para a participação feminina na resolução de conflitos, pois, além de poder integrar as mulheres nos seus processos de negociação, acordos e mediação, ela pode incluir as pautas de gênero em acordos de paz e outros documentos (O'Reilly et al., 2015). No entanto, constatou-se que a inclusão representativa e participativa das mulheres nos processos decisórios e de negociação também é bastante limitada. Historicamente, verifica-se que os papéis tradicionais de gênero estiveram presentes na lógica organizacional hierárquica do *peacemaking*, onde os homens dominaram as mesas de negociação, enquanto as mulheres permaneceram às margens destes processos.

Em um estudo promovido pela *UN Women* intitulado “*Women’s Participation in Peace Negotiations: Connections between Presence and Influence*” em 2010, foi revelado que de 31 processos de paz entre 1992 e 2011, apenas 4% dos signatários, 2,4% dos principais mediadores, 3,7% das testemunhas e 9% dos negociadores eram mulheres. Os índices mostram a baixa representação, que apesar de alguns avanços, ainda permanecem insatisfatórios. Em relação às nomeações, em 1992, a ONU indicou a primeira chefe de Operação de *Peacekeeping*, Margaret Astee de Angola, e apenas em 2013 nomeou a primeira mulher mediadora chefe, Mary Robinson, na Região dos Grandes Lagos na África.

O “*Geneva Graduate Institute’s Broadening Participation Project*” revelou que grupos de mulheres podem influenciar efetivamente nos acordos de paz em relação principalmente ao seu nível de alcance, implementação e durabilidade (O'Reilly et al., 2015). Entretanto, frequentemente, as prioridades da construção da paz são determinadas “a portas fechadas”, liderados por elites masculinas nacionais e internacionais que normalmente ignoram as necessidades locais e as expectativas do público no processo decisório. Deste modo, as mulheres e outros atores não tradicionais raramente tem chances de participar efetivamente desses processos pois existe um jogo de poder dominante, que questiona a credibilidade feminina, seus círculos eleitorais e suas qualificações (O'Reilly et al., 2015).

As demandas feministas após a Guerra Fria, culminaram na formulação de documentos que tentaram estabelecer políticas de gênero ligadas à essa questão, como as Resoluções 1325, 1889 e 2122, que mencionam a importância do papel das mulheres como líderes no

peacemaking (O'Reilly et al., 2015). Pode-se afirmar, portanto, que a inclusão de textos que mencionam ganhos políticos, legais e sociais para as mulheres é um elemento crucial para os processos de paz (Bell e O'Rourke, 2010), uma vez que se inserem como prioridade, as necessidades e os direitos femininos. Segundo Bell (2015), antes da Resolução 1325, de 664 acordos de paz, apenas 73 (ou 11%) incluem alguma referência à mulher, enquanto após a Resolução (de 2000 a janeiro de 2015), de 504 acordos de paz, 138 (ou 27%) fazem alguma menção³

Desta forma, percebeu-se que quando assuntos de gênero e temas relacionados às necessidades e experiências das mulheres são incluídos em acordos, há como consequência uma maior legitimação e monitoramento dessas questões. Por outro lado, temas que não são especificamente mencionadas nos acordos podem ser difíceis de se priorizar após as suas assinaturas, além de influenciar diretamente no financiamento dos doadores e em suas prioridades (Bell e O'Rourke, 2010).

Em relação a participação das mulheres civis/locais como *peacebuilders*, Wellman e Frank (2001) afirmam que elas podem contribuir significativamente para o processo de *peacebuilding* através da sua participação em redes horizontais, que se direcionam tanto para o alívio de emergências, quanto para a preocupação com a vida cotidiana e a violência estrutural. De acordo com Mazurana e McKay (2001), o principal motivo pelo qual há a formação de mulheres locais em grupos para a paz é o temor pela sobrevivência de suas famílias e as violências diretas e indiretas que elas sofrem em contextos de conflito e pós-conflito. Os grupos locais de mulheres enfatizam suas atividades no psicossocial e nas necessidades humanas básicas, como segurança, alimentação e abrigo, enquanto as OIs, as ONGs e a ONU costumam não centralizar suas atitudes para isso (*ibidem*). A construção da paz pelas mulheres locais é designada pelas autoras como frequentemente como criativa e política, atuando em forma de protestos, passeatas, vigílias, acampamentos de paz e performances artísticas como danças e teatro.

Segundo uma pesquisa produzida pela Organização Internacional "ActionAid's International Emergencies and Crises" e a Organização "Womankind Worldwide" em 2012, as mulheres são mais propensas a adotar uma definição mais ampla da paz, que inclui o nível domiciliar, além de se concentrar na obtenção de direitos e liberdades individuais. Os homens por sua vez, tendem a associar a paz à ausência e à estabilidade de estruturas formais, como governança e infraestrutura. A pesquisa mostra que devido a um processo histórico predominantemente cultural, através da formação de estruturas sociais patriarcais e sexistas e da marginalização feminina no âmbito da segurança, a mulher passou a "sentir" as violências em um ciclo, por meio da violência direta e estrutural, em um *continuum* de forma diferente dos homens (Cardona *et al.*, 2012). A pesquisa aponta seis barreiras principais, enfrentadas pelas mulheres para sua participação segura e significativa no *peacebuilding*: normas e atitudes sociais restritivas; violência contra meninas e mulheres; pobreza e desigualdade econômica; falta de acesso à educação; autodesvalorização e falta de apoio financeiro e emocional.

³ As referências às mulheres incluem: gênero; menina, viúva, órfã, mãe; esposa; organização de mulheres; convenção de mulheres, a Resolução 1325 em si, violência baseada em gênero e violência sexual (Bell, 2015: 11).

Nota-se que a maioria das barreiras encontradas advém da violência indireta e estrutural, a partir da distribuição desigual de poder e de recursos que trazem menos oportunidades de vida, além de injustiça, exploração, pobreza e opressão.

4. A RESOLUÇÃO 1325 SOBRE MULHERES, PAZ E SEGURANÇA

A Resolução 1325 sobre Mulheres, Paz e Segurança, aprovada pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas em 2000, configura pela primeira vez em um documento, a interrelação entre o desenvolvimento, paz, segurança e direitos humanos, agregados às questões de gênero (Klot, 2007). Ela traz a preocupação de inserir a perspectiva de gênero no âmbito dos processos de paz, afirmando a importância do papel e da representação feminina na prevenção, gestão e resolução de conflitos, assim como na construção e consolidação da paz (CSNU, 2000: Preâmbulo). A criação deste documento procurou unir premissas de Resoluções anteriores, propondo uma nova abordagem que agregaria valores, políticas e ações com um olhar direcionado para a igualdade de gênero. A partir da Resolução 1325, vários países adotaram um Plano Nacional de Ação a fim colocar a participação das mulheres nos processos de paz como um elemento essencial na construção de uma realidade pacífica. A 1325 afirma a importância do papel e da representação feminina na prevenção, gestão e resolução de conflitos, assim como na construção e na consolidação da paz, através da sua participação em todas as etapas dos processos de paz (*peacekeeping, peacemaking e peacebuilding*), incluindo tomadas de decisão a níveis local, regional e internacional. Assim, é notável que a 1325 trouxe contribuições importantes para as dinâmicas internacionais em favor das questões de gênero, incluindo-as numa dimensão política de alto nível, agregado às políticas de guerra e de segurança Tryggestad (2009 *apud* Rebelo, 2012: 89).

Entretanto, nesta breve análise discursiva da Resolução 1325, foi possível observar elementos problemáticos nos conceitos e abordagens utilizadas. Essa perspectiva se enquadra no panorama crítico já expressado por autores como Olivier Richmond e David Chandler, questionadores da paz liberal e seus mecanismos. Richmond (2005) afirma que a paz liberal se manifesta em três situações: discurso, enquadramento e estrutura, baseado em uma “tradição essencialmente ocidental, de experiências em conflitos armados e de reflexos sobre a paz” (Cavalcante, 2013: 24). O autor ainda afirma que esse modelo pode dificultar a criação das condições fundamentais para uma paz sustentável, pois ela ignora as reais causas dos conflitos e as necessidades sociais e econômicas dos locais (Richmond, 2011). Em paralelo, Chandler (2010) critica o enquadramento neoliberal, afirmando que ele reproduz hierarquias de poder, ocasionadas pela lógica e pelas relações de mercado. Os autores afirmam que o conceito e a prática de consolidação da paz da ONU têm sido influenciados pela paz liberal. Assim, como reflexo deste enquadramento teórico-político, os documentos oficiais das Nações Unidas acabam por reproduzir relações de poder e estereótipos de gênero que mantêm as mulheres em posição de subordinação, enquanto os homens ocupam o espaço de tomadores de decisões (Puechguirbal, 2010). A Organização pode legitimar versões estereotipadas de feminilidade, fazendo referência direta das mulheres como vítimas, pacifistas e construtoras da paz, enquanto os homens são reconhecidos como racionais, protetores e violentos (*ibidem*). Portanto, ao invés de reproduzir um discurso de gênero que desconstrua padrões, a ONU possivelmente negligencia as potências e variadas agências

femininas e masculinas no âmbito dos processos de paz, acentuando preceitos e papéis tradicionalmente compreendidos.

Na análise discursiva da 1325, constatou-se a utilização do termo “gênero” como sinônimo de “mulheres”, identificando-as sempre como alvo do documento, enquanto os homens encontram-se quase omissos da 1325, sendo referidos majoritariamente como os autores de violência (combatentes e promotores de violência sexual) e protetores (das mulheres e crianças) (Moura *et al.*, 2012). Essa ordem binária norteia as dimensões discursivas do documento para uma desconexão entre os homens e as mulheres, criando e recriando um sistema de relação hierárquica social, com base em vinculações do feminino e do masculino (Wilcox, 2010, *apud* Moura *et al.*, 2012: 169).

O segundo ponto, é o emprego dos termos “indefesos e dependentes” para caracterizar mulheres e as crianças, que tem como consequência a reafirmação da diferença do corpo, sexual e biológico entre homens e mulheres (Enloe, 1990), o que segundo Shepherd (2008), as relaciona sempre a uma figura subordinação e fragilidade. Em um estudo produzido por Charli Carpenter sobre os documentos do CSNU – incluindo a 1325 – entre 1999 e 2003, o termo “mulheres e crianças” foi utilizado 163 vezes, enquanto a ideia de “mulheres como combatentes” foi descrita apenas seis vezes e “homem como vulnerável” somente uma vez. Com estes dados, Carpenter pôde observar que as mulheres, encontram-se associadas quase sempre às crianças, e por consequência, às características de inocência e vulnerabilidade. Portanto, esse essencialismo de gênero, define a mulher em três categorias: vulnerável, mãe e civil, pressupondo que, por serem vulneráveis, devem ser protegidas.

Outro ponto importante é a relação direta que o documento faz entre as palavras “mulheres”, “meninas” e “violência”, que tem como consequência a “desconsideração do fato de que homens também são vítimas de violência de caráter sexual” (Rebelo, 2012: 98) e não precisariam de assistência relacionado a isso pois são privilegiados pelas características associadas à “masculinidade” (*ibidem*). Além disso, a 1325 reforça papéis tradicionalmente associadas ao feminino, como reconciliação e justiça (artigos, 8, 13 e 15). Isso de fato, pode reforçar o estereótipo da mulher ligado ao doméstico, determinando a separação do público-privado.

A principal questão relacionada a esta crítica à Resolução, é o fato dela institucionalizar e normalizar uma realidade que produz e reproduz relações desiguais de gênero (Shepherd, 2008), concretizando a imagem feminina sempre ligada a ideia de vítima, subestimando sua capacidade de agência e negligenciando sua potencial contribuição para a violência (Utas, 2005 *apud* Moura *et al.*, 2012: 170). Portanto, associar a mulher à paz contribui para a marginalização de situações onde elas podem assumir papéis de combatentes e perpetradoras de conflito (Elshtain, 1987 *apud* Rebelo, 2012: 94).

Assim, a Resolução se constitui como um dos instrumentos do *peacebuilding*, de cunho conservador e liberal, baseado em um discurso de dever e solidariedade do centro evoluído para a periferia em perigo. É “um mecanismo de governação global, justificando assim projetos hegemônicos (o neoliberalismo e a paz liberal)” (Moura *et al.*, 2012: 184). Harrington (2011 *apud* Moura *et al.*, 2012: 184) traduz de forma sensata a 1325 como “um instrumento para lidar com as novas realidades de segurança internacional pós-Guerra Fria e não uma ferramenta de transformação dessas realidades”.

5. CONCLUSÃO

A abordagem teórica desenvolvida revelou que há um diálogo entre as Teorias Feministas de R.I. e os Estudos para a Paz no sentido de que o Triângulo das Violências possui grande importância para a compreensão daquilo que dificulta a participação das mulheres nos processos de paz. Verificou-se, que apesar de avanços ao longo do processo de amadurecimento das etapas de resolução de conflitos, as relações de poder e as hierarquias de gênero, são impulsionadas por um ciclo de violências que reduzem as mulheres como vítimas e passivas.

A 1325 surge com a novidade de trazer igualdade de gênero para os processos de paz, estimulando e possibilitando o agenciando feminino em todas as etapas do processo, como *peacekeepers*, *peacemakers* e *peacebuilders*. Ficou evidente que a criação da Resolução trouxe uma perspectiva inovadora e abrangente, contribuindo para a implementação de políticas de gênero vinculadas à paz e à segurança. No entanto, verifica-se que os principais resultados da sua implementação são mudanças quantitativas não expressivas, que são reflexo de uma abordagem conservadora, pautada em diretrizes neoliberais que não aprofundam na raiz dos problemas e das violências.

Essa conclusão é também averiguada a partir das lacunas encontradas na linguagem discursiva utilizada na Resolução. A perpetuação de relações desiguais e de estereótipos de gênero, mostram que o documento se limita mantendo um olhar verticalizado para o “local”, ignorando as experiências e a historicidade daqueles que lá se encontram, principalmente as mulheres. A 1325 faz parte de um instrumento de governação internacional inerente ao sistema da ONU e em mandatos de organizações, compreendida como uma Resolução de viés conservador, face às referências e consequências da violência armada e seus efeitos sexuais (Moura *et al.*, 2012). Além disso, ela reforça a desigual relação entre centro e periferia e o poder que o primeiro exerce sobre o segundo em um discurso de proteção e segurança, que cumpre sua demanda neoliberal de produção e consumo (Shepherd, 2008).

Assim, a 1325 se revela sobretudo como um elemento de importância simbólica, que legitima a vinculação das questões de gênero e a participação das mulheres à construção e reconstrução da paz, mas que de fato não é transformadora e deve estar suscetível a reformas em sua constituição discursiva e ideológica

6. REFERÊNCIAS

- Beilstein, J. (1995). *Women 2000: The role of women in United Nations peacekeeping*. New York: Division for Advancement of Women (DAW).
- Bell, C. (2015). *Text and Context. Evaluating Peace Agreements for their ‘Gender Perspective’*. Edinburgh: Global Justice Academy, UN Women.
- Bell, C.; O’Rourke, C. (2010). “Peace agreements or ‘Pieces of Paper’? The impact of UNSC Resolution 1325 on peace processes and their agreements”, *International and Comparative Law Quarterly*, 59(4), 941–980.
- Cardona, I. *et al.* (2012). *From the ground up: Women's roles in local peacebuilding in Afghanistan, Liberia, Nepal, Pakistan and Sierra Leone*. London: ActionAid International, Institute of Development Studies and Womankind Worldwide.

- Cavalcante, F. (2013). “Os reflexos da paz liberal na abordagem das Nações Unidas à consolidação da paz na Guiné Bissau”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 21-42.
- Chandler, D. (2010). “The Uncritical Critique of Liberal Peace”, *Review of International Studies* (36), 137-155.
- Confortini, C. (2006). “Galtung, violence, and gender: The case for a Peace Studies/Feminism Alliance”, *Peace & Change* 31(3), 333-367.
- Enloe, C. (1990). *Bananas, Beaches and Bases: Making Feminist Sense of International Politics*. Berkeley: University of California Press.
- Enloe, C. (1993). *The morning after: Sexual politics at the end of the Cold War*. California: University of California Press.
- Galtung, J. (1964). “An Editorial”, *Journal of Peace Research*, 1(1), 1-4.
- Galtung, J. (1969). “Violence, peace, and peace research”, *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1976). *Peace, war and defense: essays in peace research*. Compenhagen: Christian Ejlers.
- Galtung, J. (1990). “Cultural violence”, *Journal of peace research*, 27(3), 291-305.
- Hernández, H. F. (2003). *Mujeres y Guerras. Militarismo y patriarcado. Miseria del militarismo. Una crítica del discurso de la guerra*. Barcelona: Virus Editorial.
- Hooks, B. (2010). *Understanding patriarchy*. Louisville: Louisville Anarchist Federation.
- Klot, J. F. (2007). *Women and peacebuilding*. New York: Social Science Research Council.
- O’Reilly, M.; Ó Súilleabháin, A.; Paffenholz, T. (2015). *Reimagining Peacemaking: Women’s Roles in Peace Processes*. New York: International Peace Institute.
- McKay, S.; Mazurana, D. (2001). “Gendering Peacebuilding”. Em: Christie, DJ., Wagner, R. V., Winter, DA. (Eds.) *Peace, Conflict, and Violence: Peace Psychology for the 21st Century*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Moura, T.; Roque, S.; Santos, R. (2012). “Conexões perdidas: Representações de gênero, violência (armada) e segurança na Resolução 1325”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 96
- Oliveira, GC. (2017). “Estudos da Paz: origens, desenvolvimentos e desafios críticos atuais”, *Carta Internacional*, 12(1), 148-172.
- Olsson, L. (2000). “Mainstreaming Gender in Multidimensional Peacekeeping: A Field Perspective”, *International Peacekeeping*, 7(3), 1-16.
- Puechguirbal, N. (2010). “Discourses on gender, patriarchy and Resolution 1325: A textual analysis of UN documents”, *International Peacekeeping*, 17(2), 172-187.
- Rebelo, TR. (2012). *Lentes de gênero para as missões de paz: desconstrução de discursos e reflexões sobre práticas generificadas*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Rebelo, TR. (2013). “O equilíbrio de gênero nas operações de paz: avanços e desafios”, *Estudos Feministas*, 21(3), 817-837.
- Richmond, OP. (2005). *The Transformation of Peace*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Richmond, OP. (2011). *A Post-Liberal Peace*. London: Routledge.
- Scott, JW. (1986). “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, *The American Historical Review*, (9)5, 1053-1075.
- Segato, L. (2014). Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres *Sociedade e Estado*, 29(2), 341-371
- Shepherd, L. (2008). *Gender, Violence and Security*. London: Zed Books.

- Tickner, A. (1992). *Gender in International Relations: Feminist Perspectives on Achieving International Security*. New York: Columbia University Press.
- Tickner, A. (1997) “You Just Don't Understand: Troubled Engagements between Feminists and IR Theorists”, *The International Studies Association. International Studies Quarterly*, (41)4, 611-632.
- Tickner, JA; Sjobeg, L. (2013). *Feminism and International Relations: Conversations about the past, present and future*. International Relations Theories. Oxford: Oxford University Press.
- Tryggestad, TL. (2009). “Trick or Treat? The UN and Implementation of Security Council Resolution 1325 on Women, Peace, and Security”, *Global Governance: a review of multilateralism and international organizations*, 15(4), 539-557.
- UN DPKO (2000). The Windhoek Declaration: The Namibia Plan of Action on “Mainstreaming a Gender Perspective in Multidimensional Peace Support Operations”. UN Department of Peace Operations (DPKO), Lessons Learned Unit, S/2000/693, Windhoek, Namibia.
- UN Women (2010). *Women's Participation in Peace Negotiations: Connections between Presence and Influence*. New York.
- UN, Security Council (2000). Resolution 1325 on Women, Peace and Security.
- Wellman, B.; Frank, K. (2001). “Network capital in a multilevel world: Getting support from personal communities”, *Social capital: Theory and research*, 233-273.
- Woollacott, A (2006). “Gender and war, gender and peace new perspectives”, *Australian Feminist Studies*. London: Routledge, 21(51), 389-391.

REFERÊNCIA DA AUTORA

Maria Luiza Pereira Pacheco é internacionalista e pesquisadora, graduada em Relações Internacionais pela Universidade Vila Velha e Mestra em Relações Internacionais – Estudos da Paz, Segurança e Desenvolvimento pela Universidade de Coimbra. Atualmente pesquisa processos de paz e a participação das mulheres, é colunista do Instituto Global Attitude em assuntos de Relações Internacionais e é membro do Departamento Pedagógico na HeForShe Lisboa, organização para a igualdade de gênero em Portugal. E-mail: malupacheco1009@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9233-1864

Estudios de la Paz y el Conflicto

Revista Latinoamericana

IUDPAS-UNAH

Volumen 1, Número 2, pp. 92-110

ISSN-e: 2707-8922 | ISSN: 2707-8914

DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9836

Julio-diciembre 2020

CONFLICTOS ESTRUCTURALES: ELEMENTOS PARA INTERVENCIÓN EN CONFLICTOS CRÓNICOS

**STRUCTURAL CONFLICTS:
ELEMENTS FOR INTERVENTION IN CHRONIC CONFLICTS**

Josep Redorta

Abogado. Conflict Manager. Doctor en Psicología Social

josepredorta@icab.cat

Recibido: 29-04-2020

Aceptado: 25-05-2020

Cómo citar / citation

Redorta, J. (2020). “Conflictos estructurales: elementos para intervención en conflictos crónicos”, *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 1, Número 2, 92-110. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9836

Resumen

Se sitúa la conflictología en el marco de los Peace and Conflict Studies con orientación a los conflictos estructurales. Se debaten las dificultades de la comprensión de los conflictos en general, especificando los factores que influyen en una intervención. Se perfila la idea de conflictos estructurales y sus elementos. Se especifica cómo se cronifican los conflictos y el rol de la ideología y la concienciación de lo que sucede. Se considera el rol de la confianza en relaciones conflictivas. Se examinan las relaciones de poder y sus efectos: obediencia, reactancia psicológica, indefensión aprendida y dependencia, así como las conductas desviadas. Se sugieren algunas bases para una intervención profesional, con distinción entre pequeños grupos y comportamientos colectivos masivos. Se concluye la necesidad de profundizar en esta tipología de conflictos y en mejorar las habilidades de los terceros neutrales.

Palabras clave

Conflictología; conflictos estructurales; intratabilidad; relaciones poder; cambio social; intervención.



Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 (CC BY 4.0).

Abstract

Conflictology is placed within the framework of Peace and Conflict Studies with a focus on structural conflicts. The difficulties of understanding conflicts in general are discussed by specifying the factors that influence an intervention. The idea of structural conflicts and their elements is outlined. It specifies how conflicts are chronicled and the role of ideology and awareness of what happens. It is considered the role of trust in conflicting relationships. Power relations and their effects are examined: obedience, psychological reactance, learned helplessness, and dependence. As well as misguided behaviors. Some basis for professional interventions is suggested, with distinction between small groups and mass collective behaviors. The need to deepen this type of conflict and to improve the skills of neutral third parties is concluded.

Keywords

Conflictology; structural conflicts; intractability; power relations; social change; intervention.

1. INTRODUCCIÓN: EL CONFLICTO COMO OBJETO DE LA CIENCIA

Un trabajo de Galtung (2009) asume el término conflictología como una ciencia en construcción de carácter claramente transdisciplinar y cuyo objeto sería el conflicto y sus formas de resolución. Este concepto que ya se venía desarrollando sobre todo desde otros científicos de habla hispana¹, resulta un marco adecuado para englobar los conflictos de todo tipo que aparecen en los diversos niveles. No obstante, la idea de *Peace and conflict studies* sigue aun siendo la nomenclatura dominante en la ciencia.

A nuestros efectos, hay un grupo de conflictos que realmente importan mucho, en la medida que afectan a gran número de personas: son conflictos que tienen que ver con la guerra y la paz, la violencia en general, la explotación de recursos naturales, las relaciones de poder, el desarrollo de los pueblos, las religiones y los valores en general. Es en este punto, donde creemos que la conflictología tiene mucho que aportar desde un punto de vista conceptual.

La frontera entre conflictos “intratables” y aquellos otros “tratables” creemos que es una distinción poco afortunada. Es cierto que la clasificación es una condición previa y necesaria para la generalización, como afirma Mitchell (2014: 91). Sin embargo, las fronteras clasificatorias en los conflictos solamente pueden ser entendidas dentro del ámbito de la imprecisión. Es decir, considerando una amplia zona de grises. Afirma Kosko (1995:21) que hay un problema de discordancia: “el mundo es gris, pero la ciencia es blanca y negra”. El propio concepto de intratabilidad ha merecido diversos tratamientos en la literatura donde el acento se ha puesto llamándoles *deep-rooted conflicts*. Al fin, el propio Mitchell (2014:87). en su reciente obra *La naturaleza de los conflictos intratables*, conviene en que se hace preciso analizar porqué unos conflictos en su dinámica se hacen intratables y otros no².

¹ El primero que nos consta que usó este concepto en España fue Vinyamata quien desde la Universidad Oberta de Catalunya en sus numerosos cursos sobre paz y conflicto.

² Con un mayor detalle y amplitud véase “*Intractable conflicts*” de Coleman (2000), citado en la bibliografía. Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, IUDPAS-UNAH, Volumen 1, Número 2, julio-diciembre 2020, pp. 92-110. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9836

Vayamos al año 2004 en que Mayer (2004: 9) creemos que acertó cuando planteó una pregunta crucial en estos términos: *Where is Conflict Resolution in Major Conflicts?* De manera que abrió el debate en la profesión, al remarcar que no se alcanzaba a gestionar tales conflictos con los recursos habituales del sector. En año 2011, Redorta (2011:117) sostenía que: “El estudio de los conflictos de carácter estructural estimamos que carece actualmente de modelos claros de aproximación a los mismos a pesar de la muy diversa literatura existente”.

Este aspecto contradictorio de la ciencia, lo puso de manifiesto de manera muy clara Burton (1990) cuando frente al término *prevention* elaboró el término “*provention*”, cómo un concepto nuevo para explicar su enlace con la teoría de las necesidades humanas. Parece una contradicción que podemos ver en la existencia de un discurso referido a la “prevención de conflictos”³, cuando al mismo tiempo se viene sosteniendo la defensa de aspectos positivos en los mismos, al extremo que el marxismo nos dirá que el conflicto es el motor de la historia.

En definitiva, nos queda un largo camino para recorrer y vamos a tratar de desbrozar en este trabajo algunos aspectos que pueden ser relevantes, sin ánimo exhaustivo. En particular, nos interesan aspectos vinculados a conflictos que se arrastran en el tiempo.

2. EL PROBLEMA DE LA COMPRESIÓN DE LOS CONFLICTOS

El problema de la comprensión del mundo y de lo humano sobre el que pensamos desde los albores de nuestra civilización, se ha vuelto ahora aún más crítico. Así lo sostiene Morin (2001:113), quien señala que: “hay una ceguera permanente sobre la naturaleza misma de lo que debería ser el conocimiento pertinente”. La fragmentación disciplinar del conocimiento no sólo está extendida en la sociedad, sino en la mente de cada individuo de manera que: “se está produciendo una especie de confusión mental generalizada que genera todo tipo de problemas en la forma de pensar” opina Bohm (1988:19). La visión holística del mundo y de las personas es netamente insuficiente. El antropólogo Ury (2000: 23) nos dirá que: “hoy en día no hay ningún desafío más importante que el de abordar nuestras diferencias”. Es así, como llegamos a un punto en el que Wagensberg (2012: 14) podrá afirmar que: “la esencia de la tragedia es que el individuo es incapaz de vivir solo, pero también es incapaz de vivir con el otro”.

Estamos ante un problema de comprensión. La comprensión es buscar las convergencias dentro de las divergencias⁴ hallar lo uno respecto a lo diverso. Compartir con los demás los significados respecto al mundo. Entonces, el estudio de la divergencia entre personas y sus agrupaciones diversas, debería tener una relevancia fundamental en la ciencia. Y esto no ocurre. Los grandes presupuestos dedicados a la militarización del mundo y la escasísima inversión en cultura de paz y conflictología nos dan la medida del porqué del relativamente escaso avance científico de nuestra área de las ciencias sociales.

Con este planteamiento, el análisis de conflictos pasa a tener un rol relevante en el desarrollo futuro de la conflictología. Necesitamos conocer para actuar. La secuencia

³ Un ejemplo claro de esto es en Ury (2000: 199), en cuya obra “Alcanzar la Paz” desarrolla un modelo donde la palabra “prevención” figura como una fase a la que aplicar recursos.

⁴ Esta es una idea insistente en toda la obra de Wagensberg (2012), físico teórico y gran humanista experto en sistemas complejos recientemente fallecido.

análisis-pronóstico-intervención respecto de una situación de conflicto, nos parece que contra toda lógica- se ha invertido. Si examinamos la literatura en conflictología (*Peace and conflict studies*), descubriremos con asombro que hay más material respecto de cómo resolver un conflicto, que sobre cuales sus raíces, quizás con la excepción de las guerras. El análisis de conflictos es un campo que empieza a perfilarse ahora mismo.

En lo que se refiere a pronóstico, podemos afirmar que es un territorio prácticamente no investigado, lo que no deja de ser lógico si somos conscientes de la insuficiencia de nuestras metodologías de análisis. Es ahora cuando, desde el Paradigma de la Complejidad, la Neurobiología y la Inteligencia Artificial, están apareciendo los primeros indicios de que el panorama va a cambiar⁵.

Muchas son las dificultades para analizar debidamente los conflictos. Baste examinar la obra de Yarn (1999: 117-118) *Dictionary of Conflict Resolution* y ver que dedica al término “*conflict analysis*” cinco líneas en sus más de 500 páginas. Con el fin darnos una idea inicial más amplia, exploramos vía Google por las palabras clave “*conflict analysis*” lo que produjo 903.000 referencias. Pero, cuando la misma consulta la efectuamos en el más especializado Google Scholar, el resultado se redujo a 46.900 referencias. Afinamos más añadiendo las siglas ADR (*Alternative Dispute Resolution*); el resultado final producido fueron 1.250 referencias. Y debemos tener en cuenta que aquí se muestran todos los resultados de todo tipo de conflictos humanos. Es obvio que estamos ante un campo, si bien emergente, aún a desarrollar de manera necesaria.

Para entender mejor la importancia de tener planteamientos claros en lo que respecta a la obtención de resultados detallamos aquellos factores que, a nuestro juicio, deben ser tenidos en cuenta para cualquier tipo de conflicto :

- a) Los factores que resultan permanentes en la relación entre las partes. Por ejemplo: la edad, el género, el rol, la historia, etc.
- b) Los factores que derivan de la relación que las partes sostienen. Por ejemplo, dependencia, familia, vecindad, afinidad política, etc.
- c) Las características del conflicto. No se tratan igual los conflictos vinculados a la autoestima, que los conflictos de poder, por poner un ejemplo.
- d) Las características del gestor o gestores del conflicto. La suma de habilidades y recursos es muy importante y afecta al resultado final.

En 2011, desarrollamos un modelo general que denominamos S.E.D.A. con la finalidad de ordenar las ideas en orden a la aplicabilidad en cualquier intervención, finalidad última del análisis de conflictos⁶. Para nosotros, conocer, comprender, combinar y actuar serán ejes de lo que vamos a ir desarrollando. Estamos interesados en acercarnos más a los conflictos de orden más estructural⁷.

3. PERFILANDO LOS CONFLICTOS ESTRUCTURALES

En la historia de las ideas, el concepto de “estructura” aparece sobre todo en el siglo XX en distintos ámbitos disciplinares. Se refiere a cómo se relacionan las partes respecto al todo. La

⁵ Para una ampliación de estas ideas ver la obra de Wallacher (2013) Bhertoz (2009) y López Mántaras (2018), entre otros autores citadas en la bibliografía.

⁶ Véase Redorta (2011: 35), en su obra “Gestión de Conflictos. Lo que necesita saber”.

⁷ Una ampliación de estas ideas en la obra citada precedentemente.

estructura tiene una función, es decir, sirve para algo. Así, la estructura de una vivienda define lo que cabe dentro de ella y al concebirla el arquitecto ya tiene la idea de que función realizará cualquier elemento ya sea la cocina o el dormitorio.

La sociología y la antropología, como disciplinas, también nacen en el siglo pasado y empiezan a pensar en términos de estructuras sobre todo en Francia donde se forma un movimiento denominado “estructuralismo” cuyo principal representante será Claude Lévi-Strauss (1987). En 1984 un inglés, Anthony Giddens, plantea las bases para una teoría de la estructuración de las sociedades humanas. Ambas aportaciones y las de otros importantes científicos sociales van a ser muy relevantes.

En realidad, desde la década de los años sesenta se está empezando a pensar en términos de “sistemas”. De alguna manera, cuando vemos o descubrimos alguna cosa, empezamos a pensar cómo se relaciona con otros elementos. Así, una mesa tendrá pleno significado si la asociamos a un comedor o a un área de trabajo⁸. Entonces, al pensar el conflicto social, aparece debajo de él, la estructura de la sociedad. Ahora, trata de examinarse la correlación entre unos aspectos permanentes como son los estructurales y las manifestaciones de los conflictos entre personas y grupos humanos. De esta manera, las ciencias sociales empiezan a estudiar específicamente aspectos de la estructura a partir de sus elementos: las religiones, las etnias, la renta y su distribución, las creencias en general, el uso del poder y la política en general, las instituciones y sus funciones, etc.

En este esquema de pensamiento, cada vez cobra más importancia la relación entre el individuo y la sociedad. Esto conduce a dos tipos de planteamientos: de un lado aquellos que pretenden entender el sistema social sin entrar demasiado en temas vinculados a relaciones de inequidad, como si hace el marxismo. Los primeros, conocidos como funcionalistas, resaltan el rol del individuo y su estatus en la sociedad, de la misma manera que tratan de analizar cómo actúa el individuo en el sistema y todo esto cómo se articula con la colectividad.

Al mismo tiempo, para la línea de orientación marxista, lo relevante será el peso relativo de las estructuras sobre el individuo y la tensión entre la clase dominante y las condiciones reales que se dan en la estructura de cada sociedad concreta. Estamos ante dos puntos de vista complementarios, pero en realidad se enfrentan como opuestos. De ahí, que los estudios sobre el conflicto social avanzan muy poco. No debemos olvidar que el siglo XX, entre otros importantes fenómenos sociales soportará dos guerras de orden mundial.

Finalmente, la ciencia se fija en la complementariedad de ambos puntos de vista para hacerlos coincidir en el paradigma del cambio social (Coller, 2007). Ahora la tensión entre la estructura y el individuo como una de las fuentes principales de conflicto, no estará reñida con el enorme potencial creativo que puede tener un conflicto en determinados momentos, al generar nuevas oportunidades de avance social.

No obstante, nuestro pensamiento va en la línea de que todo conflicto, al nivel que sea, posee una estructura también en el nivel de la relación microsociológica. Es decir, que existen importantes intuiciones con esta orientación de pensamiento que estamos examinando, de manera que creemos que estas ideas son también aplicables a nuestros conflictos diarios, salvando el nivel de la estructura social. Veremos más adelante esta cuestión.

⁸ La obra de Bertalanffy (1976), “teoría General de los sistemas”, va a abrir una nueva etapa en el pensamiento científico.

4. EL SISTEMA SOCIAL

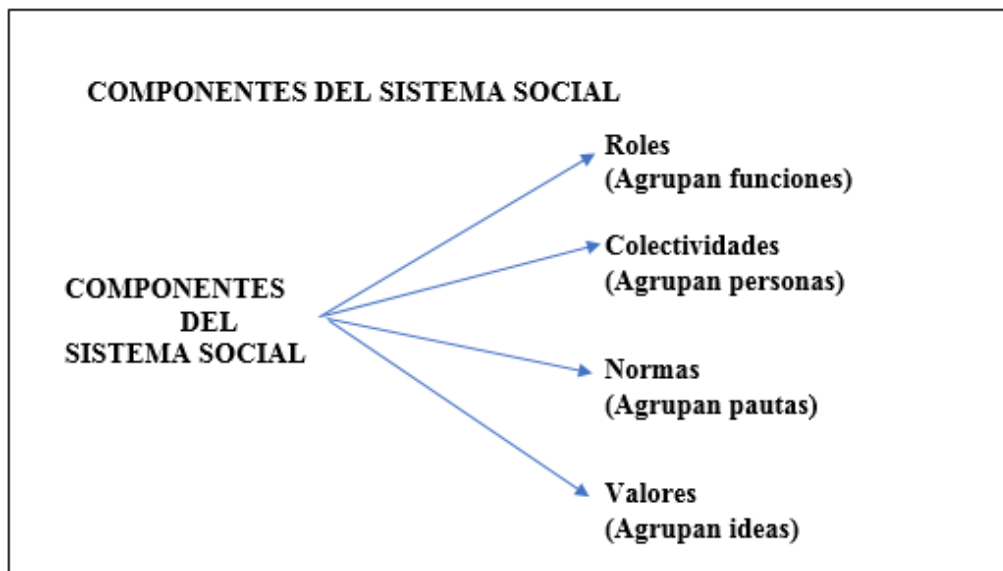
Un sistema de acción concreto, entendido como algo que se orienta hacia un fin social, es una estructura en la que hay elementos de motivación de las personas, culturales o simbólicos integrados en un orden dado. Esta idea procede del gran referente y estudioso de los sistemas sociales que fue Talcott Parsons (1902- 1979), profesor de sociología en la Universidad de Harvard. Su obra ilustra de manera aún no bien sobrepasada sobre los mecanismos insertados en los sistemas sociales.

Parsons (1999) plantea también el problema del orden social. Es decir, el problema del poder y como ejercerlo en un sistema social. Además de esto, el autor plantea diversos escenarios a partir de lo que denomina “la acción social”. Entiende por acción social cualquier conducta, formula pues una teoría general muy amplia que abarca desde las relaciones matrimoniales al campo internacional.

Desde el punto de vista del autor que estamos comentando, toda acción social tiene que ser interpretada en un marco de referencia, lo que es coherente con los puntos de vista actuales sobre el significado de los actos. Se refiere al contexto biológico, que hoy diríamos genético con mayor precisión. O sea, los condicionantes personales centrados en la herencia. También al psiquismo, que sería el contexto en el que se mueve la personalidad de cada cual. También un contexto social, donde podemos incluir las interacciones con los demás, entre personas y grupos. Y finalmente, el contexto más amplio de una cultura determinada. En resumen, que el contexto da sentido a toda acción individual y por lo tanto su análisis es totalmente relevante.

Aunque el análisis parsoniano es muy detallado en muchos aspectos, a los efectos que nos interesan cabe destacar los cuatro elementos fundamentales que configuran la estructura del sistema social. Examinemos el siguiente cuadro (Tabla 1):

Tabla 1. Componentes del Sistema Social en T. Parsons



Fuente: Munné (1996), sobre ideas de Parsons (1999), en *Entre el individuo y la sociedad*. Adaptación de Redorta (2002).

En los conflictos estructurales pensamos que es importante centrarse mucho en las relaciones de poder. Reducir la asimetría es un parámetro fundamental y sirve tanto para un conflicto con una multinacional, un gobierno, dos estados, una familia o cualquier organización.

Pensamos que algunos de los elementos que configuran cualquier conflicto estructural son los siguientes:

- 1) La existencia de **CRONIFICACIÓN**. Se trata de conflictos estancados y que se han incrustado en el sistema social.
- 2) La existencia de un alto componente **IDEOLÓGICO** muchas veces asentado en la búsqueda a toda costa del beneficio económico, el poder, la gloria, la vida futura, el racismo u otras creencias que se expresan en los relatos.
- 3) La **CONCIENCIACIÓN** de la situación conflictiva en sus diversos grados y capas sociales, particularmente en las partes cuya relación de poder es más débil.
- 4) La **DISTRIBUCIÓN DEL PODER** que tiende a ser muy asimétrica en todos los casos, comprendiendo la ausencia o el fracaso de los mecanismos de contrapeso o regulación.
- 5) El examen de la **HISTORIA DEL CONFLICTO** permite hallar un fuerte componente de esfuerzos anteriores fracasados.
- 6) La percepción de **INSUFICIENCIA DE RECURSOS** para hacer frente a la situación planteada.

Contrariamente a lo que acostumbra a creerse, sostenemos que los conflictos estructurales se dan igualmente en los órdenes micro sociales. Una familia tiene también su propia estructura y roles que pueden tener elementos de mucha estabilidad como padre, madre e hijos. Las pequeñas comunidades tienen también su propia estructura tal y como ha enseñado la dinámica de grupos.

5. CÓMO SE CRONIFICAN LOS CONFLICTOS

Todos conocemos conflictos que se alargan en el tiempo. El principal motivo acostumbra a ser la inhibición de aquellos que tendrían capacidad de intervenir para hallar soluciones, pero que, por un motivo u otro, casi siempre basado en un análisis coste versus beneficio, optan por dejar las cosas tal como estén. Imaginemos cualquier conflicto relacionado con la contaminación. Sea una empresa que en su día no adoptó medidas anticontaminación y que el coste de implantarlas supone el cierre del centro de trabajo único en una zona concreta. No hay una solución a corto plazo buena y a largo plazo las soluciones propuestas harán que el problema se agrave. En este caso, podremos ver muy posiblemente el traspaso de responsabilidad de unas personas a otras.

Los conflictos cronificados tienen fases de agudización y tienden a resolverse únicamente respecto de las consecuencias de lo que hoy sucede, pocas veces en las causas o en la raíz que resolvería la cuestión. Un conflicto relacionado con el reparto del agua cuando las necesidades han cambiado con el tiempo tiende a convertirse en un conflicto de recursos escasos hídricos. Si la lluvia es insuficiente, las infraestructuras a crear suponen una fuerte inversión financiera, tal vez no disponible. El régimen de lluvias, si se vuelve escaso, puede agudizar el conflicto de base.

Las decisiones administrativas no adoptadas con anticipación o poco transparentes o directamente injustas, acostumbran a ser otra fuente de cronificación. Una cascada de recursos judiciales permite ver claro que se tardarán años en hallar una solución satisfactoria. Y, si ésta lo es, la implementación de la misma puede resultar imposible de aplicar.

Las relaciones de poder ambiguas o muy equilibradas pueden impedir tomar decisiones operativas en el momento oportuno. Sea el caso de una organización empresarial cuyos propietarios son poseedores de acciones al 50% cada parte. En un desacuerdo trascendente no habrá capacidad de adoptar, imponiendo, la decisión que pueda corresponder. O bien, sea el supuesto de una red cooperativa donde los socios cooperadores son a su vez trabajadores. El gerente puede tener dificultades para imponer a la plantilla una decisión que el adoptaría dado su mayor nivel de conocimiento. Actualmente, ya muchas cooperativas asumen protocolos para evitar este tipo de conflictos.

El supuesto inverso con una situación de relaciones de poder muy desequilibradas a favor de una parte también permite mantener un statu quo y perpetuar un conflicto. La esclavitud ha estado directamente vigente hasta el siglo XIX. Una plantación de café que depende de una única comercializadora y no puede acceder a los mercados, es probable que mantenga salarios de pura supervivencia.

Un régimen político de terror, como existe en Corea del Norte, por poner un ejemplo, permite reprimir duramente la disidencia y autosostenerse en el tiempo. No obstante, para que esto sea posible, además de una relación ciudadano-líder totalmente desequilibrada, conviene generar mensajes a la población capaces de generar un relato mínimamente asumible por el pueblo.

La falta de habilidades para resolver problemas ya sea por las instituciones, ya sea por las personas a cargo de la situación es otra fuente de cronificación. No hay creatividad y las soluciones de ayer no sirven ¿qué hacer? Las personas tienden a evadir su responsabilidad para evitar sentimientos de culpa.

Como hemos visto, la cronificación de un conflicto puede llegar por varias vías. Sin embargo, la más importante y que convendrá explorar siempre se halla de alguna manera, siempre vinculada a las relaciones de poder y a su equilibrio o desequilibrio.

6. EL ROL DE LA IDEOLOGÍA

La ideología se configura como todo un conjunto de creencias sobre la sociedad y el mundo del que disponemos para orientar nuestras decisiones. En los conflictos estructurales la ideología, vista como una forma de pensar más o menos colectiva sobre algo, puede abarcar millones de personas. Así el cristiano comparte ideas contenidas en el Evangelio. El musulmán vive las del Corán. El sistema capitalista se nutre de las ideas sobre el mercado y la riqueza, el comunismo cree en la lucha de clases, etc.

Lo relevante es que toda persona tiene un conjunto de valores en los que se ha socializado. La familia, la escuela, grupos de referencia y los medios de comunicación son los principales constructores de esos valores que adoptamos. Los valores están formados por creencias con orientación moral. Vivimos en un mar de creencias que van desde creer en la ley de la gravedad hasta creer en las cosas más esotéricas del mundo. Nuestras creencias nos hacen ver el mundo de una manera concreta. El religioso verá fe o no en una situación concreta,

mientras que el financiero pensará en términos de dinero. Hay que tenerles mucho respeto a las creencias. Por las creencias se mata y se muere.

Un conflicto estructural tiene en el nivel que sea un componente ideológico, a veces muy marcado. Crear beneficio para el accionista puede estar muy bien. Pero, si únicamente se piensa en el beneficio del accionista y no en retribuir a los otros factores que inciden en la producción de ese beneficio, puede resultar insostenible. Creer que la violencia revolucionaria es el único camino para la emancipación de la sociedad, puede suponer muchas muertes y dolor. Pensar que un dios puede resolver todos los problemas de este mundo puede conducir a la inacción. En resumen, no hay conflicto estructural que no tenga que ver con las ideas que circulan entre las partes.

De ahí, la importancia de los discursos o relatos de cada una de las partes en el conflicto. Examinar los valores implícitos en las explicaciones de los actores se ha vuelto absolutamente imprescindible. En los supuestos más agudos, los discursos son típicamente excluyentes sobre todo en momentos de polarización de los grupos afectados. Los grupos, a su vez, tienden a ser excluyentes si están muy cohesionados y viven sus creencias de manera intensa.

El Klu Klux Klan tiene una historia nefasta de ataque a los negros. A los grandes grupos económicos colombianos no les importa organizar paramilitares y matar líderes sociales como está actualmente ocurriendo en pleno proceso de supuesta paz en Colombia. Todo ejército se sostiene sobre una ideología que es la que permite activar a los hombres y mujeres hacia el combate. Sin embargo, los movimientos de objetores de conciencia tienen también su propia ideología que se opone a la militar.

La persuasión a todos los niveles permite impregnarnos poco a poco de ideas de todo tipo que van desde comprar productos determinados hasta convencernos de a qué partido votar o no votar. Influir en las masas y desde luego en cada persona forma parte de estrategias de poder muy sofisticadas.

El control de la mente, la creación de discursos y su difusión y aceptación social forman parte de la frontera más avanzada de la psicología al servicio del sistema dominante sea el que sea. Siempre se ha afirmado que en una guerra lo primero que muere es la verdad. Un conflicto estructural puede ser o no violento, pero lo que es seguro es que los mensajes van a ser tergiversados hasta niveles insospechables como estamos viendo cada día en los medios incluyendo las redes sociales.

La ideología impregna también las culturas y sus prácticas sociales. Esto hace que ante un mismo hecho la reacción social pueda ser muy distinta. La cultura es la lupa con la miramos la realidad social. En una cultura muy violenta, un muerto puede no ser relevante. Mientras, un asesinato en un grupo pacifista puede resultar del todo inexplicable.

7. LA CONCIENCIACIÓN

La toma de conciencia respecto de algo supone la capacidad de evaluar las consecuencias de lo que está sucediendo. Poniendo un ejemplo, en tanto no se conocían los efectos perniciosos del amianto sobre la salud, pudieron venderse sin ningún límite productos basados en amianto, particularmente en la construcción. Actualmente ya no, al menos, en España.

Ser consciente de algo supone volver a Freud (1982) y sus puntos de vista sobre los actos no conscientes que todos ejecutamos y sobre los que construyó toda una teoría de psicoanálisis en el siglo pasado. No obstante, creemos que el hecho de no ser consciente de

ciertos hechos o fenómenos no necesita mayor profundización porque actualmente ser “inconsciente” realmente es ya un adjetivo y el público general lo conoce.

Se produce una alienación de la consciencia cuando ésta, ya sea, individualmente o de forma colectiva, se transforma de manera que aparece contradictoriamente con lo que cabría esperar de la condición social del sujeto a grupo. Fue marxismo y los pensadores alemanes quienes usaron ampliamente el término para referirse a la expropiación del valor del trabajo por el capitalismo. Sin embargo, el concepto se ha usado en casi todas las ramas sociales como la psicología, la política, la economía, etc., hoy puede verse el fenómeno del consumismo como una alienación producida por el mercado.

En los conflictos de orden estructural, la ausencia de conciencia de las consecuencias de los actos y procesos sociales, muchas veces por falta de información, tiene efectos que caracterizan el conflicto. Así, podemos llamar alienación del consumidor respecto de los productos alimenticios procesados y sus efectos sobre la salud. Alienación respecto a muchos productos financieros que se compran por mera confianza en la entidad bancaria como puso de manifiesto la crisis de las hipotecas *subprime*. La concienciación tiene que ver básicamente con la información relevante. La falta de información mantiene el nivel de inconsciencia.

Una brusca toma de conciencia de una realidad concreta puede tomar forma de un agravamiento o el desencadenamiento de un conflicto estructural, en cuanto la concienciación depende del nivel de información y de su credibilidad. La crisis bancaria de 2008 puso de manifiesto la fragilidad del sistema bancario produciéndose enormes retiradas de capital. Tanto la crisis de Argentina de 2002 con el llamado “corralito”, como la de Grecia en 2010 concienciaron que el gobierno y la banca podían bloquear las retiradas de dinero en un momento dado y respecto de recursos propios depositados en el sistema. En el mismo caso cabe decir la pandemia actual de COVID-19, que ha implantado la conciencia de “distancia social”.

En psicología de masas, Le Bon (1986) se considera relevante el prestigio social sobre todo de los líderes. El prestigio está vinculado a atributos del poder. El prestigio es una cualidad que se tiene o no se tiene. Cuando la imagen social de prestigio se rompe, se produce una toma de conciencia brusca que acostumbra a tener consecuencias sociales. La información fiable que revela que un líder bien valorado, en realidad, es un corrupto tiende a desestabilizar un país en el nivel político si los mecanismos de represión no son eficaces. En cualquier caso, nunca las consecuencias son neutras.

En otros términos, cuando se tiene una idea clara del nivel de conciencia de un problema concreto, deberá plantearse que rol está jugando la información y los medios de difusión en los actores sociales.

8. EL EQUILIBRIO DEL PODER

El poder es un concepto tan central en ciencias sociales como pueda serlo la energía en física o la escasez en economía. En los conflictos estructurales conviene una reflexión distinta si estos se refieren a grandes grupos humanos o a pequeños grupos humanos.

El poder es un concepto no fácil de definir por sus múltiples caras, pero del que todos tenemos experiencia y una idea implícita. Tomamos partido por la definición de Blau (1982: 97) sociólogo norteamericano fallecido en 2002 y autor de toda una teoría sobre el

intercambio social. Fue discípulo de los grandes autores de su época y especialidad. Afirma de modo literal: “el poder es la capacidad de las personas o grupos para imponer su voluntad sobre otros a pesar de la resistencia utilizando el recurso al miedo, bien en la forma de retirar las recompensas bien en la forma de castigo, en la medida en que tanto las primeras como las segundas constituyen realmente una sanción negativa”. Afirma también a continuación que esa capacidad debe ser recurrente. Es decir, con cierto nivel de permanencia y por tanto estructural, punto de vista que Blau adoptó en general. La amenaza de castigo a la resistencia debe ser percibida como suficientemente severa por las otras partes. La relación de poder se percibe asimétrica siempre, ya que una situación de interdependencia con igual fuerza significa – en realidad- carencia de poder.

En el cuadro siguiente (Tabla 2) puede verse un resumen sistematizado respecto a la cuestión que estamos desarrollando:

Tabla 2.- Alternativas a la obediencia frente al poder en Blau

<i>Alternativas a la obediencia</i>	<i>Condiciones de independencia</i>	<i>Requisitos del poder</i>	<i>Implicaciones estructurales</i>
1. Ofrecer incentivos	Recursos estratégicos	Indiferencia a lo que ofrecen los otros	Intercambio y distribución de recursos
2. Obtener los servicios de otras fuentes	Alternativas disponibles	Monopolio de lo que necesitan los otros	Tasas de competición y de intercambio
3. Tomar los servicios por la fuerza	Fuerza coercitiva	Ley y orden	Organización y diferenciación
4. Resistir prescindiendo de los servicios	Ideales que hacen disminuir las necesidades	Materialismo y otros valores relevantes	Formación de ideologías

Fuente: Blau (1982: 104)

Es de particular interés el examen donde pueden verse cuales son las principales alternativas a la obediencia. No hay que perder de vista que la obediencia es uno de los principales efectos del poder. A partir de las cuatro alternativas que presenta, sistematiza las condiciones de independencia, los requisitos y las implicaciones.

El poder es una relación. No es que una persona pueda tener todo el poder como en las dictaduras y regímenes tiránicos. Se trata que en el poder siempre hay grados de libertad. Así en una clase de una escuela el profesor puede tener aparentemente todo el poder, pero si los alumnos se ponen todos de acuerdo para no ir a clase, el conflicto está servido. En el año 2010 un grupo muy cohesionado de controladores aéreos en España adoptaron posiciones de reivindicaciones laborales con gran incidencia social, parecía que no tenía ningún tipo de solución el conflicto ya que su labor es esencial. Sin embargo, y sin entrar en detalles de este conflicto el Estado declaró el estado de alarma y se militarizó la navegación aérea. Desde entonces cambió la relación de poder entre los controladores aéreos y el Estado.

No hay que olvidar tampoco el rol de las normas. El Derecho es el mecanismo que impide el uso de la fuerza. Pero, para que cumpla su función tiene que estar legitimado por los actores sociales. Cuando falla esa legitimación, el Derecho es pura imposición y produce un fenómeno conocido como “reactancia psicológica”⁹ que tiende a reconducir las situaciones al uso de la fuerza.

En resumen, la capacidad de agrupar recursos y medios para enfrentarse a una situación de conflicto va a depender del poder de cada una de las partes. El problema consiste en que para que este análisis y la composición de lugar sea eficiente, normalmente hace falta mucha información y detalle. Sin embargo, el poder que cuenta es el poder que cada parte percibe en el otro. Si creemos que tiene muchos recursos, la situación es distinta de si pensamos que los está agotando.

9. LOS EFECTOS DEL PODER

El principal efecto del poder es la restricción de la libertad del otro. Y cuanto más se restringe la libertad del otro más se desequilibra la relación de poder. Una relación de poder equilibrada, de alguna manera, es un “no poder”. Pero para entender mejor esta relación equilibrio- desequilibrio es conveniente fijarse en algunos efectos más detallados del poder. Esencialmente son cuatro:

- a) Obediencia
- b) Indefensión aprendida
- c) Reactancia psicológica
- d) Dependencia

Fijémonos en la obediencia. La obediencia implica sumisión con todas sus connotaciones y matizaciones. Implica cierto nivel de cooperación con la fuente de autoridad. Esta obediencia fue estudiada en profundidad por Stanley Milgram (1983), en 1963 con su famoso experimento sobre obediencia ante la petición de someter a personas a descargas eléctricas y generó una fuerte reflexión posterior sobre el tema. Kelman (1983) estableció tres niveles de influencia social en los individuos y grupos: sumisión, identificación e internalización. La sumisión se produce por efecto de la orden o norma cuya autoridad se reputa legítima. No obstante, un nivel más allá está colaboración necesaria con la fuente de poder al asociarse a la creencia propia produce una identificación con su finalidad y le confiere cierto valor moral. En un paso más allá, esta orden o norma puede interiorizarse de tal manera que ni se nos ocurre discutir sobre la legitimidad de ésta. En este último supuesto, un monje de clausura no saldrá del convento “porque ya sabe que no tiene que salir”. Es la asunción completa de la situación de sumisión. Uno de los últimos trabajos relevantes en este sentido, los efectuó Zimbardo (2018), al plantearse el porqué de la maldad, para tratar de explicar como la obediencia puede conducir a situaciones aberrantes como los supuestos de maltratos y torturas de la prisión de Abu Ghraib (Irak).

⁹ Una ampliación en profundidad de los conceptos relativos al poder verla en Redorta (2005). en la obra “El poder y sus conflictos”

Un fenómeno particularmente interesante es el de la “sumisión libremente consentida”. Los trabajos más relevantes al efecto han sido los de Joule y Beauvois (1998). Véase el fenómeno del trabajador a sueldo donde se produce un intercambio de obediencia por salario. Se trata de un supuesto de obediencia pactada y limitada. Posteriormente, este tipo de relación puede conducir a lo que se ha estudiado como psicología del compromiso, de manera que la identificación y aún, internalización de la situación, conduce a que el “obediente” asuma su labor con entusiasmo. Esto no únicamente ocurre en este tipo de relaciones laborales, en la sociedad civil y en las relaciones políticas podemos también descubrir este fenómeno, incluso en situaciones de deslegitimación de la autoridad.

Aunque a nuestros efectos nos interesa especialmente los fenómenos vinculados a la obediencia, no podemos olvidar hacer referencia a los otros aspectos que son relevantes. Así la reactancia psicológica ya mencionada, es un concepto que de la física se pasó a la psicología para destacar la resistencia casi innata a la obediencia. El proceso de socialización nos educa en la obediencia social desde niños, pero la resistencia a la imposición la llevamos con nosotros y en determinadas situaciones puede ser la fuente que conduzca a la rebelión o la desobediencia. Es una fuerza que tiende al equilibrio de poder por la vía de la resistencia.

La dependencia como efecto del poder conlleva a situaciones que se prolongan en el tiempo. Así una comunidad que depende del trabajo en una mina tratará de mantener la continuidad de ésta incluso aceptando costes sociales a largo plazo.

Pero, desde el punto de vista de los conflictos estructurales un fenómeno muy relevante puede que sea la “indefensión aprendida”. Este concepto introducido en el año 1967 por Seligman (1995), expresa la situación de la creencia en la inutilidad de enfrentarse a la fuente de autoridad. Se demostró que sucesivos fracasos en los intentos de oponerse y ganar grados de libertad, conducen a una situación en la que se opta por el “ahorro de recursos” para evitar más situaciones de frustración. La indefensión aprendida se halla vinculada a la depresión individual y al clima de desánimo en las sociedades.

Nos conviene pues, un análisis más o menos preciso de las relaciones de poder y para eso es conveniente examinar sus fuentes. La psicología de las organizaciones es la que más ha avanzado en este tipo de análisis¹⁰.

10. LA CONDUCTA DESVIADA

La toma de conciencia como de inequidad o de injusticia de una situación dada, si se supera la situación de indefensión aprendida y se generan expectativas de cambio puede conducir a una situación inicialmente de descontento y posteriormente a la aparición de movimientos sociales de oposición al poder. Esto será particularmente cierto en aquellos supuestos en que la fuente de poder se considere con escasa legitimación. No debemos olvidar que la autoridad es poder legitimado por las personas a quienes se aplica ese poder. La falta de reconocimiento de la autoridad como legítima estimula siempre procesos de desobediencia en sus diversos niveles.

En los conflictos estructurales en los que aparecen situaciones violentas según Tilly (2007:19) la autoridad trata de discriminar las conductas de personas o grupos de acuerdo a

¹⁰ Para un examen muy exhaustivo de las fuentes de poder en la organización la obra de Morgan (1990) “Imágenes de la organización”, citada en la bibliografía.

como siguen la norma: conductas prescritas (estos son los obedientes), conductas toleradas (desobediencia ligera) y conductas prohibidas (oposición frontal y violenta).

La motivación de la conducta desviada puede apoyarse en alguna o todas de estas fuentes: el temor, el interés propio o el honor, ello de acuerdo con Kaplan (2000)¹¹ Esto afecta tanto a los individuos como a los grupos. Cualquiera de estas fuentes por sí misma, es un potente mecanismo individual y social para promover situaciones de rebeldía que pueden ser con violencia o sin violencia. La desviación respecto a lo establecido produce incertidumbre y dudas. En otros términos, produce un conflicto pues cuestiona tanto la fuente de poder como la propia capacidad de enfrentamiento al mismo. A partir de ahí el resultado puede ser una situación negociada que sería un fenómeno de adaptación. O también, un fenómeno de rechazo que conlleva represión. La aceptación de la reivindicación tiene fuertes efectos sobre la estructura de poder si se refiere a cuestiones consideradas fundamentales por las partes en conflicto (Munné, 1986).

11. ALGUNAS BASES PARA LA INTERVENCIÓN EN CONFLICTOS ESTRUCTURALES

La acción de desbloqueo de conflictos cronificados acostumbra a poder hacerse a partir de agudizaciones o reagudizaciones de un conflicto. Aunque suele verse la pacificación como una solución del problema, la realidad es que si no se va a las raíces de éste siempre estamos resolviendo sobre las consecuencias. Naturalmente depende del tipo de problema. Un conflicto como se da actualmente en Chile que pretende un cambio de constitución y una mayor amplitud de derechos, no es lo mismo que un conflicto donde lo que se pretende es de un nivel claramente inferior; por ejemplo, cambiar el alcalde de una población, si estamos hablando de gobernanza. De la misma manera, conflictos estructurales en otras áreas pueden tener que afrontarse con recursos distintos, así en una empresa u organización cualesquiera.

El primer problema que aparece acostumbra a ser la desconfianza. El tiempo transcurrido acostumbra a dejar un poso evidente de desconfianza entre las partes que dificulta mucho cualquier solución. No en vano, la confianza es el cemento de la sociedad, en feliz expresión de Elster (1997). Vencer la desconfianza supone establecer reglas para liberar emociones negativas acumuladas durante mucho tiempo de tal manera que esto facilite el diálogo, si se dan condiciones para el mismo. Las técnicas de reconstrucción de confianza debieran ser dominadas por cualquier profesional¹² de cierto nivel que desea afrontar un conflicto cronificado. La confianza está muy relacionada con las expectativas y la historia del conflicto en el pasado. Remover el pasado puede ser muy eficaz o no, depende de cómo se haga. La primera regla es crear las condiciones para que las cosas puedan ser dichas, lo que supone crear un entorno libre de amenazas y encontrar la manera de que la expresión comunicativa no afecte a la autoestima de nadie. En pequeños grupos hay técnicas concretas como la riña leal¹³ u otras, como la técnica de “silla vacía” que proviene de la psicología gestáltica. Y unas cuantas más. Sin embargo, cuando se trata de grandes grupos sociales deben aplicarse otro tipo de recursos como pueden ser la negociación por intermediarios (*shuttle diplomacy*), la

¹¹ La cita es de Ortega (2007), en su obra “la fuerza de los pocos”.

¹² Para una ampliación del tema de la confianza y sus implicaciones ver el trabajo de Lewicki (2000) y Wiethoff (2000), citados en la biografía en el que hay una muy exhaustiva relación de fuentes

¹³ Véase en la bibliografía un artículo con la técnica específica en un caso práctico en organizaciones.

formación de comisiones de la verdad, la apelación a instancias superiores, etc. Fue (Smelser 1995: 36) quien propuso que la acción social debe comprender:

- a) La definición de los objetivos generalizados o lo que es lo mismo la intención que se tiene, lo que se pretende conseguir.
- b) La concreción de las reglas que gobiernan la búsqueda de estos fines. O, en otras palabras, que está permitido y que no, al elegir los instrumentos de acción.
- c) La movilización de energía. Se trata de activar los mecanismos motivadores del grupo social de que se trate.
- d) Los instrumentos de la acción. El conjunto de recursos a utilizar con el dominio de *expertise* adecuado.

Este planteamiento que es válido para cualquier acción social tiene perfecta aplicación en el diseño de estrategias para hacer frente a conflictos estructurales que se han cronificado. La experiencia práctica nos ha demostrado que hay algunos aspectos que siendo muy obvios tienden a no tenerse en cuenta. Esta actitud conduce a errores importantes de diseño en las intervenciones profesionales que entendemos que deben ser muy pensadas.

Entendemos que desde el punto de vista del tercero interviniente es preciso plantearse lo siguiente:

- 1) Explorar que ha fallado para que las partes no hayan podido resolver sus divergencias por sí mismas.
- 2) Examinar que recursos tiene cada una de las partes: la personalidad de los contendientes y sus habilidades, los recursos económicos que están dispuestas a implicar en el proceso, también los recursos sociales de que disponen.
- 3) Considerar el sistema legal como recurso puntual con sus ventajas e inconvenientes y ponderar su posible utilidad en el proceso.
- 4) Evaluar las posibles transacciones en un esquema coste/beneficio, considerando no únicamente los beneficios económicos, sino todo tipo de intercambios posibles.
- 5) Imaginar el resultado final deseable para el conflicto a partir de las expectativas de las partes y su racionalización.
- 6) Ponderar el rol de posibles objetivos que puedan tener en común las partes en discordia como intereses comunes, hijos en común, intereses electorales, etc.

Acostumbra a suceder que la intervención de terceros se produce en un entorno donde la situación emocional es muy tensa y a veces puede resultar difícil mantener líneas de trabajo con ciertos niveles de racionalidad. Los acontecimientos se suceden deprisa y es fácil cometer errores dada la incertidumbre, producto del mismo proceso del conflicto y de la concreta intervención propuesta. Sin embargo, no deberíamos olvidar que al tratar de afrontar un conflicto crónico aparecen sorpresas que han estado como “congeladas en el tiempo” y que pueden alcanzar altos niveles de agresividad o de tensión. Manejar la tensión emocional con control requiere alta formación por el riesgo de agravar la situación. No obstante, se demuestra que inmediatamente ocurre una mayor fluidez de la comunicación y que el desahogo que se ha producido permite poner las bases de soluciones que antes parecían inaceptables.

12. LA DINÁMICA DE GRUPOS AMPLIOS

Los conflictos estructurales tienden a generar grupos amplios de acción para obtener sus reivindicaciones. Los movimientos sociales responden a parámetros que es conveniente examinar desde el punto de vista del comportamiento colectivo. En 1921, Freud (2003:17) en su *“Psicología de las masas y análisis de yo”*, razona así: “Las multitudes no han conocido jamás la sed de verdad. Piden ilusiones a las cuales no pueden renunciar. Dan siempre preferencia a lo irreal sobre lo real, y lo irreal actúa sobre ellas con la misma fuerza que lo real. Tienen una visible tendencia a no hacer distinción entre ambos”. Con esta primera composición de lugar, cabe recordar que el comportamiento colectivo forma parte de la psicología social y también se ha estudiado en política y ciencias de la comunicación. Actualmente podemos hablar de masas virtuales a partir de los procesos de interacción las redes sociales.

A grandes rasgos, podemos verlo todo como un enfrentamiento entre fuerzas de control social y fuerzas de cambio que tratan de producir innovación. Las personas agrupadas masivamente reúnen características muy típicas. Así: son impulsivas, mantienen una fuerte inestabilidad emocional, su deseo más ferviente es crecer para ser más miembros, la densidad es también otra característica ya que las emociones se viven muy intensamente; en estas condiciones las masas humanas son muy sugestionables, crédulas y direccionables desde un liderato aceptado (Redorta, 2011).

Aunque la psicología de la protesta merece un amplio tratamiento, desde el punto de vista que aquí nos interesa es preciso mencionar el punto de vista de Canneti (2005: 147) que se refiere a “cristales de masa” como pequeños grupos que se organizan dentro de la colectividad con gran estabilidad e impulsan su desarrollo. Esta evolución tiende a convertirse en movimientos sociales amplios, como pueda ser el movimiento ecologista o feminista. Es preciso destacar que para entender un movimiento social debería examinar tres parámetros: su identidad (su propia singularidad), frente a quien se posiciona (quien es el adversario) y cuál es la causa u origen (el conflicto estructural subyacente y cronificado)¹⁴.

En definitiva, estamos sosteniendo que cuando nos hemos de confrontar a una situación de agitación masiva normalmente provocada por conflictos estructurales con violencia o sin ella, el nivel de calidad de la intervención debe ser muy alto, dado que estos procesos normalmente requieren tiempo y equipos bien formados para entender unos procesos sociales que siguen sus reglas propias y de las que se conoce más de lo que se piensa, aunque menos de lo que precisa.

Desde la biología, un francés (Berthoz, 2009), ha estudiado los procesos de decisión de las personas llegando a conclusiones que resultan útiles precisamente ante situaciones que parece que pueden desbordarnos. Frente a complejidad ha opuesto el concepto de “simplexité” de mala traducción al español ya que no es simplicidad, sino la idea de que nuestro cerebro acostumbra a disponer de varias soluciones para un mismo problema y que elige de manera rápida la solución más adecuada por vía de heurismos¹⁵. Aquello de que “a grandes problemas, grandes soluciones” parece pues que va teniendo sentido a medida que

¹⁴ Al menos es el punto de vista de Touraine, en cita de Javaloy, Rodriguez y Espelt (2004: 75).

¹⁵ Un heurismo es un atajo mental, dicho brevemente. El concepto es usado, entre otros campos en psicología cognitiva. Para una ampliación véase Redorta (2007) “Entender el conflicto”, citado en la bibliografía. Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, IUDPAS-UNAH, Volumen 1, Número 2, julio-diciembre 2020, pp. 92-110. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9836

la vida social nos enfrenta a situaciones cada vez más enrevesadas y la ciencia avanza al propio tiempo.

En última instancia, debemos señalar que determinados conflictos cronificados actualmente tienden a afrontarse desde la no-violencia activa¹⁶. La metodología implica el rechazo y vacío a las diferentes formas de discriminación y violencia; la desobediencia civil frente a la violencia institucionalizada; la organización y movilización social solidaria. Ejemplos los hemos tenido como la objeción al servicio militar, boicot a empresas o productos, manifestaciones pacíficas, bloqueos y no colaboración con fuerzas que se apoyen en la violencia estructural.

13. CONCLUSIONES

Creemos que la conflictología centrada en el estudio del conflicto de cualquier clase, deberá abarcar cada vez más campo para asumir la línea de trabajo de paz muy vinculada a conflictos de orden estructural. El campo profesional de la gestión de conflictos y mediación debe efectuar un importante giro para poder abarcar conflictos considerados intratables, ya que estos en realidad pertenecen al ámbito de los conflictos estructurales.

La naturaleza de los conflictos estructurales no ha sido bien estudiada y afecta tanto al nivel micro como al nivel macro sociológico. Hemos perfilado los elementos básicos de este tipo de conflictos para centrarnos en profundizar en cuatro de ellos: la cronificación, la ideología, la concienciación y la distribución del poder. Estos cuatro aspectos son aspectos que tienen una relevancia fundamental en orden a una intervención.

Tanto la historia de este tipo de conflictos que acostumbra a ser larga, como el análisis de los recursos de intervención en general no se han valorado a pesar de su trascendencia. Estimamos que ello requiere el estudio de un caso concreto para ilustrar en detalle las dificultades de esta tarea. No obstante, se apuntan algunas técnicas que se han demostrado útiles en el nivel micro y se destaca la necesidad de un conocimiento más profundo de los mecanismos que regulan el comportamiento colectivo y de los movimientos sociales.

Estas conductas sociales de grandes grupos o de orden violento deben ser tratadas por equipos especializados y no deberían evitarse las intervenciones profesionales. Antes bien, sostenemos que la gestión de conflictos de raíces profundas nos exige mejorar intensamente las habilidades del área profesional en la que trabajamos.

14. REFERENCIAS

- Alos, D. (2017). “La técnica de la silla vacía” (última consulta: 27 de abril de 2020). Disponible en: <https://lamenteesmaravillosa.com/la-tecnica-de-la-silla-vacia/>.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berthoz, A. (2009). *La simplexité*. Paris: Odile Jacob.
- Blau, P. (1982). *Intercambio y poder en la vida social*. Barcelona: Hora.

¹⁶ Hay una importante línea de teorización sobre este concepto también denominado “resistencia no-violenta” que entronca desde las clásicas ideas de Thoreau y Ghandi, hasta muy modernos autores como Gene Sharp y otros.

- Bohm, D. (2002). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- Burton, J. (1990). *Conflict Resolution and Provention*. London: Palgrave Macmillan.
- Canetti, E. (2005). *Masa y poder*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Coleman, PT. (2000). "Trust, Trust Development, and Trust Repair". En Morton Deutsch y Coleman, P., (Eds.) *The Handbook of Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey Bass.
- Coller, X. (2007). *Canon sociológico*. Madrid: Tecnos.
- Elster, J. (1997). *El cemento de la sociedad: las paradojas del orden social*. Barcelona: Gedisa.
- Freud, S. (1982). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (2003). *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza.
- Galtung, J. (2009). "Towards a Conflictology: A Quest for Trans-Disciplinarity". En Sandole, D., Byrne, S., Sandole-Staroste, I., y Senehi, J., (Eds.) *Handbook of Conflict Analysis and Resolution*. London: Routledge.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOOGLE SCHOLAR. (2020). https://scholar.google.com/scholar?hl=ca&as_sdt=0%2C5&q=%22conflict+analysis%22+adr+&btnG= Consulta efectuada el 27.4.20
- Javaloy, F.; Rodriguez, A. y Espelt, E. (2004). *Comportamiento colectivo y movimientos sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Joule, R., Beauvois, J. (1998). *La soumission libremente consentie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kelman, H. (1983). "La influencia social y los nexos entre el individuo y el sistema social; más sobre los procesos de sumisión, identificación e internalización". En Torregrosa, J., y Crespo, E., (Comps.) *Estudios básicos de psicología Social*. Barcelona: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Kosko, B. (1995). *El pensamiento borroso*. Barcelona: Grijalbo-Mandadori.
- Le Bon, G. (1986). *Psicología de masas*. Madrid: Morata.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- Lewicki, R. y Wiethoff, C. (2000). "Trust, Trust Development, and Trust Repair". En Morton Deutsch y Peter Coleman (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey Bass.
- López de Mántaras, R. (2018). "Prologo", *La estructura del Conflicto*. Córdoba: Almuzara.
- Mayer, BS. (2004). *Beyond neutrality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milgram, S. (1983). "Obediencia a la autoridad". En Ramón Torregrosa, J., y Crespo, E., (Comps.) *Estudios básicos de psicología Social*. Barcelona: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mitchel, C. (2014). *La naturaleza de los conflictos intratables*. Barcelona: ICIP.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Ra-ma.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Munné, F. (1986). *Psicología social*. Barcelona: CEAC.
- Ortega, A. (2007). *La fuerza de los pocos*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Redorta, J. (2005). *El poder y sus conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Redorta, J. (2007). *Entender el conflicto*. Barcelona: Paidós.

- Redorta, J. (2010). "Techniques for Resolution of Work Conflicts in Organisations: The Loyal Fight", *Journal of Conflictology*, 1(1), UOC.
- Redorta, J. (2011). *Hacia un mundo deseado*. Lleida: Milenio.
- Redorta, J. (2011). "Apropant-nos al conflicto estructural". En Eduard Vinyamata (Comps.), *Conflictes i conflictologia*. Barcelona: UOC.
- Redorta, J. (2011). *Gestión de conflictos: lo que necesita saber*. Barcelona: UOC.
- Seligman, M.E., (1995). *Indefensión en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Madrid: Debate.
- Smelser, N. (1995). *Teoría del comportamiento colectivo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tilly, C. (2007). *Violencia colectiva*. Barcelona: Hacer.
- Ury, W., y Piatigorsky, J. (2000). *Alcanzar la paz: diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Vinyamata, E. (2014). *Conflictologia*. Barcelona: Ariel.
- Wagensberg, J. (2012). *Más árboles que ramas*. Barcelona: Tusquets.
- Wallacher, R.R.; Coleman, P.T.; Nowak, A. et al. (2013). *Attracted to conflict: Dynamic Foundations of Destructive Social Relations*. Heidelberg: Springer.
- Yarn, D. (1999). *Dictionary of Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey Bass.
- Zimbardo, P. (2018). *El efecto Lucifer: el porqué de la maldad*. Barcelona: Paidós.

REFERENCIA DEL AUTOR

Josep Redorta es abogado con larga trayectoria profesional. Doctor en Psicología Social por la Universidad de Barcelona. Graduado Social en la Escuela Social de Barcelona. Diploma en la Escuela de Administración de Empresas de Barcelona. Máster en Análisis y Conducción de Grupos. Cursó estudios de Psicología social en la Open University de Londres. Postgraduado en Análisis y Conducción de Grupos en las Organizaciones por la Universidad de Barcelona. Postgraduado en Análisis y Conducción de Grupos en Educación también en la Universidad de Barcelona. Experto Internacional en Gestión de Conflictos. Su especialidad es el análisis de conflictos donde ha generado metodología propia. Ha trabajado la negociación y la mediación en distintos contextos. Conferenciante y consultor, tiene publicados numerosos libros.

Es miembro de varias organizaciones profesionales del sector, entre ellas The International Association of Conflict Management. Obtuvo el Premio AMMI 2012 por el conjunto de la obra publicada. La Universitat JAUME I y el Ayuntamiento de Vila-real (Castellón, España) instituyeron en 2014 el premio "JOSEP REDORTA" para trabajos de mediación policial; es miembro de honor en dos organizaciones profesionales dedicadas a la mediación. En septiembre de 2019 recibió el Premio ADR instituido por el Iltre. Colegio de Abogados de Barcelona en reconocimiento a la extensa y acreditada trayectoria de mediador de reconocido prestigio y su tarea pionera en favor de la promoción y consolidación de la mediación en la sociedad. Más información en: WWW.JOSEPREDORTA.CAT, josepredorta@icab.cat ORCID: 0000-0003-1144-0805

Estudios de la Paz y el Conflicto

Revista Latinoamericana

IUDPAS-UNAH

Volumen 1, Número 2, pp. 111-123

ISSN-e: 2707-8922 | ISSN: 2707-8914

DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9837

Julio-diciembre 2020

O LUGAR E O TEMPO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO

THE PLACE AND TIME OF CULTURAL DIVERSITY IN THE CURRICULUM

Isabel Carvalho Viana

Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal
icviana@ie.uminho.pt

Recibido: 23-04-2020

Aceptado: 22-05-2020

Cómo citar / citation

Viana, IC. (2020). “O Lugar e o Tempo da Diversidade Cultural no Currículo”, *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 1, Número 2, 111-123. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9837

Resumo¹

Este artigo, fundamentado em debates e diretrizes da diversidade cultural e desenvolvimento suscitados pela Agenda 2030, que a projeta transversal a todos os objetivos, sendo assumida pela UNESCO como de importância global, perspetivando-a como tão necessária ao desenvolvimento sustentável como a biodiversidade, procura problematizar a sua pertinência nos currícula, enquanto lugar integrante do conhecimento valioso. Partimos da convicção que a diversidade cultural é a realidade do diálogo para o desenvolvimento e afirmação do exercício dos direitos humanos. É um recurso natural de regeneração humana a emancipar criativamente o desenvolvimento da humanidade, constituindo-se num dos maiores desafios para os currícula dos diferentes sistemas educativos do mundo. A partir de uma abordagem holística procuramos interpretar *o lugar e o tempo da diversidade cultural no currículo*. Espera-se que este artigo contribua para evidenciar a importância da diversidade cultural assumir visibilidade nos currícula, uma forma autêntica para responder ao compromisso que a agenda 2030 representa para o

¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562



desenvolvimento humano inclusivo, enquanto responsabilidade cidadã criativa partilhada e plural, a afirmar o desenvolvimento harmonioso da humanidade.

Palavras-Chave

Diversidade cultural; currículo; incluso; educação.

Abstract

This article, based on debates and guidelines of cultural diversity and development raised by Agenda 2030, which projects it across all objectives, being assumed by UNESCO as of global importance, looking at it as necessary for sustainable development as much as biodiversity, seeks to problematize its relevance in the curricula, as an integral place of valuable knowledge. We start from the belief that cultural diversity is the reality of the dialogue for the development and affirmation of the exercise of human rights. It is a natural resource of human regeneration to creatively emancipate the development of humanity, constituting one of the greatest challenges for the curricula of the different educational systems in the world. From a holistic approach, we seek to interpret the place and time of cultural diversity in the curriculum. It is hoped that this article will contribute to highlighting the importance of cultural diversity and assuring visibility in curricula, an authentic way to respond to the commitment that the 2030 Agenda represents for inclusive human development, as a shared and plural creative citizen responsibility, to affirm harmonious development of humanity.

Keywords

Cultural diversity; curriculum; inclusion; education.

1. INTRODUÇÃO

O currículo tem o propósito de declarar o que consideramos importante na educação. Hoje, parte de uma abordagem das crianças/jovens como aprendentes ao longo da vida, esperando que estes se desenvolvam confiantes, criativos, críticos, felizes, conectados com o mundo e ativamente envolvidos nele. Integra um conjunto de princípios que configuram um referencial para a tomada de decisões curriculares, para que possa constituir-se numa estrutura sólida e coerente, para ensinar e aprender, de forma envolvente e eficaz, com o intuito de assegurar que todas as crianças/jovens fiquem equipados com conhecimento, atitudes e valores para melhor responderem e explorarem os desafios do séc. XXI.

Com base neste entendimento, com marca distintiva de cultura cidadã, capaz de desenvolver a competência global, entendida como a capacidade e disposição para compreender e agir sobre questões de importância global, com intenção de permitir, criativa e corresponsabilizadamente, desenvolver o conhecimento e a curiosidade para aprender, numa perspectiva de apoio para investigar o mundo, reorganizar perspectivas, comunicar ideias, ter atitude e tomar decisão, urge re-imaginar a inclusão da diversidade cultural no currículo.

Na literatura podemos ler, com alguma frequência, que a inclusão tem vindo a destacar-se como uma forma revolucionária da educação, uma dimensão chave da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, para o que é importante refletirmos coletivamente sobre as

formas de a re-imaginar, de a pensar e de a colocar em ação. A literatura raramente explora como é o ensino e a pedagogia culturalmente responsivos ou inclusivos para os alunos culturalmente diversos. Além disso, as práticas instrucionais devem ser construtivas e cocriar um ambiente de aprendizagem que envolva mais do que apenas intervenção nas salas de aula, em vez disso, deve incluir espaços abertos, onde a aprendizagem de diversos alunos de diferentes culturas e linguagens possam acontecer com autenticidade (Williams, 2019). Um ambiente inclusivo de aprendizagem implica que todos os intervenientes considerem as formas de incorporar a diversidade na oferta educativa e de serem inclusivos a ensinar. Integrar a diversidade no ensino requer tempo e saberes próprios que relacionam com as especificidades do contexto/situação e as formas de as ler e explorar, de *re-imaginar* a inclusão da diversidade cultural em contextos múltiplos da prática educativa, no ambiente humano.

Com interesse em lançar um debate ampliado sobre a problemática em questão, num mundo que se perfila cada vez mais globalizado e com dificuldade em tornar a inclusão da diversidade uma realidade para todos e com todos, apresentamos este tema estruturado em dimensões que consideramos configuradoras do lugar e do tempo da diversidade cultural no currículo.

2. METODOLOGIA

A perspectiva que aqui desenvolvemos perfila-se com sentidos e significados da abordagem holística. Procura desenvolver a reflexão através do traçado que foca não só o problema, mas as suas causas e consequências, piviliando uma visão ampla da problemática. Valoriza a interdependencia harmoniosa entre os vetores em análise na realidade que procura inepretar e acredita que o valor da problemática está na simbiose que estabelece com a realidade onde se insere. A visão holística da educação considera todas as facetas da experiência humana (Yus, 2002). Amplia a perspetiva da escola enquanto insituição educativa e a participação de todos os seus intervenientes, evidenciando que a diversidade cultural, enquanto património da humanidade, só pode ser compreendida a partir da visão global acerca das interações que a definem e projetam. Com este propósito, no contexto deste artigo, esta abordagem procura contribuir para ampliar espaços e lugares de participação cocriada na afirmação da diversidade cultural enquanto valor fundamental ao desenvolvimeno sustentável inclusivo e como contributo para o desenvolvimento pacífico da humanidade orientado para a Paz. Neste âmbito, a abordagem holística assume uma escala de valorização das experiências com vínculo formativo, com o propósito de consolidar a formação, competências, atitudes e valores que facilitam o desenvolvimento integrado de cada estudante/pessoa e propõe uma inserção criativa e multidisciplinar. Segundo Raffino (2019), em termos estritos, uma visão holística será aquela que contempla o todo, ou o problema, mais do que as suas partes. É uma abordagem que nos pode possibilitar uma compreensão mais completa do todo e não nos deixa perdê-lo de vista. A autora clarifica esta ideia evocando a definição que Aristóteles, filósofo grego, apresentou na sua *Metafisica*, isto é, o todo é mais do que a soma das suas partes. Em síntese, a abordagem holística assume-se como um mecanismo plural de processos que configuram uma dinâmica global de compreensão e exploração dos fenómenos socioeducativos.

3. A CIDADANIA NA CONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO HUMANA

A cidadania ocupa no imaginário da dimensão humana um lugar de oportunidade participada por todas as pessoas, independentemente da idade, na inclusão social, com o intuito de vivermos em harmonia uns com os outros, com qualidade de vida. A cidadania apresenta-se como protagonista da dimensão humana, alavancada pelas tecnologias, a acreditar ser capaz de contrariar a marginalidade, o desenvolvimento de guetos, identidades acrílicas, vazios gerados pela solidão, alheamento, pobreza, violência, a exclusão. Apresenta-se hábil a participar no desenvolvimento adaptativo dos novos estilos de vida que vão surgindo na descoberta da sociedade do conhecimento/inteligente.

A dimensão humana apresenta como princípios de realização: i) o diálogo entre as pessoas e a comunidade; ii) parcerias e participação; iii) as relações entre as pessoas e a comunidade; iv) responsabilidade social ativa. A cidadania projeta-se como expoente máximo da dimensão humana, apta a integrar as pessoas em espaços de convivência não-violentos, constituindo-se como dispositivo de construção da Paz, de coesão social. A cidadania procura dar conta dos malefícios que constroem os espaços vida em miséria. Com tal intuito, tenta gerar dispositivos que a promovam com segurança, empreendedorismo, qualidade, inovação, segurança e desenvolvimento do trabalho, da ciência e da tecnologia, através da educação ao alcance de todos, enquanto expressão emancipada da dimensão humana.

A dimensão humana constitui-se como espaço de unificação política, social, cultural, económica, religiosa, com uma memória histórica de modernização, de progresso, de trocas multiculturais. Assume-se como nicho dinâmico de transformação da vida das pessoas à escala globalizada e constitui incubadora para a mudança educacional. Exigimos muito à dimensão humana, é importante um questionamento em torno do que lhe pedimos: pedimos que seja um espaço no qual todo o tipo de obstáculos ao movimento, à mobilidade universal, à troca, se reduza ao mínimo, ou pedimos-lhe que seja um espaço em que existem lugares de comunicação, lugares fecundos do ponto de vista simbólico. Infelizmente pedem-se ambas as coisas com a mesma intensidade, só que elas não podem ser pedidas em simultâneo e, portanto, a nossa posição, relativamente à dimensão humana, surge, cada dia, mais esquizofrénica. No entanto, talvez não a devamos entender como estado de desespero, antes como estado desafiador que fascina com a capacidade de surpreender a cada momento. Esta é uma contradição que pode constituir premissa de uma nova criação, a produzir soluções criativas, por exemplo, mais humanismo, mais educação com sentido e significado.

A dimensão humana, numa estratégia da agenda 2030 para o desenvolvimento, propõe-se aberta à diversidade cultural. Neste entendimento há qualquer coisa de profundamente verdadeiro, de humano e emocional, não surge como uma conclusão moral afixada como uma grande proclamação, uma espécie de bandeira hasteada, antes sucede do mesmo modo como vivemos as coisas mais profundas: aprendemos a diversidade cultural, aprendemos a respeitar a diferença (a diferença somos nós, como referiram Stoer e Magalhães, 2005) sem saber que a estamos a aprender. Todos somos pessoas, mesmo que, por vezes, tenhamos dificuldade em reconhecê-lo. Perante os outros, perante os nossos pais, perante os amigos, perante nós mesmos, com bons ou maus exemplos, com tristes ou gratificantes lições, todos somos pessoas com direito de sermos pessoas. Estamos convictos de que as melhores pessoas são as que nos possibilitam aprender a sermos mais humanos e a escutar no silêncio, as que nos instigam a ter esperança num mundo tão desiludido.

A diversidade cultural faz da política um instrumento de comunicação da verdade, de comunicação com autenticidade, faz da política uma obra na arte da reconciliação e da boa convivialidade, num mundo dividido pelo preconceito e a indiferença. É importante refletir em torno do malefício que constitui conviver com o intolerável, pois, como refere Mia Couto, numa notícia publicada em *dnoticias.pt*, a 5 de março de 2012, “de tanto convivermos com o intolerável, existe um risco: aos poucos aquilo que era errado acaba por ser ‘normal’. O que era uma resignação temporária passou a ser uma aceitação definitiva. Não tarda que digamos: nós somos assim, esta é a maneira moçambicana. Desse modo nos aceitamos pequenos, incapazes e pouco dignos de ser respeitados”. É importante refletir para contrariar o facto de transformar em invisíveis as minorias étnicas, a quem é já um lugar-comum atribuir-lhes a titularidade de pobres e vulneráveis. Hoje, ainda impera muito uma cultura da aceitação, a principal aliada da indiferença, onde, muitas vezes, em nome da identidade cultural, se atacam mulheres por usarem burca, se matam pessoas porque são homossexuais, se expulsam outras porque são ciganas. Em nome da afirmação de uma identidade cultural cometem-se crimes hediondos sobre essa mesma identidade cultural, parecendo esquecer que todos os lugares se preenchem de passado e tradição, mas também de hoje e modernidade, de mudança e transformação.

Hoje, temos a agenda 2030 do desenvolvimento, num mundo sofisticadamente tecnologicado, alicerçado na incerteza da incerteza, onde tudo sofre mutação em altíssima velocidade, surge como marca de narrativa com cultura cidadã. A Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, aprovada por unanimidade por 193 Estados-membros presentes durante a cimeira promovida pela Organização das Nações Unidas em Assembleia Geral em Nova Iorque, entre 25 e 27 de setembro de 2015. Conforme refere a organização, *trata-se de uma agenda perspectivada até 2030, traçada a partir dos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, implementados entre 2000 e 2015*. Esta agenda entrou em vigor em 1 de janeiro de 2016, impulsionada pela dinâmica da Cimeira do Clima que ocorreu em Paris, em Dezembro de 2015, e institui 17 objetivos (com 169 metas) de desenvolvimento sustentável, a alcançar até 2030. É entendida como uma agenda esperanzada que exalta três dimensões do desenvolvimento sustentável: social, económica e ambiental, bem como importantes questões relacionadas com a paz, a igualdade de género e instituições responsáveis e eficazes. Uma ambição que encontra eco nas palavras proferidas pelo antigo Secretário-Geral das Nações Unidas Kofi Annan, a 14 de março de 2001, no Bangladesh: “*o nosso maior desafio neste novo século é agarrar num conceito abstrato – desenvolvimento sustentável – e conseguir transformá-lo numa realidade para toda a população mundial*”. Como afirmou o anterior secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, “os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são a ambição de uma visão comum para a Humanidade e um contrato social entre os líderes mundiais e os povos”. É algo de complexo a fazer em nome das pessoas, das comunidades e do planeta e com ambição de sucesso. Por seu turno, António Guterres reconheceu o apoio ao desenvolvimento sustentável como uma das prioridades do seu mandato à frente da ONU, tal como a promoção da paz (Ministério de Negócios Estrangeiros/Relatório 2017: 2). A Agenda é um desafio para o planeta, no entanto, acima de tudo é um desafio para a humanidade em torno de 5 domínios essenciais: planeta, pessoas, parcerias, prosperidade e paz (Alho, 2017).

4. DIVERSIDADE CULTURAL POR FIOS INVISÍVEIS

Hoje, a euforia das agendas políticas em torno do diálogo intercultural, da educação inclusiva, fazem-nos sentir necessidade de muitas coisas que descobrimos em harmonia na vida, entre elas a diversidade cultural, criando a vontade de re-imaginar o currículo, mesmo que as descobertas surjam emaranhadas em passeios de discursos soltos ao vento e convidem a imaginação a desfilar entre apologias de graças ou por feiras de vaidades. As vaidades que nos impingem alinhadas com condutas morais, que, muitas vezes, só o são em estados de cortês, não de pressupostos ou perspectivas filosóficas de viver bem a vida, isto é, em harmonia com a natureza e a apologia dos Direitos Humanos.

Neste cenário é possível assumir a diversidade cultural como estado e lugar de liberdade, de exercício democrático que nos desafia a dar visibilidade à invisibilidade daquilo que mais separa os seres humanos uns dos outros, isto é, a circunstância e o quanto sabemos que esta pode mudar a qualquer momento e privar a diversidade cultural de liberdade. Do anfiteatro da Vida podemos observar a imensidão da liberdade a esculpir o desassossego criativo que nos aviva a vontade de nela intervir. A liberdade é expressão espontânea onde a turbulência e a calma são natureza da vida que pensa o que sente e que sente o que pensa, sem lugar para indiferença, antes constitui algo grandioso que está dentro de nós e se vive de forma capaz de consagrar direitos e valores, sem precisarmos de morrer para sermos os melhores do mundo. A liberdade é o lugar onde ninguém vence sozinho e onde é preciso superar o racismo, tal como o afirmou o Papa Francisco (2014) na mensagem para a copa do mundo de 2014, “(...) é preciso superar o racismo e que o futebol deve ser uma escola de construção para uma ‘cultura do encontro’, que permita a paz e a harmonia (...). Ninguém vence sozinho, nem no campo, nem na vida”, e reforçou Cristiano Ronaldo (2014), na mensagem que postou no seu facebook oficial, também a propósito da Copa do Mundo, “Hoje, quando a nossa epopeia finalmente começar, seremos muito mais do que 10 milhões. Seremos ainda paixão, emoção, crença, determinação, perseverança. Seremos espírito de vitória. Seremos esperança. Todos juntos, de mãos dadas e corações unidos, a uma só voz. Porque, e parafraseando o Papa Francisco, ninguém vence sozinho, nem no campo, nem na vida. Força Portugal”.

É no espaço educativo que descobrimos sentidos e significados do ninguém vence sozinho, é no lugar currículo que julgamos emergir a encruzilhada para pensar a diversidade cultural, para pensar a inclusão educativa, onde as questões das políticas da diversidade cultural se ampliam, sendo urgente clarificar como são identificados os destinatários das políticas curriculares/educativas. Pois, hoje, sabemos que as dinâmicas políticas, económicas, sociais, culturais reclamam o apoio integrado do desenvolvimento de territórios educativos, dos espaços vida, exibem-no como uma prioridade que se impõe exigente e célere aos países, decisores políticos, empresários, investigadores, a todos os cidadãos, corresponsabilizando-os. Por isso, apoiar de forma integrada o desenvolvimento de territórios educativos é apoiar sustentadamente a educação e a evolução das sociedades, de cada cidadão, é apoiar a configuração da diversidade cultural, de novos estilos de vida, com vista a atribuir-lhes qualidade, pelo potencial de emancipação reflexivo-comunicacional que é capaz de lhes agregar. Para Deleuze e Guattari (1996), os territórios surgem como algo onde se experimenta e vivência, onde a diversidade e o múltiplo se interconectam e não se anulam em relações binárias. Por outro prisma, Bauman (2010) diz-nos que os territórios surgem cada vez mais fluídos. Hoje, assistimos ao surgimento de novas ecologias de território e

novas formas de territorialidade, com novas semânticas de espacialidade e de temporalidade a projetarem diversidade cultural.

Reconhecer a diversidade cultural das comunidades nos territórios educativos possibilita dar resposta às suas especificidades e prioridades educativas (Viana, 2013). Trata-se de um processo de responsabilidade partilhada entre escolas, comunidades e famílias, com ambição de garantir condições de desenvolvimento das pessoas e gerar reciprocidade entre uns e outros, de modo a fomentar um todo integrado de conhecimento, o território educativo. Esta ideia de território educativo está distante da escola estruturada em disciplinas, de uma escola instrumentalizada, asfíxiada em burocracias e fechada sobre si própria, aprisionada dentro dos limites dos muros que a circunda, sem lugar para a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo, a flexibilidade curricular. Há muito tempo que Tonucci (2013), através do tema cidades das crianças, problematiza o espaço público da educação, discute tensões existentes entre a escola e a cidade, assim como Freire (2004). Espanha, nos anos noventa, gera o movimento das cidades educadoras e também denuncia o quanto a escola tem dificuldade em dialogar com a cidade, com o espaço público da educação, o quanto tem dificuldade em ampliar-se para além dos limites físicos dos seus muros. Pela perspetiva de Lefebvre (2012), no seu livro *O direito à cidade*, podemos identificar os vazios da escola, o quanto geram abismos na vida dos estudantes e como estes podem ser transformados em oportunidades, evidenciando importante contrariar, transformar os espaços de compartimentação que caracterizam as escolas em espaços que ligam as pessoas através da diversidade cultural.

5. A DIVERSIDADE CULTURAL E O CURRÍCULO

A diversidade cultural deve ser uma capacidade essencial dos currícula das diferentes Nações, será muito valioso que se torne no *leitmotiv* dos currícula para o dito século XXI, a promover e a emancipar uma sociedade que se ambiciona pluralista, equitativa e inclusiva. Confia às escolas, de forma essencial, a responsabilidade de se organizar para integrar todos, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais, linguísticas, entre outras. A educação inclusiva incorpora as diferenças humanas como um processo natural e defende uma aprendizagem diferenciada, adequada às especificidades dos grupos, com o interesse principal de respeitar as características únicas que matizam cada um, constituindo-as num desafio curricular que configura a narrativa de Educação para o Desenvolvimento. Segundo Cabezado (2014), é sem dúvida importante que a Educação para a Paz e os Direitos Humanos se apresentem como eixo didático transversal em muitos dos currícula internacionais. É importante um discurso curricular que amplie alternativas para a formação ética e cidadã dos estudantes e professores, cada vez mais relevante no mundo que vivemos e onde desejamos conviver.

A inclusão é uma construção de participação genuína de todos os cidadãos, facilitadora de relacionamentos interpessoais positivos e, enquanto tal, favoráveis ao progresso do desenvolvimento humano. Na escola estão presentes contextos culturais diferentes, com diferentes possibilidades de mobilização de recursos. É urgente tomar atitude para considerar a diversidade bem-vinda e um *focus* essencial de enriquecimento e ampliação das experiências educacionais de todos, num espaço que é de todos, como o é a escola pública. Como é do conhecimento de muitos, o fio do caminho para a inclusão iniciou na Declaração de Salamanca de 1994 e definições de educação inclusiva, com percursos pela escola pública,

abordagens políticas, práticas comunitárias e familiares. A Declaração de Salamanca destaca a Educação como um direito, com conexão à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, assumindo compromisso renovado em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, independentemente das diferenças individuais (Miles, 2007). Em 2001 a diversidade cultural é elevada a património comum da humanidade (UNESCO, 2001 – Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural). Partimos da ideia nuclear de que a inclusão educativa, enquanto perspectiva holística integrada das dimensões cultura, presença, aprendizagem e participação, contribui para diminuir a exclusão social, no exercício do direito essencial que constitui a educação (Echeita, 2008). Por outro lado, afirmamos que a narrativa de cidadania e desenvolvimento se assume de imersão inter e multidisciplinar, capaz de representar os estudantes de todas as origens culturais e de problematizar a complexidade dos desafios que a educação coloca, onde se evidencia essencial a questão que Bhikhu Parekh (2005: 24-25) coloca, isto é, “como criar um sentimento de pertença coletiva numa sociedade multicultural?”

Com base neste entendimento, é nossa convicção ser urgente conceber um sistema educativo e organizar o espaço vida para que o processamento do conhecimento, da informação, a produção de bens e serviços surjam interligados, permitindo promover o desenvolvimento sustentável da inclusão num contexto cada vez mais marcado pela diversidade, re-imaginando coletivamente o espaço público da educação. Espaço este configurado na marca de fixar, de desenvolver os cidadãos e de gerar valor de importância cultural, com impacto na sua qualidade de vida. Com este interesse, a Educação para o Desenvolvimento revela-se um ponto-chave para a participação ativa na cidadania global, com valor para responder aos desafios de uma Europa/Mundo que se propõe moderna, um espaço multicultural capaz de se organizar com valor de inclusão e capaz de promover a coesão social. A Escola e a Educação assumem um pertinente foco de discussão e ação cultural, uma vez que os contextos/espacos vida são embriões de mudança educacional e transformação social em todo o mundo (Viana, 2015; Pacheco, 2014; Day, 2014; Popkewitz, 2011; Young, 2010; Goodson, 2007; Grundy, 1998; Stenhouse, 1984). Com base neste entendimento, é importante destacar o papel que os currículos assumem na promoção da paz e na construção de sociedades mais pacíficas, sendo importante alinhar discursos políticos neste âmbito com práticas reais nos contextos educativos dos diferentes países. Danesh (2008), num trabalho sobre o currículo integrado da educação para a paz, explorou o seu conteúdo e qual o impacto nos atores educativos (estudantes, professores, funcionários e pais). Neste estudo, o autor defende um currículo capaz de integrar uma multiplicidade de disciplinas sobre paz e educação, educação, estudos de paz, resolução de conflitos, ciência política, direito, religião, sociologia, psicologia e história, que vai consolidando a partir da escuta ativa dos atores educativos. Conclui que gera um impacto multidimensional, promissor do desenvolvimento, por parte dos estudantes, de conhecimentos e atitudes coerentes com o desenvolvimento de culturas de paz, capazes de contribuir para sociedades mais harmoniosas na convivialidade e mais pacíficas. Por seu turno, Bar-tal, Rosen e Zehngu (2009: 21) afirmam que, quando a agenda social destaca prioritário a interelação pacífica do conflito, torna-se importante desenvolver linguagens facilitadoras do processo de pacificação, referem: “(...) mesmo quando a resolução pacífica de conflitos aparece na agenda da sociedade e a transforma em objetivo social, é necessário mudar a cultura de conflito, conforme expressa no reportório sociopsicológico partilhado e construir um novo

reportório que facilite o processo de pacificação e prepara os membros da sociedade para viverem em paz”.

Neste cenário, a atitude assume-se como valor distintivo da descontinuidade da indiferença e força de caracterização da diferença, da singularidade, da unicidade que nos eleva e define como pessoas. A diferença como recurso patrimonial implica conhecer e compreender a diversidade cultural, consciencializar a diferença como uma mais-valia a explorar pelos estudantes, os professores, a escola e a comunidade. Assume o território educativo como lugar de colaboração entre o local e o global, como lugar e tempo de responsabilidade partilhada, de diálogo intersectorial, de construção de confiança, de esperança, de exercício dos Direitos Humanos, de parcerias e participação coletiva, de ética, um espaço flexível de saber estar em conjunto, onde se descobre a vontade e se emancipa a inclusão pela diversidade cultural.

Para Noble (2013), conhecer a diversidade cultural ajuda a responder às necessidades educacionais e de bem-estar dos estudantes e das suas famílias, no entanto, é necessário compreender como interagimos com o mundo e as nossas identidades. Apresenta a cultura como complexa e dinâmica; afirma que cultura não é o mesmo que identidade; que não define pessoas; que é um termo amplamente contestado; que pode ser invisível; ser expressa de várias formas; que a cultura pode incluir formas de comportamento, de pensar, de valorizar, de estar no mundo. O autor destaca que é vital evitar entendimentos essencializados ou tradicionais da cultura no ensino e aprendizagem, uma vez que pode retratar de maneira imprecisa grupos específicos como tendo características fixas. Ensinar e aprender facilita interações positivas e relacionamentos dentro das comunidades escolares. Por si só, qualquer enquadramento político-legal em torno da diversidade, das sociedades plurais e inclusivas, não muda o mundo, o que muda o mundo são as pessoas com as suas reações. Movimentamo-nos em tempo e lugares de incerteza, onde tudo continuamente se transforma. Os lugares de incerteza da diversidade cultural no currículo colocam em discussão a relação currículo, futuro e inclusão, que, por sua vez, lançam desafios à formação contínua dos professores e à aprendizagem ao longo da vida, à simbiose educação e tecnologia, à criatividade, à inovação, à liderança e à capacidade do trabalho colaborativo para facilitar a flexibilidade curricular e promover a organização do ensino e aprendizagem alicerçado na resolução de problemas e movido e emancipado pelo trabalho por projeto. Porém, como destaca Noble (2013), o tamanho de uma cultura são as Nações, grupos dentro das Nações (etnias, subculturas, urbano/rural, classe, consumo, local de trabalho, corporativo, etc.), que assume um lugar de conveniência para explicar as coisas, para explicar comportamentos, valores, costumes, etc. No entanto, é necessário ter claro que os modos de vida são configurados por agendas económicas e políticas e que é a dimensão económica a evidenciar-se como origem complexa de desigualdades.

A diversidade cultural no currículo oferece *insights* significativos sobre abordagens culturais na escola. Na escola, o desenvolvimento curricular, consubstanciado em abordagens pedagógicas, situa a educação formal, vincula às práticas da educação institucionalizada, porém, a diversidade cultural traz outras dimensões à educação formal, ampliando-a para o espaço não formal e informal, aproximando o diálogo entre o público e o privado, entre o coletivo e o individual, impelindo-nos a refletir em torno das pessoas, sobre quem são e onde estão as pessoas na educação. A diversidade cultural no currículo exulta um estilo contagiante, apresenta-se como requisito de conhecimento transdisciplinar e holístico que faz jus a qualquer entendimento crítico e naturaliza a educação como direito. A partilha que

difunde desembaraça para participar e desenvolver a cidadania global, valorizando e explorando questões de importância global. O sentido da sua essência aqui traçada caminha pela evolução do progresso humano de forma humanizada e criativa, a convidar ser atravessada por tempo e lugares de vida com sentido e significado, que não esquecem valores singulares do lugar em que se vive e trabalha. Os contextos de aprendizagem orientados para o desenvolvimento humano esculpem lugares com características específicas que se escrevem e reescrevem na cenografia do ambiente experienciado com presença emocional, gerada entre o imaginário e o lugar, que cuidam da diferença e emancipam a diversidade cultural.

6. CONCLUSÕES

A diversidade cultural é uma estrutura poderosa na dinâmica da vida das pessoas. Um ambiente inclusivo, resiliente, acessível, participado e conectado, amplia-se quando se usa o local, se envolvem as pessoas, se mobilizam recursos e serviços comunitários, para inspirar o ensino e a aprendizagem. Imana valor inclusivo pelo Projeto Educativo/Curricular das escolas (substância legitimada e responsável da oferta educativa escolar) e pelo Currículo Local (história, geografia, cultura, comunidade, pessoas e o lugar), para fomentar uma identidade *glocal* de inclusão, ambiciona mais cidadania ativa para a sustentabilidade social/bem-estar social. Este cenário mostra-nos um campo de atuação complexo que nos desafia a explorar o tempo e as melhores formas e lugares para pensar a diversidade cultural no currículo. Rabbani (2003: 63) amplia este debate quando se interroga sobre o papel da educação na integração autêntica da diversidade, da inclusão e na construção da paz, sendo esta última dimensão fator de alavancagem das outras duas, desafiando-nos com a seguinte questão: “(...) qual é a educação que promove a paz e qual é a paz que se promove através da educação?” A autora afirma que a escola fracassa quando não promove a construção de sociedades sem violência e sem guerras e não por não preparar os jovens para o mundo do trabalho.

7. REFERÊNCIAS

- Alho, J. (2017). “Os desafios da Agenda 2030 e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável”, notícia publicada em *Mediatejo.net*, 4 de junho de 2017. Disponível online: (<https://bit.ly/2AcV1rO>) (consultado em 04-09-2017).
- Bauman, Z. (2010). “Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar”. Entrevista conduzida por Adriana Prado da *ISTOÉ*. Edição nº 2630 05/06. Disponível online (<https://bit.ly/30mK29W>) (Consultado em 08-06-2020).
- Bar-tal, D., Rosen, Y. y Zehngu, R. N. (2009). “Peace education in societies involved in intractable conflicts: Goals, conditions and directions”. In: Salomon, G., Cairns, E. (Eds.), *Handbook of Peace Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 21-43.
- Cabezudo, A. (2014). “Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarme: desafío pedagógico de Nuestro Tiempo. Una Perspectiva Latinoamericana”, *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, 19, 215-228.

- Couto, M. (2012). “Banalização da injustiça perpetua pobreza em Moçambique”, entrevista publicada em *dnoticias.pt*, 5 de março de 2012. Disponível online (<https://bit.ly/37dM11Q>) (consultado em 04-09-2014).
- Danesh, H. B. (2008). “The Education for Peace Integrative Curriculum: concepts, contents, and efficacy”, *Journal of Peace Education*, (5)2, 157-173.
- Day, C. (2014). “A resiliência, os professores e a qualidade da educação”. Em: Flores, MA., Coutinho, C. (Ed.). *Formação e trabalho docente. Diversidade e convergências*. Santo Tirso: De Facto Editora. 101-130.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1996). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: The Athlone Press.
- DGE, Portugal [documento em PDF]. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (1994). Disponível online (<https://bit.ly/2zfiCrz>) (consultado em 10-08-2018).
- Echeita, G. (2008). “Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (6)2, 9-18.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goodson, I. (2007). “Currículo, narrativa e o futuro social”, *Revista Brasileira de Educação*, (12)35, 241-253.
- Grundy, S. (1998). *Product o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Lefebvre, H. (2012). *O direito à Cidade*. Lisboa: Livraria letra Livre.
- Miles, S. (2007) [PDF document]. “Inclusive education: an overview”. Paper presented to an International Works, Handicap International, London, September 2007. Disponível online: (<https://bit.ly/3dJyPEt>) (Consultado em 08-06-2020).
- Ministério de Negócios Estrangeiros, República Portuguesa (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável PORTUGAL*, julho de 2017, Nova Iorque. Disponível online (<https://bit.ly/2MGczIO>) (consultado em 15-11-2017).
- Ministério Público, Gabinete de Documentação e Direito Comparado, Portugal (2001). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 31.ª sessão, 2 de novembro de 2001. Disponível online (<https://bit.ly/2MFdS1l>) (consultado em 10-08-2018).
- Moreira, AFB., y Macedo, EF. (2002). “Currículo, identidade e diferença”. Em: Moreira, AFB., Macedo EF. (Orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora. 11-34.
- Noble, G. (2013). “Culture, ethnicity and identity”. Published in *NWS Government website – Education*, 2019. Disponível online (<https://bit.ly/37apUcu>) (consultado em 10-04-2020).
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Publicado em *Amnistia Internacional*. Disponível online (<https://bit.ly/3dMctBZ>) (consultado em 04-09-2017).
- Pacheco, JA. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Papa Francisco (2014). “Mensagem do Papa para a Copa: ‘Ninguém vence sozinho’”. Publicado em *comshalom.*, 12 de junho de 2014. Disponível online (<https://bit.ly/2MCMwZO>) (consultado em 04-09-2017).
- Parekh, B. (2005). “Courrier Internacional”, *Edição Portuguesa*, 31(4 a 10), 24-25.

- Popkewitz, TS. (2011). *Políticas Educativas e Curriculares. Abordagens sociológicas críticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rabbani, MJ. (2003). Educação para a paz: Desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. En: Feizi, MM., Rita CDPJ. (Orgs.), *Cultura de Paz: Estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ. 63-96.
- Raffino, ME. (2019). “Holístico”. Publicado en *Concept.de.*, 11 de diciembre de 2019. Disponível online (<https://bit.ly/2BMVamr>) (consultado em 04-06-2020).
- Ronaldo, C. (2014). Mensagem postada no facebook oficial do jogador, 16 de junho de 2014. Disponível online (<https://bit.ly/3eVoDJ8>) (consultado em 04-09-2017).
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Stoer, S. y Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tonucci, F. (2013). “La ciudad educadora de Tonucci y los espacios públicos”. Una entrevista a Tonucci realizada por Maria y Diana. Publicada en *El cajón del arte y la cultura*. Disponível online (<https://bit.ly/3cF6nSB>) (consultado em 10-08-2018).
- Viana, IC. (2013). “Desafios do século XXI às políticas curriculares e a formação de professores em Portugal”. Em: Oliveira MRNS., Pacheco, JA. (Orgs.). *Currículo, Didática e Formação de Professores*. Campinas: Papirus. 97-130.
- Viana, IC. (2015). “Currículo, Transições e Territórios – a educação das cidades inteligentes para a sustentabilidade social”. Em: Morgado JC., Mendes, GML., Moreira, AF., Pacheco JA. (Orgs.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contexto LusoAfroBrasileiro*. Santo Tirso: De Facto Editora. 143-158.
- Williams, Y. (2019). *Care and Culturally Responsive Pedagogy in Online Settings*. USA: IGI Global Publisher of Timely Knowledge.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto editora.
- Yus, R. (2002). *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

REFERENÇA DA AUTORA

Isabel Maria da Torre Carvalho Viana – Professora Auxiliar do Instituto de Educação (IE) da UMinho, Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa. É membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), integra equipas de investigação de universidades estrangeiras e participa em projetos internacionais e nacionais, com particular destaque para o *Cross-Curricular Teaching*, o *Teachers Exercising Leadership – Challenges and Opportunities* e o Projeto BUILD (Braga Urban Innovation Laboratory Demonstrator). Integra a equipa da UMinho – Assessoria Técnica ao Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau (PEQPGB) e ao Programa de Apoio à Reforma do Sistema Educativo (PARSE), coordenado pela FEC (Fundação Fé e Cooperação), nomeadamente nas questões da cidadania global, diversidade cultural e comunicação para o desenvolvimento, cultura de cidadania ativa, avaliação de guias de formação e elaboração de documentos de suporte à formação. Foi avaliadora externa do Projeto *Artways - Políticas Educativas e de*

Formação contra a Violência e Delinquência Juvenil – um Projeto da UMAR, financiado pelo Mecanismo Financeiro do Espaço Económico Europeu (EEA Grants) e gerido pela Fundação Calouste Gulbenkian. Tem participado em inúmeras conferências e organização de reuniões científicas e seminários, tanto em Portugal como no estrangeiro, e tem publicações nas áreas em que investiga e leciona. Email: icviana@ie.uminho.pt ORCID: [0000-0001-6088-8396](https://orcid.org/0000-0001-6088-8396)

Estudios de la Paz y el Conflicto

Revista Latinoamericana

IUDPAS-UNAH

Volumen 1, Número 2, pp. 124-148

ISSN-e: 2707-8922 | ISSN: 2707-8914

DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9968

Julio-diciembre 2020

VIOLENCIAS EN LA UNAM: UN ESTUDIO EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (ENERO 2017-FEBRERO 2018)

VIOLENCES AT UNAM: A STUDY IN THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND
LITERATURE

María Gabriela Durán Valis

Gestora Intercultural

mgdvalis@gmail.com

Myriam Fracchia Figueiredo

Socióloga

myrfracchia@gmail.com

Roxanna Romero Román

Estudios Latinoameicanos

312roxy@gmail.com

Pietro Ameglio Patella

Profesor investigador UNAM

serpajc@laneta.apc.org

Yoalli Quetzal Alfaro Tejero

Urbanista

yoalle.alfaro@gmail.com

Recibido: 29-05-2020

Aceptado: 03-07-2020

Cómo citar / citation

Durán, M.G., Fracchia, M., Romero, R., Ameglio, P., Alfaro, Y.Q. (2020). "Violencias en la UNAM: un estudio en la Facultad de Filosofía y Letras (enero 2017-febrero 2018)", *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 1, Número 2, 124-148. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9968



Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 (CC BY 4.0).

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de dos etapas de un proceso de construcción de Cultura de Paz y Noviolencia a cargo de estudiantes y docentes de un curso impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. La primera parte consistió en una investigación exploratoria sobre los tipos de violencia sufridos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y la percepción que éstos tienen de la violencia en ese espacio. En la segunda, se retoman acciones estudiantiles organizadas a partir de los resultados de la investigación: dos foros de discusión de propuestas para detener las violencias identificadas y la elaboración de una campaña gráfica de trece carteles para crear conciencia de estas violencias e invitar a la acción de su erradicación.

Palabras-clave

Cultura de la Paz y Noviolencia; acoso; abuso de poder; paz positiva; soluciones comunitarias.

Abstract

This article shows the results of two stages of a process of building a Culture of Peace and Nonviolence by students and teachers of the Culture of Peace and Nonviolence course. The first part consisted of an exploratory social research on the types of violence suffered by the students of the Faculty of Philosophy and Letters at UNAM and their perception of violence in that space. In the second, organized students actions are taken up based on the results of the research: two discussion forums for proposals to stop the identified violence and the development of a graphic campaign of thirteen posters to raise awareness of these violence and invite action of its eradication

Keywords

Culture of Peace and Nonviolence; harassment; abuse of power; positive peace; community responses.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando, desde la epistemología para la paz, afirmamos que la primera arma con que contamos es la reflexión, y un cuerpo que piensa: arma moral (Marín, 1995), nos referimos al hecho de que, para que una persona decida actuar para transformar una situación injusta o inhumana, es necesario que la información que proporciona el “mundo exterior” pase por un proceso de construcción de conocimiento que permita develar las razones por las que alguien debe actuar. Por lo anterior, insistimos en la pertinencia de generar espacios que transformen la información en conocimiento, pues genera las pre-condiciones para que la toma de conciencia (Piaget, 1985) exista, aunque sea de manera incipiente.

Desde esta perspectiva, en la actividad docente -y de manera similar en el activismo social- se trata de mantener la teoría y la práctica permanentemente entrelazadas, de modo que la construcción rigurosa de conocimiento funcione como una herramienta que puede canalizarse en la humanización de nuestro entorno personal y social, fin último de la investigación para la paz.

De ahí que un elemento fundamental para lograr que los estudiantes generen propuestas de transformación social y construcción de paz, es la capacidad de involucrarlos en coyunturas o aspectos que atraviesen de forma profunda sus identidades grupales e individuales. Así, se trata de llevar a cabo un proceso formativo que supere un temario estático con conceptos abstractos y, en cambio, permita construir colectivamente un “principio de realidad” (Ameglio, 2020) que vincule el conocimiento con situaciones concretas, lo que implica generar un proceso previo de construcción de conocimiento de las situaciones a observar para luego intervenir.

Eso nos pasó a un grupo pequeño e interdisciplinario de estudiantes y maestros durante el primer semestre del 2018, en el curso de Cultura de Paz y Noviolencia de la Facultad de Filosofía y Letras (en adelante, FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (en adelante, UNAM), quienes, preocupados por el aumento real y de percepción de la amenaza y vulnerabilidad dentro de la comunidad universitaria en sus espacios de estudio y convivencia, decidimos realizar una investigación que nos permitiera conocer más esas violencias con el fin de romper el terror que nos provocaban y no sólo llenarnos de información dispersa.

Hasta el día de hoy, ese proceso inicial de investigación social, que luego se tradujo en acciones de organización y participación estudiantil, sigue dando diferentes frutos y siendo útil en la lucha contra diferentes tipos de violencias que con el estudio hemos identificado que suceden al interior de la Facultad y en otros espacios de la universidad. Es importante apuntar también que, desde el inicio, tuvimos la intención de presentar la investigación a las autoridades y a la comunidad de la Facultad y a la Universidad, y como una acción no violenta para realizar cambios según lo que resultara.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

México es un país atravesado por una gran violencia hacia su sociedad siendo el 2017 el año con más homicidios de los últimos veinte años: 25.339 personas (Forbes, 2018) y, en ésta, destaca la magnitud de la violencia ejercida contra las mujeres, donde cada año se incrementan las cifras de feminicidios, la mayoría por parte de familiares (Olivares, 2019) pero también se dan en muchos otros espacios como en las calles, lugares de trabajo, organizaciones y en las instituciones educativas (Castañeda, 2019).

En este contexto, la UNAM, siendo la institución educativa del país con mayor presencia a nivel nacional e internacional, no está exenta de violencia. Tan solo en cinco años, “del año 2015 al 2020, hubo 18 mujeres víctimas de feminicidio pertenecientes a la comunidad universitaria” (Nos Hacen Falta¹, comunicación personal, 11 de febrero de 2020).

El año anterior a nuestro curso, el 3 de mayo de 2017 fue encontrada muerta la estudiante Lesvy Berlín Osorio en Ciudad Universitaria, ahorcada con un cable en la cabina de un teléfono público. Como en muchos casos de feminicidio, se intentó desprestigiar su identidad mencionando que no se trataba de una estudiante ejemplar, pues había dejado sus clases de preparatoria y vivía junto con su novio, quien era parte del personal de limpieza de un plantel

¹ Nos Hacen Falta es un colectivo de acompañamiento a familiares víctimas de feminicidio, homicidio y desaparición de la UNAM. Además, se encarga del registro de casos de feminicidio, homicidio y desaparición de víctimas pertenecientes a la UNAM.

de bachillerato de la UNAM (Olivares, 2017). En primera instancia, las autoridades mencionaron que se trataba de un suicidio y que la víctima había estado alcoholizándose en el campus, además de que se encontraba bajo los efectos de drogas el mismo día en que fue hallada sin vida. Sin embargo, la madre de la víctima se aseguró de que en el caso de su hija no se presentaran los mismos patrones de impunidad que existen a nivel nacional, en los que generalmente se culpa a la víctima de provocar las agresiones o “ponerse” en esa situación, y empezó una larga lucha para contar ante la comunidad universitaria y los medios de comunicación cómo era en realidad su hija.

La indignación causada por el feminicidio y la forma tan inadecuada de actuar de las autoridades generó movilizaciones, sobre todo estudiantiles, que ejercieron la presión suficiente para que el novio de Lesvy fuera juzgado legalmente y dos años y medio después, fue sentenciado (Alzaga, 2019).

La muerte de Lesvy Berlín fue el parteaguas para que se generara una fuerte presión social hacia las autoridades de la universidad para que garantizaran mecanismos de protección para las y los estudiantes, al mismo tiempo que, en los medios masivos, fue aumentando la discusión e inquietud acerca de la falta de seguridad mínima en Ciudad Universitaria y zonas aledañas, además del claro incremento del miedo y aterrorizamiento social. Las soluciones más impulsadas, desde el inicio, estaban relacionadas con formas de la “paz armada” (Ameglio, 2020) caracterizada por la idea de que mientras más reforzamiento hay en los dispositivos de vigilancia y persecución, se alcanzará mayor bienestar .

Apenas un mes después, el 12 de junio del 2017, Víctor Orihuela, estudiante de la Facultad de Odontología, perdió la vida al caer de uno de los pisos superiores de la Facultad de Filosofía y Letras. Luego, el 26 de febrero del 2018, estudiantes y académicos de distintas escuelas y facultades de la UNAM

exigieron a las autoridades y al gobierno federal asumir su responsabilidad con la comunidad universitaria” y en un posicionamiento de 13 puntos externaron su preocupación por la situación de violencia que se vivía en la UNAM, misma que “no sólo se trata de actos dolosos y lamentables como los que ocurrieron la semana pasada, sino también de los feminicidios, homicidios, desapariciones, asaltos a mano armada, robos, acoso y demás situaciones intolerables”; ya “se habían registrado 4 asesinatos dentro de las instalaciones de Ciudad Universitaria.”. Consideraron que se había llegado a esta situación a causa de un “gran desinterés y complicidad por parte de funcionarios de la Universidad” para resolver realmente el problema de la inseguridad. Rechazaron “cualquier pretensión de ‘distintos grupos de poder’ al interior de la Universidad Nacional para permitir el ingreso de la Policía y el Ejército en las instalaciones, con el fin de atender la presente situación de violencia”. Convocaron a una concentración el 1º de marzo en la explanada de la Rectoría, que sería “un acto pacífico cuya principal consigna era el fin de la violencia en la UNAM para que ésta pueda seguir siendo la Universidad de México y seguir construyendo el conocimiento que permita solucionar los grandes problemas nacionales (La Jornada, 2018).

En dicha manifestación declararon que

La sociedad ya sufre violencia y los jóvenes cargamos la peor parte. El rector ha dicho que está dispuesto al Diálogo, pero los estudiantes pensamos que dicho debate no puede ser por estructuras como la Junta de Gobierno, debe haber voluntad para Escucharnos (...) El debate no podrá realizarse si se cultivan los prejuicios en el consumo. Llamamos a estudiantes, trabajadores y académicos a organizarse para recomponer el tejido universitario y dar una salida a la crisis (La Jornada, 2018).

Asimismo, colectivas -sobre todo de alumnas de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), realizaron un paro de actividades el 15 de marzo de este año debido a la “falta de actuación de las autoridades universitarias ante una serie de denuncias interpuestas por agresiones sexuales, presuntamente cometidas por estudiantes y profesores de la institución” (Aquino, 2018). En la asamblea realizada un día antes, varias alumnas compartieron sus testimonios sobre agresiones como acoso, hostigamiento, tocamientos, intentos de violación y violaciones, y acusaron que, aunque han acudido ante las autoridades de la Facultad, éstas han sido omisas, amparándose en el Protocolo de Atención de Casos de Violencia de Género de la UNAM” (Aquino, 2018).

De acuerdo con información obtenida a través de la Plataforma Nacional de Transparencia (folio 6440000132017), entre el 29 de agosto del 2016 y el 12 de junio de 2017 se registraron en la UNAM 234 quejas en materia de violencia de género, de las que se han resuelto 158. (Dirección General de Administración Escolar, UNAM, 2018).

En este contexto, durante el primer semestre de 2018, en el curso de la asignatura de Cultura de Paz y Noviolencia, coordinado por los profesores Myriam Fracchia y Pietro Ameglio, con un grupo de estudiantes mujeres muy comprometidas con enfrentar y detener la violencia de género en la UNAM y con trabajar desde la lógica de la epistemología de la paz que compartimos, partimos de la preocupación que nos causaba que el aterrorizamiento entorpeciera la posibilidad de una reflexión adecuada y, por el contrario, aumentara el encierro, la inmovilización y, por consecuencia, la violencia. Con el fin de evitar caer en una simple lógica de los discursos ideologizados que polarizan a la comunidad, llevamos a cabo una investigación social acerca de las dimensiones, la magnitud, formas y tipos de violencias en la FFyL de la UNAM, durante el año 2017 e inicios del 2018. No teníamos muchos recursos materiales y humanos, pero sí una determinación moral y medios para construir conocimiento. Aunque sabíamos que la Facultad no refleja toda la realidad universitaria, era un territorio idóneo para comenzar a instalar un “principio de realidad” y no partir de narrativas previas, con algo más de objetividad y rigor científico, desde las cuales se pudieran buscar soluciones inmediatas y de fondo.

De esta forma, en la etapa posterior a la investigación que consistiría en transformar el informe de los resultados en un arma no violenta de presión a las autoridades y la comunidad por soluciones reales a las formas de violencia identificadas, íbamos a tener la fuerza moral y científica necesaria para evitar que nuestros resultados fueran banalizados o relativizados, y así sucedió en los dos años siguientes. Por ello, nos planteamos de inicio que las soluciones enfocadas principalmente desde una idea de “Paz negativa” (Lederach, 1985) o “Paz armada” (Ameglio, 2020) no resuelven el problema de fondo, sino que por el contrario aumentan la espiral de la violencia

Uno de los aspectos que dotó de fuerza a la investigación, fue que interrogamos a un porcentaje significativo de estudiantes para indagar sobre los hechos de violencia que hubieran padecido directamente, eliminando la posibilidad de cualquier conjetura de la autoridad respecto a que podían tratarse de testimonios oídos de terceros, lo que podría poner en duda la veracidad y las conclusiones del estudio.

3. LA INVESTIGACIÓN

3.1. *La perspectiva teórica y metodológica del sondeo*

Concebimos a la sociedad como un conjunto de relaciones sociales, que, como tales, se caracterizan también por ser relaciones de poder y, a la violencia, como hechos observables desde la investigación, como una forma de imponer el poder, la cual tiene efectos materiales en los cuerpos y en las cosas, como advierte el sociólogo Marín (1995), quien, a su vez, retoma las contribuciones de Jean Piaget, Norbert Elias, Michael Foucault y Karl Marx.

Desde esta perspectiva, escogimos la acción de violencia sufrida directamente por los estudiantes como el observable central, de tal manera que fue el elemento principal que tratamos de develar a través del diseño y realización de un sondeo entre los estudiantes de la FFyL.

Podría parecer contradictorio que afirmemos que este ejercicio exploratorio aporta algunas reflexiones y planteamientos para la Cultura de Paz, pues, durante el proceso investigativo, el observable en el que nos centramos fue el hecho de violencia. No obstante, sostenemos que la investigación sobre la paz tiene como objetivo principal ampliar el conocimiento de los fenómenos de violencia para poder disminuirlos. En ese sentido, no existe contradicción en el hecho de que gran parte de los esfuerzos realizados en su campo estén dedicados a entender las modalidades y lógicas de la violencia, pues pretende descubrir sus causas de cara a reducirla o disminuir sus efectos (Fisas, 1987, pp. 11-15). De esta forma, uno de los componentes principales es el trabajo educativo que, a largo plazo, busca provocar cambios en los comportamientos de sociedades y personas para que sean compatibles con los principios de paz y justicia social.

Tomando en cuenta lo anterior y considerando los recursos que teníamos para la aplicación, decidimos llevar a cabo el Sondeo con muestra representativa del 10% de la población de estudiantes inscritos en el Sistema Escolarizado, que para 2018, de acuerdo con información estadística de la UNAM, estaba conformada por 7.939 estudiantes inscritos (Dirección General de Administración Escolar-UNAM, 2018), de los cuales, entrevistamos a 896, de modo que superamos el 10% planteado al inicio. A la vez, cuidamos tener una representación del 10% de estudiantes en cada una de las 15 licenciaturas que se imparten en la FFyL². Utilizamos el muestreo aleatorio simple y aplicamos las entrevistas en diferentes horarios y lugares: en la biblioteca, en salones de clases, en espacios de recreación al interior de la facultad y en áreas de estudio.

El instrumento aplicado se dividió en los siguientes apartados: información sociodemográfica y escolar del entrevistado; sugerencias respecto a aspectos a mejorar en la Facultad; percepción del proceso de violencia en la Facultad; descripción de uno o dos hechos de violencia que le hayan afectado directamente durante el periodo de enero de 2017 a febrero de 2018; por qué le afectó, sujetos que lo violentaron, espacialidad y temporalidad del hecho de violencia, denuncia y seguimiento y finalmente, propuestas de acciones para disminuir la violencia en la Facultad.

² Las carreras son: Letras hispánicas, Historia, Pedagogía, Filosofía, Desarrollo y Gestión Interculturales, Geografía, Estudios Latinoamericanos, Letras clásicas, Literatura dramática y teatro, Bibliotecología, Letras inglesas, Letras italianas, Letras francesas, Letras alemanas, Letras portuguesas.
Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, IUDPAS-UNAH, Volumen 1, Número 2, julio-diciembre 2020, pp. 124-148. DOI: 10.5377/rllpc.v1i2.9968

Su aplicación duró un mes (febrero-marzo de 2018) y fue realizado por 15 estudiantes de diferentes carreras. Una vez que los instrumentos se aplicaron, las respuestas se vaciaron en una base de datos diseñada en Excel y luego transferida al programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para poder realizar las frecuencias y cruces. Esta base contó inicialmente con 30 campos y fueron codificados otros 20 más para la descripción y análisis de los datos.

3.2. Características de los estudiantes entrevistados

En total se consultaron 896 estudiantes: 569 mujeres (64%) y 323 hombres (36%), sólo cuatro estudiantes no respondieron sobre su sexo. Estos tenían entonces entre 18 y más de 25 años. El grupo mayoritario contaba de 20 a 24 años (70%, 625 estudiantes).

Respecto a la distribución de los estudiantes según su adscripción por licenciatura, casi la mitad (47%) pertenecían a sobre todo a tres: Historia (139, 16%), Letras Hispánicas (139, 16%) y Pedagogía (131, 15%), esto se debe al tamaño de población con el que cuentan dichas carreras.

La mayoría de los estudiantes cursaba el 8° semestre (207, 28%), seguidos por los del cuarto semestre (179, 25%), el sexto (141, 19%) y los menos, eran pasantes o irregulares (59, 8%).

3.3. Experiencias y percepciones de los hechos de violencia

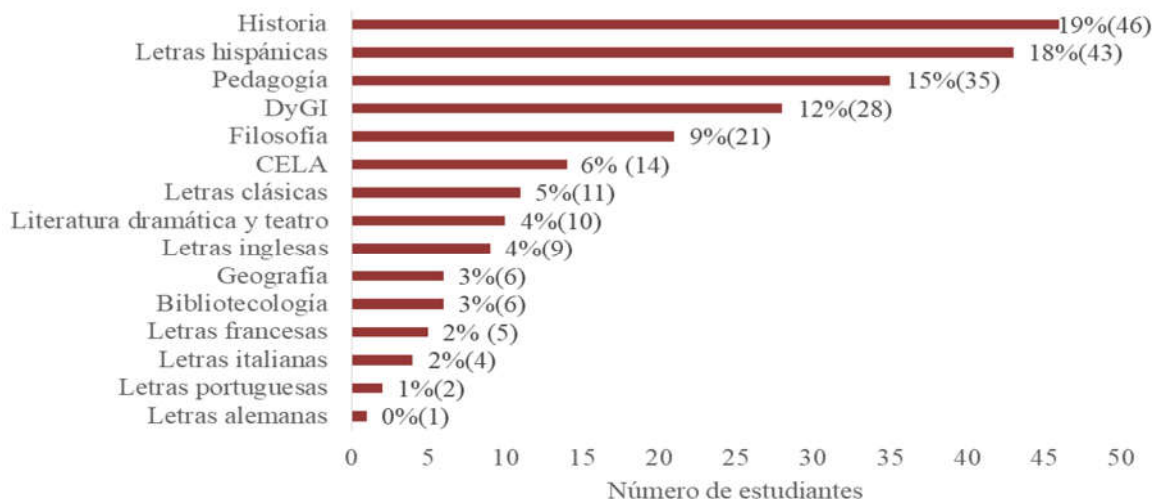
Respecto a la “Percepción” del proceso de violencia en los “dos últimos semestres”- enero de 2017-febrero 2018-, casi dos tercios de los estudiantes (568, 63%) consideraron que “la violencia en los espacios de la Facultad sigue igual”, mientras un 27% (241) señaló que “la violencia ha aumentado”. Es significativo que sólo un 7% (68) afirmó que “no hay o ha disminuido”. Es decir, para el 90% de los estudiantes, en la FFyL hay violencia.

En cuanto a la experiencia “directa” de cada estudiante con los hechos de violencia, encontramos que más de 1 de cada 4 estudiantes (242, 27%) describe uno de estos hechos, e incluso, algunos lo hacen de dos hechos.

La inmensa mayoría de los estudiantes que sufrieron hechos de violencia tenían entonces entre 20 y 24 años (76%, 184), de éstos, 7 de cada 10 eran mujeres (71%, 172). Así, los estudiantes más vulnerables eran las mujeres de 20 a 24 años.

Prácticamente en todas las licenciaturas había estudiantes que sufrieron hechos de violencia, como se observa en la Figura 1, pero aquellos donde más se han presentado fueron en Historia (19%, 46 estudiantes); Letras Hispánicas (18%, 43), Pedagogía (15%, 35 estudiantes), Desarrollo y Gestión Interculturales (12%, 28).

Figura 1.- Estudiantes que han sufrido violencia según la licenciatura que cursan (FFyL, UNAM, Enero 2017-Febrero 2018)



Fuente: Elaboración propia, 2018.

*Un estudiante no especificó la carrera

3.4. Tipos y formas de violencia

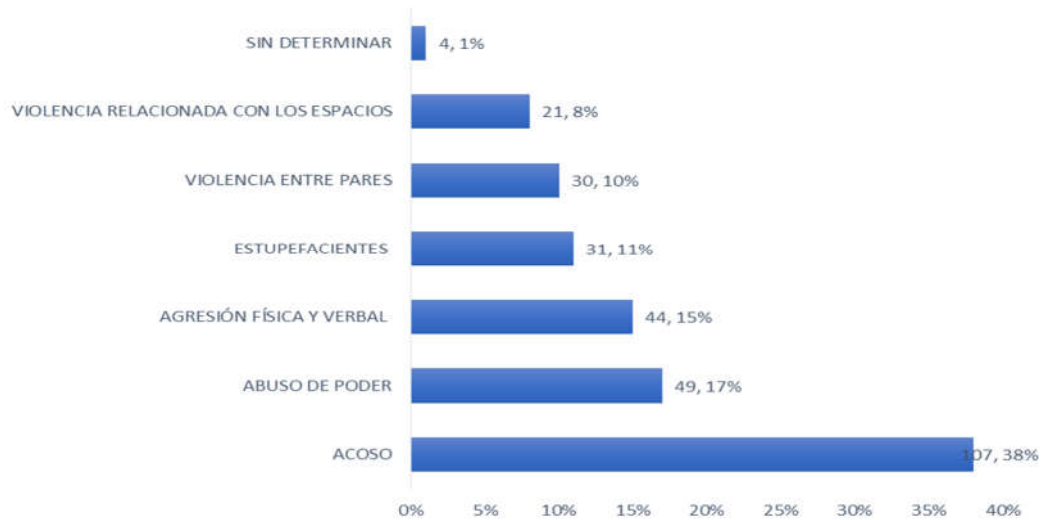
Desde la sub-base de datos del 27% de los estudiantes (242) que describieron uno o dos hechos de violencia sufridos en forma directa, hemos identificado los siguientes tipos de violencia, como se observa en la Figura 2:

1. Acoso³: violencia relacionada con el género y sexo, ligada en ocasiones al consumo de estupefacientes y abuso de poder (hostigamiento) administrativo o académico. El Tipo de Violencia en absoluto más elevado existente en la facultad, según los estudiantes, son las múltiples formas de ACOSO como violencia relacionada con el género y el sexo. Casi 4 de cada 10 Hechos de Violencia descritos tuvieron que ver con algún Tipo de Acoso (107 Hechos, 38%).
2. Abuso de poder: imposición e intimidación por el aprovechamiento de jerarquías académicas y administrativas hacia el alumnado, así como acciones de criminalización de los estudiantes. Las diferentes formas de ABUSO DE PODER representan un 17% del total (48 hechos). 1 de cada 5 estudiantes ha sufrido abuso de poder.
3. Agresión física y verbal: Asalto, robo, violencia verbal, agresión física y muerte. (15% del total, 44 hechos). Lo ha sufrido casi 1 de cada 6 estudiantes.
4. Consumo y venta de estupefacientes: Narcomenudeo y personas bajo los efectos de estupefacientes.

³ En el momento de la investigación decidimos utilizar esta categoría, sin embargo, cuando socializamos los resultados nos percatamos de que “quedaba corta”, pues en una expresión de la violencia de género como el “acoso” englobamos violencias mayores como agresiones sexuales, lo que se podrá observar a lo largo de la investigación.

5. Violencia entre pares: Hechos discriminatorios y de intolerancia ocurridos en clases o en espacios comunes
La cuarta forma de violencia más recurrente tiene que ver con el “consumo y venta de estupefacientes” y “violencia entre pares”. Cada uno representa el 11% del total (31 hechos).
6. Violencia relacionada con los espacios: Espacios inseguros y malas condiciones de las instalaciones (21 hechos, 7%). Los estudiantes perciben que los espacios por ellos señalados en sí mismos facilitan condiciones para el ejercicio de la violencia.

Figura 2.- Tipos de violencias sufridas por los estudiantes. (FFyL, UNAM, Enero 2017-Febrero 2018)

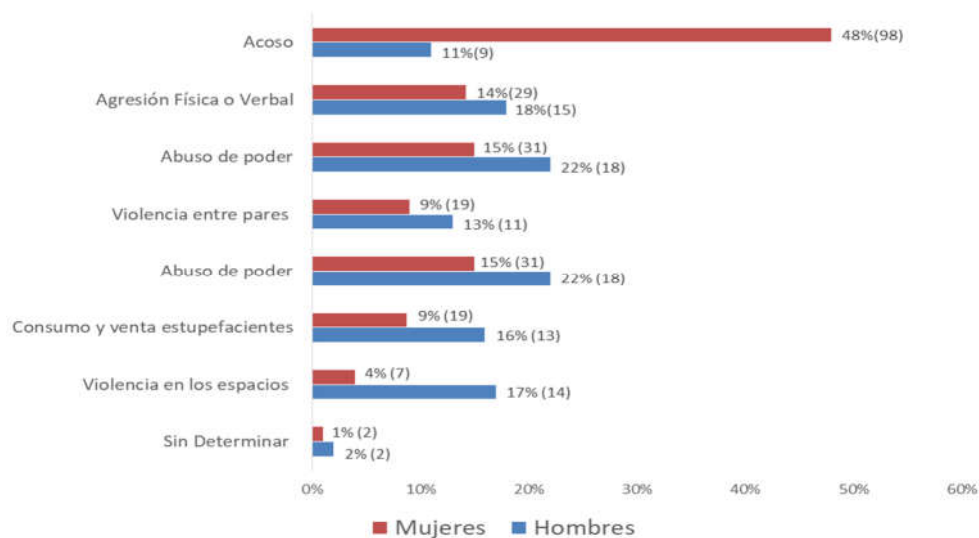


Fuente: Elaboración propia, 2018.

*El total de acciones de violencias es de 286, sufridas por 242 estudiantes, es decir, algunos padecieron dos hechos.

Nos preguntamos entonces cuáles eran las violencias predominantes hacia los hombres y hacia las mujeres. Observando la Figura 3, vemos que la mitad de las mujeres que habían sido víctimas de hechos de violencia (48%, 98 mujeres) habían vivido alguna forma de Acoso. En cambio, la mayor violencia que vivieron los hombres tenía que ver con formas de Abuso de poder, casi 1 de cada 4 (22%, 17).

Figura 3.- Tipos de violencia según el sexo de los estudiantes. (FFyL,UNAM, Enero 2017-Febrero 2018)



Fuente: Elaboración propia, 2018.

3.5. El acoso: tipos y sujetos

La principal forma de violencia que se apreció en la FFyL de la UNAM en los semestres 2017-2018 se refirió a Diferentes Formas de Acoso Sexual, que casi en la totalidad fue sufrido por mujeres.

Del total de hechos de violencia de género y sexual señalados por los estudiantes entrevistados en la facultad, el 92% (98 hechos), la gran mayoría fueron de “acoso” y el 8% (8 hechos) restante de “hostigamiento”⁴.

3.6. Tipificación del acoso

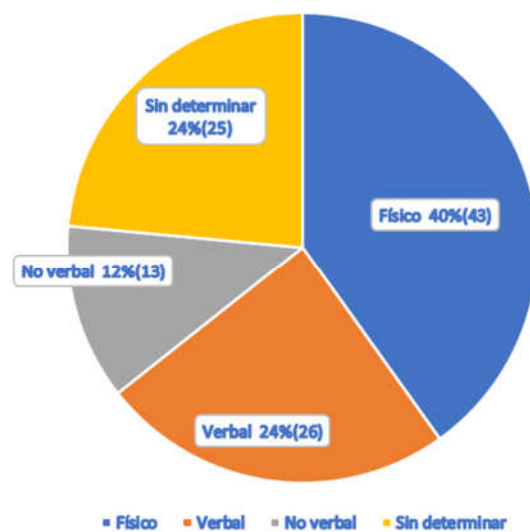
En la Figura 4 se ilustra como casi la mitad de los Acosos⁵ vividos por las estudiantes fueron de tipo “Físico” (40%, 43 hechos). Las formas de acoso “Verbal” (24%, 26 hechos)

⁴ INMUJERES, 2019. Distingue entre Hostigamiento sexual: El ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva. Acoso sexual: Es una forma de violencia con connotación lasciva en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos.

⁵ INMUJERES, 2019. Clasificación de las conductas que de acuerdo al Protocolo constituyen Acoso sexual y Hostigamiento sexual: De carácter físico: Tener contacto físico sugestivo o de naturaleza sexual, espiar a una persona mientras ésta se cambia de ropa o está en el sanitario, mostrar deliberadamente partes íntimas del cuerpo a una o varias personas. Verbales: Condicionar la obtención de un empleo, su permanencia en él o las condiciones del mismo a cambio de aceptar conductas de naturaleza sexual. Expresar comentarios, burlas, piropos o bromas hacia otra persona referentes a la apariencia o a la anatomía con connotación sexual, bien sea presenciales o a través de algún medio de comunicación. Realizar comentarios, burlas o bromas sugerentes respecto de su vida sexual o de otra persona, bien sea presenciales o a través de algún medio de comunicación. Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, IUDPAS-UNAH, Volumen 1, Número 2, julio-diciembre 2020, pp. 124-148. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9968

representaron 1 de cada 4 hechos los hechos con forma de acoso “No verbal”, el 12% (13 hechos).

Figura 4.- Formas de acoso sufridas por los estudiantes (FFyL, UNAM, Enero 2017- Febrero 2018)



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Algunos testimonios textuales de los estudiantes acerca de las descripciones de Acoso “Físico” fueron:

“Me abrazó y me seguía a mis salones y a los baños”; “un tipo me siguió en los pasillos de la facultad según para pedirme una foto y por más que me negué, me siguió insistiendo”; “masturbación mientras me seguían en el camino”; “un compañero que me tocó el trasero”; “una vez me tapó los ojos y no me soltaba hasta después de un rato, cuando me soltó me abrazó y se acercó mucho a mí, (...) después me empezó a besar mis mejillas”; “intento de violación”; “un tipo me alzó el vestido”; “me tomaron fotos y me dijeron cosas relativas a mi físico”.

Expresar insinuaciones, invitaciones, favores o propuestas a citas o encuentros de carácter sexual. Emitir expresiones o utilizar lenguaje que denigre a las personas o pretenda colocarlas como objeto sexual. Preguntar a una persona sobre historias, fantasías o preferencias sexuales o sobre su vida sexual. Difundir rumores o cualquier tipo de información sobre la vida sexual de una persona. Expresar insultos o humillaciones de naturaleza sexual. No verbales: Realizar señales sexualmente sugerentes con las manos o a través de los movimientos del cuerpo. Hacer regalos, dar preferencias indebidas o notoriamente diferentes o manifestar abiertamente o de manera indirecta el interés sexual por una persona. Llevar a cabo conductas dominantes, agresivas, intimidatorias u hostiles hacia una persona para que se someta a sus deseos o intereses sexuales, o al de alguna otra u otras personas. Obligar a la realización de actividades que no competen a sus labores u otras medidas disciplinarias en represalia por rechazar proposiciones de carácter sexual. Condicionar la prestación de un trámite o servicio público o evaluación escolar a cambio de que la persona usuaria, estudiante o solicitante acceda a sostener conductas sexuales de cualquier naturaleza. Exhibir o enviar a través de algún medio de comunicación carteles, calendarios, mensajes, fotos, afiches, ilustraciones u objetos con imágenes o estructuras de naturaleza sexual, no deseadas ni solicitadas por la persona receptora.

Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, IUDPAS-UNAH, Volumen 1, Número 2, julio-diciembre 2020, pp. 124-148. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9968

Algunos testimonios estudiantiles de Acoso “Verbal” fueron:

“Caminaba en el pasillo de afuera y un señor (que está en una carrera) me acosó diciéndome vulgaridades”; “estoy sentada en alguna mesa, llega y mientras leo, hace ruidos desagradables (y un tanto sugerentes)”; *“un chico se me acercó y me dijo que me iba a entrevistar, me empezó a preguntar datos muy personales e incómodos”;* *“un joven de otro colegio aprovechando el facebook me enviaba mensajes con intenciones nada buenas y me miraba de una forma que no me gustaba”;* *“un profesor me acosaba por mensajes de whatsapp”;* *“condicionó mi calificación a cambio de salir a tomar un café”.*

Los estudiantes también expresaron textualmente hechos con forma de acoso “No verbal”:

“Un compañero estuvo francamente las dos horas mirándome las piernas”; *“unos chicos se me quedaron viendo de forma persistente lo cual en algún punto me llegó a parecer incómodo”;* *“un profesor se la pasaba viéndome las piernas y el escote”.*

Finalmente, los estudiantes también expresaron hechos de acoso sin información suficiente acerca de la forma realizada:

“Me llegó a acosar un chico”; *“sufrí acoso”;* *“acoso por parte de un estudiante”;* *“he sido acosada”;* *“acoso”;* *“acoso por parte de un compañero”;* *“me acosaron sexualmente”.*

La intención de mostrar esta serie de testimonios es visibilizar las variaciones de experiencias, en este caso, de acoso, vividas por estudiantes de la universidad.

3.7. Sujetos que ejercieron el acoso

Como muestra la Figura 5, más de la mitad de los “Sujetos” que ejercieron el acoso fueron considerados por los estudiantes como “Personas ajenas a la Facultad” (60%, 64 hechos)⁶.

Por otro lado, 1 de cada 5 Sujetos que acosaron, fueron identificados como “estudiantes y compañeros de la Facultad” (23%), lo que muestra que la violencia entre pares constituye una de las principales expresiones de violencia dentro de la Facultad. En ese sentido, es importante señalar que víctima y victimario están obligados a convivir cotidianamente, por lo que es necesario que el papel del docente no consista en normalizar, potenciar o incrementar, sino que, en cambio, detenga con claridad los procesos de acoso. Además, es fundamental que los compañeros contribuyan a frenar las dinámicas de acoso en los diferentes espacios de la Facultad, y que desde los canales de denuncia institucionales se garanticen las mejores condiciones de estudio para las víctimas.

También llama la atención que el 9% de los Hechos de acoso fueron protagonizados por Personal académico (7%) y Personal administrativo (2%), quienes tienen la responsabilidad de detener las violencias y proteger a la comunidad estudiantil.

⁶ No queda claro cómo alguien puede describir a otro como “ajeno” a simple vista, lo que podría responder al ejercicio de un prejuicio, puesto que resulta muy difícil que alguien pueda ubicar a la totalidad de la comunidad de más de 15,000 estudiantes. Queda pendiente profundizar esto en futuras investigaciones.

Figura 5.- Sujetos que ejercieron el acoso. (FFyL,UNAM,Enero 2017-Febrero 2018)

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Respecto a la relación entre las diferentes formas de acoso y los sujetos que la realizan, encontramos que:

- No menos del 60% de los casos de “Acoso Físico” (63%, 27) y “Acoso Verbal” (60%, 15) fueron realizados por “Personas ajenas a la facultad”.
- Las acciones de “Acoso físico” (20%, 13) y “Acoso Verbal” (16%, 4) fueron realizadas por “Estudiantes”.

El personal administrativo fue responsable del 7% (3) del acoso físico y el personal académico, del 8% (2) del acoso verbal y los vendedores de estupefacientes fueron los responsables del 5% del acoso físico y del 12% del acoso verbal. Los vendedores del 4% del acoso verbal.3.8.

3.8. El abuso de poder: tipos y sujetos

El segundo Tipo de Violencia más recurrente es el Abuso de poder: casi 2 de cada 10 Hechos de Violencia fueron por Abuso de poder (48 Acciones, 17%).

Si tomamos en cuenta el número de estudiantes agredidos por esta forma de violencia, encontramos que fueron en total 48, lo que corresponde a un 20% del total de estudiantes que denunciaron hechos de violencia: ¡1 de cada 5!

Vamos a tipificar los Tipos de Abuso de poder desde las citas textuales de los estudiantes:

Malos tratos

- Malos tratos hacia estudiantes: “*el personal de la facultad es agresivo y ofensivo, como la señora que está en el estacionamiento en la tarde*”; “*la intolerancia de parte de los trabajadores al responder de formas groseras o no ayudar a resolver los problemas que se presentan*”.
- Humillación, intimidación y prepotencia en clases por ‘superioridad intelectual’: “*Un profesor catalogó unas preguntas académicas como estúpidas,*

diciéndome que me iba a reprobar”; “violencia intelectual: denigran a partir de comentarios”.

c) Exclusión por ‘favoritismo’ y otras prácticas discriminatorias como machismo y clasismo: *“favoritismo, clasismo y misoginia por parte de un profesor. Tomó decisiones poco fundamentadas que hicieron sentir mal a muchos y aminoraron la práctica”; “profesores exponiendo ante todos a alumnas por su feminismo y posturas”.*

d) Condicionamiento y uso de calificaciones para intimidar: *“de parte de los profesores, la imposición de sus ideas y su repercusión en la calificación. Un trato que pareciese ‘bueno’ pero que al final no es así”; “tuve una discusión con una maestra porque no estaba de acuerdo con la calificación que me puso y al estar solas en un salón me dijo que no sabía nada, que no sabía leer y varias cosas que me hicieron sentir muy impotente y violentada”.*

e) Intimidación: *“motocicletas nuevas 4x4, prepotencia e interrogatorio. Intimidación por parte del personal de vigilancia”; “la presencia intimidativa de cuerpos de vigilancia. La acción intencional de intimidación táctica y estratégica contra de grupos de estudiantes”.*

f) Acusaciones falsas: *“los de seguridad UNAM me ... una pelea porque querían que nos moviéramos del anexo; esto sin que estuviéramos haciendo nada, dijeron que bebíamos, y sólo esperábamos nuestras clases”; “estaba estudiando en la parte posterior de la facultad y los de vigilancia pensaron que yo estaba ingiriendo alcohol”.*

g) Imposición o encierro ideológico: *“exclusión en clases por desconocimiento o no acuerdo con lo que se dice”.*

Decisiones arbitrarias

a) Toma de decisiones sin consulta: *“Toma violenta de decisiones sobre asuntos escolares”; “cuando decidieron modificar la facultad sin el consentimiento de los alumnos”.*

b) Criminalización o sanción para organización estudiantil: *“No he sufrido algún caso de violencia física, pero la violencia más grave ha sido de la institución que intenta acabar las voces organizadas”.*

c) Revisión injustificada de pertenencias: *“los de vigilancia afuera de la central quisieron revisarnos sin razón y pretendían prohibirnos el paso a Las islas”; “estaba sentado al lado de biblioteca y pasaron celadores en cuatrimoto pidiéndome credencial, como soy de intercambio aún no me lo habían entregado. Entonces empezaron a revisar mi mochila y ver las cosas que tenía.”*

d) Omisión o falta de intervención en casos de agresión entre alumnos: *“en una clase sobre Erasmo, en la que un texto decía que los representantes de la estulticia eran niños y mujeres, un compañero reafirmó lo que se decía (...) el maestro no dijo nada a pesar de que alguien dijo que las mujeres eran necias o estúpidas”; “quiero que se resuelvan los casos de acoso y denuncias provocando inseguridad en los salones. Se han encarado a los agresores, pero hay profesores que los defienden”.*

e) Agresiones físicas: *“ver como vigilancia UNAM corría y golpeó a un indigente”.*

f) Consumo de estupefacientes y complicidad con vendedores: *“policías UNAM solo van tras los que fuman, no por los que venden, además que policía UNAM también fuma marihuana en las islas”.*

g) Cierre de instalaciones: *“nada me ha afectado directamente pero el hecho de que cierren la escuela por cualquier cosa...”*

Restricción de uso de espacios

- a) Solicitud de permisos para que estudiantes hagan uso de espacios comunes: *“una vez colocamos una lona con argumentos de por qué no queríamos que entrara la policía a C.U. Argumentos que sacamos de una sesión de Refléctere. Esta lona la colgamos en la entrada de la facultad para lo cual nos dijeron que teníamos que solicitar permiso”.*
- b). Expulsión de estudiantes de espacios: *“estaba a un costado de la Biblioteca Central y me pidieron retirarme”.*

Así, la gran mayoría (3 de cada 4, 73%, 35 hechos) tuvieron la característica de “Malos tratos”. El 21% (10 hechos) restante fueron de decisiones arbitrarias y el 6% (3 hechos) por Restricción de uso de espacios.

Respecto al sujeto social que más incurre en “malos tratos”, encontramos que “el Personal académico” ejerce el 69% de estas acciones (24 hechos). Los hechos donde se denunció Abuso de poder fueron realizados por “Personal académico” (54%) y “Personal administrativo” (46%) en proporción muy cercana entre sí.

En los casos de Abuso de poder por parte del Personal Administrativo: la mitad son realizados por “Vigilancia” (50% de la totalidad de los hechos realizados por el personal “Administrativo”, 11 casos).

La agresión física y verbal: sujetos

El tercer tipo más denunciado de Hechos de violencia corresponde a formas de “Agresión física y verbal” (44 casos, 15% del total). La gran mayoría de estos casos (8 de cada 10) son ejercidos por “personas ajenas a la facultad” (79%) y 1 de cada 10 es ejercido por personal administrativo (10%), en menor proporción participan los estudiantes y compañeros de la Facultad (7%) y los vendedores y consumidores de estupefacientes (2%) y los vendedores (2%).

Consumo y venta de estupefacientes: sujetos

Los hechos de violencia referentes al “Consumo y venta de estupefacientes” representan 1 de cada 10 del total de hechos de violencia en la facultad, la casi totalidad de los sujetos que protagonizan estos hechos son “personas ajenas” (49%) y “vendedores y consumidores de estupefacientes” (39%) y en menor proporción, el personal administrativo (6%) y los vendedores (3%) así como “sin determinar” (3%).

El abuso entre pares

El “Abuso entre pares” (estudiantes y jóvenes) tienen frecuencias similares a las vinculadas de “Consumo y venta de estupefacientes”: 1 de cada 10 estudiantes vivió una de estas dos violencias (10%).

Pudimos identificar dos tipos de “Violencia entre pares”:

- a) Burlas, críticas negativas, discriminación y ridiculización. En algunos casos se conceptualiza como violencia psicológica (84%, 31 casos): *“escuché a dos hombres hablando sobre cómo las feministas dejaban ‘mal parada’ a la facultad y que solo ensuciaban su nombre. Dijeron ‘pinches viejas’”; “Cuando atacan entre compañeros (la pasivo-agresividad)”;* *“hay ciertos estereotipos entre colegios, cuando saben que estudio pedagogía hay críticas ofensivas hacia la carrera; violencia psicológica al ser recursadora, discriminación”;* *“en mi experiencia personal, la violencia en esta facultad se lleva a cabo de modo muy pasivo con desmeritaciones y ridiculizaciones personales realizadas en grupo”.*

por sectores que atacan a los que les son distintos en cuanto a ideología, modo de acción”; “comentarios negativos hacia mis creencias religiosas”.

b) Violencia generada por grupos de organización estudiantil (16%, 5 casos), dentro de la Facultad: *“las agresiones por parte de los ‘activistas’ de la facultad han violentado mi proceso de educación”; “en una ocasión los grupos feministas se pusieron a insultar a cuanto hombre pasaba y yo me hice de lado y no me tocó, pero me parece violencia porque no puedo pasar libremente por los espacios destinados al tránsito”; “quizá se pueda considerar una elección inusual, pero el paro estudiantil que se realizó tras el sismo de septiembre 2017. Esto en el sentido de la ausencia de comunicación y cierta actitud generalizada de los organizadores que percibí agresiva; cuando las feministas tomaron la facultad el semestre pasado”.*

Violencias relacionadas con los espacios

Respecto a las violencias relacionadas con los espacios, la gran mayoría hace referencia a las “malas condiciones de las instalaciones” (81%), considerando que el espacio constituye una fuente de violencia⁷:

1 de cada 3 hechos de violencia relacionados con la Facultad sucedieron fuera del edificio principal (“Alrededores” y “Fuera de la facultad”). 2 de cada 3 de estos hechos sucedieron dentro de la Facultad.

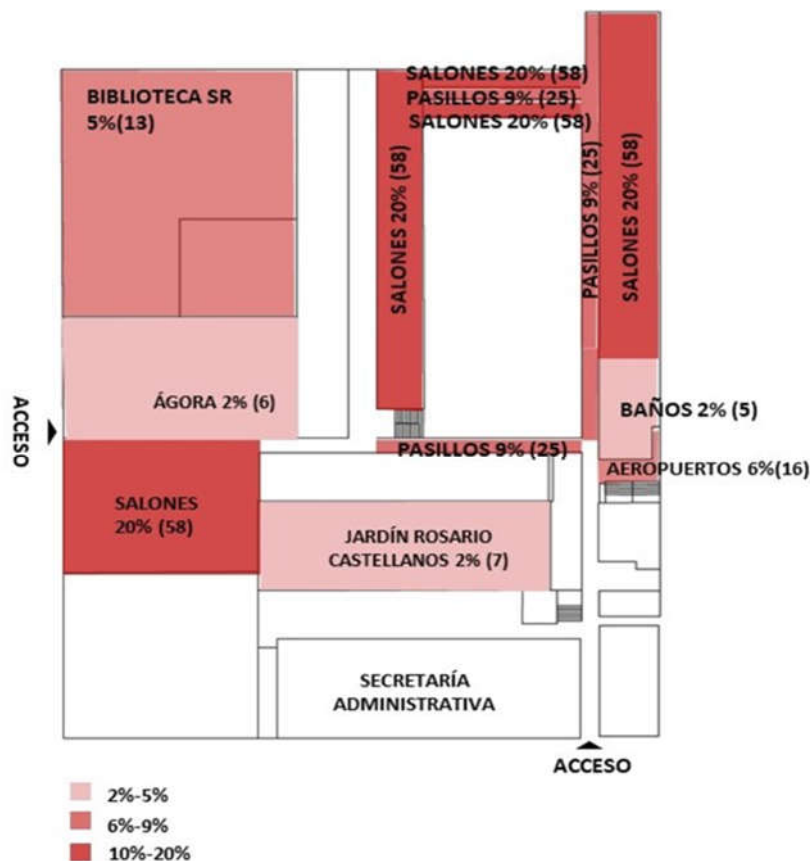
El espacio con mayor número de Hechos de violencia fue en los “Alrededores de la Facultad” (Biblioteca Central, Edén, Las islas, estacionamiento, Auditorio “Che Guevara”) (69 hechos, 24% del total), representando 1 de cada 4 hechos.

Los espacios con mayor índice de violencia dentro de la Facultad fueron los “salones” (20%, 58 hechos, donde destacan los hechos de “Abuso de poder”. Los “lugares de tránsito” (pasillos, Jardín “Rosario Castellanos”, “aeropuertos”, “Ágora”) representan casi otro 20% (54 hechos). Estos espacios son visibilizados en la Figura 6.

Finalmente, algunos de los estudiantes no especificaron el lugar (26%, 73 hechos).

⁷ En ese sentido, las conformaciones del espacio provocan, facilitan o impiden determinado tipo de relaciones o contactos entre los individuos; ayudan a que las relaciones entre los individuos sean fluidos, aunque sean efímeras; ayudan a que la “civilidad” sea posible o no. Impiden la práctica de la civilidad porque su morfología y dimensión dificultan los encuentros casuales en contacto del tú a tú. Por lo tanto, la forma condiciona el uso y el uso condiciona las relaciones y el contacto (Tello, 2012).

Figura 6.- Espacios donde se dan los hechos de violencia dentro de la Facultad. (FFyL, UNAM, enero 2017-febrero 2018)



Fuente: Elaboración propia, 2018.

4. PROPUESTAS ESTUDIANTILES PARA DISMINUIR LAS VIOLENCIAS

En la entrevista realizada al estudiantado no sólo hemos abordado los tipos de violencia que han sufrido, sino que les pedimos que sugirieran propuestas para hacerles frente, las cuales son ejemplos de Cultura de Paz. Es lo que expondremos a continuación, ya que de estos resultados se derivaron las acciones que al respecto hemos realizado con la comunidad, como un proceso que busca contribuir a la erradicación de las violencias.

Respecto a las propuestas estudiantiles, en primer lugar, retomamos las sugerencias que han realizado acerca de los aspectos a “Mejorar” de la Facultad y luego, las “propuestas” que han sugerido expresamente para disminuir los hechos de violencia en la Facultad.

Mejoras en la Facultad

Más de la mitad de las sugerencias estudiantiles de “Mejoras a la Facultad” estuvieron relacionadas con “Limpieza” (28%, 466 estudiantes) y “Seguridad” (24%, 392) seguidas por “aumentar y mejorar espacios” (13%, 211); “mejorar los servicios administrativos”

(10%,166); mejorar "infraestructura, instalaciones y equipamientos"(8%,134): realizar "mejoras académicas"(7%,123); "promover convivencia y organización estudiantil" (5%,87) y finalmente, "mejorar servicios"(5%,87)⁸.

Propuestas para disminuir las violencias

La comunidad de estudiantes de la Facultad (76% de los entrevistados, 681) fue altamente propositiva respecto a qué hacer ante las violencias en los diferentes espacios. Desde sus propias citas textuales, las más importantes se refieren a:

Mayor seguridad y mejorar vigilancia UNAM (35%, 236 estudiantes), lograr un mayor compromiso de la misma; capacitarla y que los sistemas de seguridad funcionen: difusión del sistema de seguridad; aumento de vigilancia en alrededores y dentro de la facultad; en los pasillos; en espacios públicos y no tan concurridos; en horarios problemáticos; en el anexo; en los salones; en los lugares donde ha habido violencia; en los caminos hacia la zona del estadio; en las islas; en el tramo del estadio al anexo; en el turno vespertino; en los lugares solitarios de la facultad; cámaras de vigilancia que funcionen; más iluminación.

Mejorar la gestión de los espacios (14%, 99 estudiantes): "control de acceso a la facultad; regular los espacios para el comercio; desocupar el auditorio Che Guevara; mejorar los servicios como la cafetería; realizar una política de drogas clara (regular o eliminar consumo de drogas en facultad)."

Diálogo sobre violencias y propuestas (14%,97 estudiantes): "debate, abrir espacios de diálogo a la comunidad; asambleas; reuniones sobre las violencias ejercidas; mayor diálogo e interacción entre los colegios de la facultad; entre alumnos; escuchen a los estudiantes y afectados; espacios de discusión; foros; hacer censos como éste de manera periódica para identificar fuentes de problemas; hacer debates entre colegios y tomar acciones; hacer propuestas/campañas que hablen de la violencia que suele aparecer y de las medidas que se deben de tomar; pláticas; conferencias; campañas de concientización y de prevención; talleres y asambleas informativas; círculos de concientización y debate de soluciones; carteles; integrar el tipo de temas a nivel académico con mayor frecuencia, más allá de algo extra académico.

Organización de la comunidad de FFyL(14%, 94): integración entre los diferentes sectores de la comunidad FFyL; organización de las autoridades para responder necesidades de los estudiantes y enfrentar la violencia; autoorganización estudiantil, mejorar comunicación y difusión, mejorar los servicios; desligarse de la corrupción; construcción de espacios de comunidad; de redes de prevención y comunicación entre estudiantes por colegios; mejorar la actitud de los trabajadores, de mantenimiento; que las autoridades no estén coludidas con aquellos ajenos a la universidad que entran con propósitos criminales o ilegales; no protección a profesores violentos; sacar profesores que acosan y/o abusan de su poder con fines sexuales; regular y sancionar el poder conferido a la planta docente, sancionar el abuso de poder; servicios: mejorar las instalaciones; poner servicio médico en la facultad; transporte gratuito; más frecuencia y mejora en el transporte al anexo; mayor atención en la parte de higiene y en los baños de la facultad."

⁸ Sin determinar: 126 estudiantes (14% del total).

Cooperación y convivencia (13%,89): “fomentar respeto, tolerancia, mejorar la convivencia y cooperación, crear comunidad.”

Denuncia y ejercicio legal (10%,66): efectiva respuesta de las autoridades universitarias en cualquier caso de violencia; información más clara sobre cómo denunciar, con quién y en dónde acudir; mejorar disposición/accesibilidad para las denuncias; orientación y seguimiento en casos de acoso; promoción de los espacios de denuncia y agilizarla; facilidad para tramitar una denuncia o apoyar a las compañeras; dar los debidos protocolos legales y el seguimiento y acompañamiento adecuado; que las coordinaciones de cada colegio se hagan cargo-de verdad- de las cartas y denuncias de estudiantes; generar un protocolo eficiente ante la violencia; integrar un protocolo; mejorar el protocolo de seguridad de violencia de género; mejorar los protocolos de denuncia mediante la integración de alumnado; darle un seguimiento real e integral a demandas sobre violencia a la facultad a partir del acercamiento directo con los involucrados; seguimiento de las denuncias realizadas ante la oficina de abogados de la FFyL y la dirección; atención psicológica; ejercer acciones legales contra los agresores.

Las sugerencias de las propuestas para disminuir los hechos de violencia en la Facultad se dividieron en dos grandes campos: uno que tiene que ver con la seguridad, la autoridad y la organización de los espacios, que representó el 59% del total (“Mayor seguridad”; “Mejorar la gestión” y “Denuncia”), y el restante 41% tuvo que ver con la organización de la comunidad de FFyL (“Diálogos”, “Organización de la comunidad” y “Cooperación”).

Propuestas estudiantiles según hayan vivido o no algún hecho de violencia en FFyL

Si consideramos estas propuestas estudiantiles según hayan o no vivido algún hecho de violencia en FFyL, observamos que para ambos grupos de estudiantes, la primera de todas fue la referente a “Mayor seguridad y mejor Vigilancia UNAM” (37% del total que no ha sufrido violencia y 29% del total que ha sufrido violencia), mientras que los que vivieron hechos de violencia dan un peso mayor a la propuesta de “Mejorar los mecanismos de denuncia y ejercicio penal” de la que le dan los que no sufrieron situaciones de violencia (8% del total de los que no han sufrido violencia y 14% del total de los que sí la han sufrido) y la “regulación de espacios” (14% del total que no ha sufrido violencias y 17% del total de los que sí la han sufrido).

Al considerar estas propuestas según el sexo de los entrevistados que han ha sufrido un hecho de violencia en la FFyL, observamos que las mujeres exigieron sobre todo “mayor seguridad y mejor vigilancia UNAM” (34% del total de las mujeres que han sufrido violencia) y la mejora de los “mecanismos de denuncia y el ejercicio penal” (15% del total de las mujeres que han sufrido violencia). Sin embargo, los estudiantes hombres, exigieron en mayor proporción que las mujeres, una “mejor organización de la comunidad de FFyL” (20% del total de los hombres frente al 13% del total de las mujeres) y “fomentar la cooperación y convivencia.” (18% del total respecto al 8% del total de las mujeres).

Tabla 1.- Propuestas estudiantiles para disminuir la violencia según el sexo de los estudiantes que sufrieron violencia (FFyL, UNAM, febrero-marzo 2018)

Propuestas estudiantiles según sexo	Seguridad/vigilancia UNAM	Gestión de los espacios	Denuncia/Ejercicio penal	Organización comunidad FFyL	Diálogo/propuestas	Cooperación /convivencia
Mujeres	34%	18%	15%	13%	13%	8%
Hombres	19%	17%	11%	20%	15%	19%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

5. ACCIONES DE CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ Y CONVIVENCIALIDAD NOVIOLENTA

Como ya mencionamos, el objetivo de esta investigación no era solamente acumular conocimiento, sino que, desde el inicio, nos planteamos la importancia de utilizar el trabajo científico y riguroso para generar herramientas que nos ayudaran a enfrentar las violencias que estábamos viviendo, sea con las autoridades que con la comunidad. Por esa razón, una vez que contamos con un soporte para compartir los resultados de los tipos de violencia que se viven en la Facultad de Filosofía y Letras y las propuestas estudiantiles de qué hacer ante ellas (un informe digital e impreso), realizamos algunas acciones convivenciales y no violentas con la comunidad de la Facultad con la intención de detonar procesos de organización comunitaria de los que se derivaran estrategias de cuidado entre iguales.

Este proceso dio pauta a que reflexionáramos un tema esencial en la Cultura de Paz y Noviolencia: la relación con la autoridad (Marín, 2014). Aunque no es viable abordar esta discusión con la profundidad requerida en el presente texto, vale la pena delinear algunos aspectos relacionados con la manera en que la investigación se convirtió en un arma no violenta.

Si bien el informe representaba un objeto difícil de evadir debido a que desnudaba la violencia existente -con evidencias empíricas-, pudimos haber evitado la negociación con la dirección de la Facultad y, en su lugar, tomar la opción de trabajar exclusivamente con la comunidad estudiantil (colectivos organizados, por ejemplo).

No obstante, decidimos utilizar el estudio para colaborar con la autoridad y exigirles que realizarán acciones institucionales de cuidado y reparación que garantizaran el derecho de las y los estudiantes a una Facultad segura. Es importante señalar que esta colaboración no fue inmediata ni sencilla; requirió demostrar que la investigación respaldaba nuestras exigencias.

Así, reunirnos con el director de la Facultad para presentar el estudio fue el primer eslabón de una cadena de acciones de organización colectiva. A continuación, describiremos un par de las acciones que fueron más relevantes.

5.1. Campaña Gráfica “Juntxs nos cuidamos mejor”

Después de redactar el informe de la investigación exploratoria, iniciamos un proceso de trabajo con la dirección de la Facultad para acordar de qué manera utilizar el conocimiento

construido para generar un entorno mucho más seguro. Decidimos realizar un Foro para difundir los resultados y ampliar las propuestas para lograr otras formas de convivencia, éste se llevó a cabo el 23 de noviembre del 2018 bajo el nombre de “¿Cómo nos organizamos para detener las violencias en la Facultad de Filosofía y Letras?”

El formato del Foro consistió en una breve presentación de la investigación y, la segunda parte, en una dinámica de participación en la que invitamos a las y los estudiantes a proponer medidas que pudieran realizarse colectivamente. Uno de los compromisos consensuados fue el de realizar una campaña gráfica para visibilizar las principales violencias que suceden dentro de la Facultad y proponer estrategias organizativas y de autocuidado para construir juntas y juntos nuestra seguridad.

La campaña fue nombrada #JuntxsNosCuidamosMejor, evocando una seguridad comunitaria y solidaria, y se diseñó en sesiones de discusión colectiva. El objetivo fue traducir en forma gráfica la investigación resaltando los datos más importantes, para facilitar el acceso a toda la comunidad y una lectura más rápida, sintética y ágil. Uno de los aspectos de las “armas de la cultura noviolenta” más importantes es que retomamos citas textuales de los hechos de violencia recabados durante el Sondeo, con el fin de evitar polémicas o cuestionamientos sin un principio de realidad. También se colocaron pequeñas urnas de cartón con el logo de la Expo, al final de los carteles, invitando a la comunidad a escribir – en forma anónima si lo deseaban- comentarios, reflexiones o experiencias sobre esos temas.

En total se diseñaron trece carteles⁹ que comparten la característica de contener una o más preguntas enfocadas en producir una “ruptura” (intelectual, epistémica y moral) en quién los lea, de manera que reflexionen sobre cómo sus acciones pueden cooperar con la violencia o con su erradicación. Fueron colocados en tamaño grande y mediano, en varios lugares estratégicos de la Facultad, en la entrada principal, en los baños y salones de clase, y en su edificio Anexo, y permanecieron por un par de meses.

El contenido de los carteles fue es el siguiente:

1. Manifiesto de la campaña. Explica el proceso de creación de la campaña y nuestra identidad como Colectiva.
2. Informativo: Incluye una gráfica con los porcentajes de los principales tipos de violencia.
3. ¿Facultad Humanista? Interpela a la comunidad de la Facultad en su condición de humanista: ¿qué hacemos frente a la violencia?
4. Visibilización del acoso, dirigido a mujeres. Inicia con la pregunta ¿Te ha pasado?, y se incluyen frases de testimonios de acoso:
5. Visibilización del acoso, dirigido a hombres. Su objetivo es cuestionar a los varones, puesto que en los resultados de la investigación fueron identificados como quienes más ejercen este tipo de violencia.
6. Desnormalización de la escalada del acoso. Invita a la comunidad a actuar.
7. Información sobre la vía legal de denuncia del acoso. Describe los mecanismos institucionales de denuncia.
8. Acciones colectivas: Propone una alternativa frente a la denuncia formal desde la auto-organización entre iguales.

⁹ La campaña puede consultarse en el siguiente enlace: <https://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2019/05/juntxs-nos-cuidamos.pdf>.

9. Desnormalización del abuso de poder, dirigido a estudiantes. Informa en qué consiste el abuso de poder.
10. Desnormalización del abuso de poder, dirigido a profesores: Cuestiona el uso de las jerarquías académicas para humillar e intimidar a estudiantes.
11. Organizativo: Plantea algunas ideas de cuidado entre estudiantes.
12. Propositivo. ¿Cómo construimos una facultad más humana y solidaria? Instalamos un buzón para recopilar propuestas.
13. Localización de las violencias: Presenta un mapa en el que se ubican los espacios en los que ocurren violencias con mayor frecuencia.

5.2. Foro: *Juntxs nos cuidamos mejor, ¿cómo?*

Después de haber difundido los resultados de la investigación a través de la campaña gráfica, realizamos un segundo Foro¹⁰ para reflexionar sobre las acciones que podíamos hacer colectivamente para enfrentar las violencias que la investigación había visibilizado.

Es oportuno resaltar que la asistencia a este espacio de reflexión en voz alta fue alta y de diversos sectores de la facultad particularmente estudiantes y profesoras/es, lo que podríamos traducir como un interés activo en un tema que les interpela.

El foro estuvo constituido por tres momentos: en el primero, se realizó un performance con algunos elementos de Teatro Foro (Boal, 2018) en la que se representó una escena de una clase donde la profesora tenía malos tratos hacia una estudiante que exponía y el profesor adjunto la acosaba con miradas lascivas. Les preguntamos que habían visto de esta representación y que, si tuvieran que representar la escena de nuevo, qué cambiarían. Esto nos sirvió para entrar en materia y dar pie al segundo momento, donde expusimos los resultados de la investigación. Teniendo este piso común pasamos a la parte de propuestas teniendo en cuenta algunas variables importantes para pensar en las acciones:

- Las violencias más recurrentes eran el acoso y el abuso de poder
- El espacio donde ocurrieron la mayor cantidad de violencias era al interior de la facultad, particularmente en los salones.

Con estos elementos comunes surgieron las siguientes propuestas.

- a) Un grupo de acompañamiento autónomo para denunciantes y víctimas de violencia de género de la facultad.
- b) Un folleto que se pueda distribuir, que exponga en qué consiste la libertad de cátedra (la que muchas veces es utilizada para justificar el abuso de poder) y que difunda las vías institucionales para denunciar si habías vivido este tipo de violencia.

¹⁰ El video del Foro puede consultarse en el siguiente enlace: <https://www.facebook.com/ColectivadePaz/videos/669227443556043/>

6. CONCLUSIONES

El proceso que hemos transitado desde el inicio de la investigación hasta la convocatoria del segundo Foro¹¹ nos ha dejado muchas reflexiones y retos. Nos parece de suma importancia el aprendizaje sobre la construcción de conocimiento como herramienta para la construcción de paz. La investigación rigurosa nos permitió conocer las condiciones reales de las violencias vividas en un espacio, lo que evita que actuemos bajo supuestos que pueden ser producto de narrativas reproducidas para instalar terror y desconfianza. Por ejemplo, nos permitió conocer que el acoso y el abuso de poder eran las principales violencias ejercidas en la Facultad, mientras que para la institución ambas permanecían invisibilizadas y daban prioridad al narcomenudeo. A través de este ejercicio exploratorio hemos avanzado humildemente en esta otra Cultura de Paz, en la creación de conocimiento para saber contra qué o quienes luchar y cómo hacerlo, consensuar alternativas colectivas para visibilizar, desnormalizar, enfrentar y transformar, lograr prevenir y organizarnos juntas y juntos.

Este ejercicio exploratorio lo expusimos no solamente a la comunidad estudiantil sino hacia las autoridades y se convirtió en una presión fuerte para que conocieran con rigor la problemática estudiada. Esto fue fundamental, ya que pudimos generar medidas de transformación que verdaderamente abonen a la generación de entornos de convivencia y no al encierro que produce el terror. Negociar con las autoridades de la Facultad nos permitió recibir apoyo para la impresión de la campaña y para el uso de espacios. En ese sentido, reafirmamos que en la construcción de paz es necesario humanizar al “adversario” y explorar soluciones conjuntamente, de modo que resulta mucho más enriquecedor dejar de polarizar la transformación de conflictos en términos de “enemigos” y priorizar la cooperación.

Hacia los estudiantes, la difusión de los resultados, permitió que muchos que no se habían atrevido a denunciar las violencias sufridas, lograran expresarlas en los foros que sirvieron también para ampliar las propuestas para erradicarlas y consensar los contenidos de la Campaña.

Todo este proceso ha hecho visible que la paz a la que aspiramos no es un lugar o estado al que llegaremos en algún momento, sino que es un tránsito continuo – un proceso- que necesita la co-operación de todas las personas involucradas, lo que implica que revisemos constantemente nuestro actuar para enfrentar la inercia, considerando como un arma moral la producción de conocimiento de rigor (Marín, 1995) que toda universidad debería perseguir, para intervenir en las situaciones sociales que preocupan a la comunidad.

7. REFERENCIAS

Ameglio, P. (2020). “La Paz Desobediente: No-Cooperación ante órdenes inhumanas”, *Revista Polisemia*, (14)26. Disponible online:

¹¹ Un par de meses después del 2º Foro, en el contexto también nacional de importantes movilizaciones de luchas feministas contra la violencia de género en todas sus formas, la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM fue tomada el 4 de noviembre de 2019 por un grupo de Mujeres Organizadas de la Facultad (MOFFyL), en protesta por la violencia de género en la Facultad, y recién fue entregada a las autoridades -por la crisis del coronavirus y no porque se hubieran resuelto positivamente sus demandas- el 14 de abril del 2020, más de 5 meses después.

- <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/2155>) (consultado el 03/07/2020).
- Alzaga, Ignacio. (2019, 18 de octubre) “Dan 45 años de cárcel a exnovio de Lesvy por feminicidio”. Milenio. Disponible online: <https://www.milenio.com/policia/lesvy-berlin-osorio-45-anos-sentencia-feminicida> (consultado el 04/02/2020)
- Aquino, E. (2018). “Alumnas de Filosofía y Letras denuncian acoso y abuso sexual; exigen a la UNAM castigar a los agresores”. *Animal Político*. Disponible online: <https://bit.ly/3eSvJyK> 15 de marzo de 2018 (consultado el 03/07/2020).
- Boal, A. (2018). *Teatro del Oprimido*. La Habana: Casa de las Américas.
- Castañeda, S. et al. (2019). *Vivir y transitar en Ciudad Universitaria. Diagnóstico participativo sobre el estado del derecho a la movilidad libre y segura en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Universidad Nacional Autónoma de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México
- Dirección General de Administración Escolar, UNAM (2018). “Población escolar por subsistema”, en *Anexos Estadísticos*. Disponibles online: http://www.estadistica.unam.mx/reportesinstitucionales/reporte_pobxsubsistema.php?cv_e_dep=010 (consultado el 03/07/2020).
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y los conflictos* (1º Ed.). Barcelona: Lerna
- Forbes Staff (2018). “2017, el año con más homicidios en México en décadas”. Disponible online: <https://bit.ly/2W2kPOm> (consultado el 03/07/2020).
- Fracchia, M. (2014). “Juan Carlos ‘Lito’ Marín y la desobediencia debida a toda orden de inhumanidad” Prólogo Marín, J.C. (2014), *Conocimiento y Desobediencia a toda Orden Inhumana*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- INMUJERES (2019). “Cerotolerancia hacia el hostigamiento sexual acoso sexual”. Disponible online: <https://bit.ly/2YevMzd> (consultado el 03/07/2020).
- La Jornada (2018, 27 de febrero). “Preocupa a alumnos y académicos el clima de violencia”. Disponible online: <https://www.jornada.com.mx/2018/02/27/capital/031n4cap> (consultado el 03/07/2020).
- Marín, JC. (1995). *Conversaciones sobre el poder*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del C.B.C.
- Marín, JC. (2014). *Conocimiento y Desobediencia a toda Orden Inhumana*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- Olivares, E. (2017, 6 de mayo). “La muerte de Lesvy Berlín, segundo homicidio en la zona del frontón cerrado. La Jornada”. Disponible online: <https://www.jornada.com.mx/2017/05/09/politica/005n1pol> (consultado el 03/07/2020).
- Olivares, E. (2019, 30 de diciembre). “Víctimas de algún familiar, 93% de las mujeres que denuncian ataques”. La Jornada. Disponible online: <https://www.jornada.com.mx/2019/12/30/politica/003n1pol> (consultado el 03/07/2020).
- Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño*. México: Roca
- Tello, R. (2012). “Mujeres en los espacios privados y sus tránsitos por los públicos”, en Tello R., *Iniciativas locales para la participación femenina*. México: Universidad de Barcelona-UNAM.

REFERENCIA DE LOS AUTORES

María Gabriela Durán Valis es egresada de la licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales de la FFyL de la UNAM. Ha trabajado como asistente de investigación en proyectos sobre políticas públicas culturales en el Instituto Nacional de Antropología e Historia. Es miembro de la Colectiva de Cultura de Paz y Noviolencia desde el 2016, espacio en el que se ha desarrollado como tallerista en temas de discriminación, paz y guerra, y acción social noviolenta. Actualmente trabaja en el programa social Sembrando salud en la niñez de Tlalpan. E-mail: mgdvalis@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2077-7012>

Myriam Fracchia Figueiredo es socióloga (UNAM), maestra en Desarrollo Rural (UAM-X) y Doctora en Ciencias Sociales (UAM-X), miembro fundadora del Servicio Paz y Justicia para América Latina (SERPAJ). Investiga violencias sociales en México, violencia escolar y convivencialidad. Colabora en proyectos de la UNAM y la UACM con numerosas publicaciones. E-mail: myrfracchia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3279-7857>

Roxanna Romero Román es egresada de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos de la FFyL de la UNAM. Ha sido tallerista en la Colectiva de Cultura de Paz y Noviolencia. Es miembro de la colectiva Nos Hacen Falta que da acompañamiento a familiares de víctimas de violencia extrema en la UNAM. Actualmente realiza sus prácticas profesionales en la Comisión Nacional de Búsqueda de Personas Desaparecidas en la Unidad de Análisis de Contexto. E-mail: 312roxy@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5313-0365>

Pietro Ameglio Patella es Profesor en la facultad de Filosofía y Letras (UNAM) de “Cultura de Paz y Noviolencia”; responsable del Proyecto UNAM “Programa de Educación para la Paz y la Noviolencia”. Especializado en áreas de Epistemología, Educación, Cultura para la Paz; Resistencia civil noviolenta; construcción de la violencia y reconstrucción del tejido social; Educación autónoma; investigación social y bases de datos. Autor de libros y artículos, conferencias y talleres. En 2014 recibió el Premio Internacional de Educación para la Paz - El Hibri, en Washington. E-mail: serpaj@laneta.apc.org. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0031-3480>

Yoalli Quetzal Alfaro Tejero es egresada de la licenciatura en Urbanismo de la Facultad de Arquitectura en la UNAM, su principal enfoque es la creación de ciudades seguras a partir de la creación de comunidad y el diseño urbano participativo. Ha sido parte de la Colectiva de Cultura de la Paz y Noviolencia y de Nos Hacen Falta colectivo de acompañamiento a familiares víctimas de feminicidio, homicidio o desaparición en la UNAM. Actualmente labora en la Dirección General de Atención a la Comunidad en la UNAM en el Área de Prevención y Seguridad. E-mail: yoalli.alfaro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3889-3698>

ENSAYOS ACADÉMICOS
ACADEMIC ESSAYS

Estudios de la Paz y el Conflicto

Revista Latinoamericana

IUDPAS-UNAH

Volumen 1, Número 2, pp. 150-161

ISSN-e: 2707-8922 / ISSN: 2707-8914

DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9838

Julio-diciembre 2020

COVID-19: LA SOCIEDAD CAUTIVA EN EL ESPACIO GLOBAL

COVID-19: THE CAPTIVE SOCIETY IN THE GLOBAL SPACE

Marina Inés de la Torre

Universidad de Guanajuato

marinadlt8@hotmail.com

Recibido: 12-03-2020

Aceptado: 13-04-2020

Cómo citar / citation

De la Torre, M. (2020). "Covid-19: La sociedad cautiva en el espacio global", *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 1, Número 2, 150-161. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9838

Resumen

Nuestra sociedad globalizada exhibe sin pudor la amenaza potencial a su especie. La difusión descontrolada de una enfermedad sin precedentes: el COVID-19, está produciendo consecuencias para el desarrollo humano aún imposible de prever. Percepciones y realidades de un fenómeno reciente en plena expansión. Una nueva afrenta que provoca y desquicia a la sociedad en su conjunto. En suma, un espectáculo dantesco digno de la pluma de Saramago. ¿Cuáles son las condiciones de contexto y las acciones implementadas? ¿Qué nuevos retos asume el espacio urbano? ¿Qué riesgos y oportunidades anuncia? ¿Qué ocurre en los espacios de frontera? La respuesta a dichos interrogantes tiene como propósito reflexionar teóricamente en torno a la dimensión espacial de este coronavirus, y su impacto en la sociedad humana. Cabe mencionar el carácter provisional y tentativo del presente ensayo, habida cuenta de la vigencia temporal y espacial del proceso que se intenta abordar.

Palabras clave

Pandemia; coronavirus; espacio; sociedad.

Abstract

Our globalized society unashamedly displays the potential threat to its species. The uncontrolled spread of an unprecedented disease: COVID-19, is producing consequences for human development that are still impossible to foresee. Perceptions and realities of a



Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 (CC BY 4.0).

recent phenomenon in full expansion. A new affront that provokes and drives society as a whole. In short, a dantesque show worthy of Saramago pen. What are the context conditions and the actions implemented? What new challenges does the urban space assume? What risks and opportunities does it announce? What happens in the border spaces? The answer to these questions is intended to reflect theoretically on the spatial dimension of this coronavirus, and its impact on human society. It is worth mentioning the provisional and tentative nature of this essay, given the temporal and spatial validity of the process that is being attempted.

Keywords

Pandemic; coronavirus; space; society.

1. EN TORNO AL CONCEPTO DE RIESGO

Hoy más que antes, viene a la mente el recuerdo de la *sociedad del riesgo*, del pensador alemán Ulrich Beck (2006), influyente intelectual contemporáneo.

La *sociedad del riesgo*, identifica un conjunto de miedos sociales, tales como desempleo, pobreza, enfermedad, entre otros, vinculando el fenómeno con los cambios estructurales de la modernidad tardía.

“Los riesgos despliegan dentro de su radio de acción y entre los afectados por ellos un efecto igualador. Ahí reside precisamente su novedosa fuerza política (...)”, “(...) las sociedades del riesgo no son sociedades de clases, sus situaciones de peligro no se pueden pensar como situaciones de clases, ni sus conflictos, como conflictos de clases” (Beck, 2006: 52).

“El discurso del riesgo empieza donde la confianza en nuestra seguridad termina...”, expresa Ulrich Beck (2006: 56). La crisis de la modernidad, caracterizada por la búsqueda de dominio y de control, ha transformado las relaciones entre la sociedad y el Estado (fin del Estado de bienestar como garante de la seguridad social), y entre la sociedad y la naturaleza (a través de la toma de conciencia de los riesgos ambientales) (Beck, 2006).

Castel (2013) propone una reflexión crítica respecto a la inflación de la noción de riesgo, que conduce a pensar la sociedad actual como una sociedad de riesgo. En tal sentido, nos dice el autor, es importante distinguir y caracterizar los diferentes tipos de riesgos, y las maneras específicas de afrontar y combatir cada uno de ellos. Dado que cada riesgo suscita un sentimiento de inseguridad particular, el autor confirma una relación de convergencia entre inseguridad y riesgo e identifica tres tipos de riesgos (cuyo orden alteraremos en función de los intereses del presente estudio): a) riesgos sociales, b) población de riesgo y, c) riesgos ecológicos. A cada tipo de riesgo le corresponde la movilización de diferentes medios para ser combatidos, a saber:

Los primeros, generan un estado de indefensión y desamparo en la población. Están comprendidos por accidentes, enfermedades, desempleo, pobreza, entre muchos otros, y demandan la intervención del estado nacional para su atención.

En segundo lugar, la abstracción del problema en términos de una realidad en riesgo constante, conduce a un estado de inseguridad general e indeterminado donde, el concepto de población de riesgo, surge como una estrategia posible que permite simplificar la complejidad del fenómeno, orientada a la circunscripción del problema a un segmento de

población. De este modo, se alude a los factores de riesgo que presentan algunos individuos o grupos sociales, los cuales reúnen características comunes que los convierten en potencialmente peligrosos para el resto del colectivo social, identificando el problema con poblaciones socialmente vulnerables. La emergencia de una nueva modalidad de gestión de estas poblaciones sugiere inquietantes, cuando no peligrosas, estrategias de vigilancia y de control.

Por último, la amenaza a la especie humana, producida por la omnipresencia de los riesgos ambientales sugiere un incremento del estado de inseguridad, cuya instrumentación requiere de acuerdos internacionales de control del crecimiento económico a expensas de los recursos naturales.

Que haya riesgos significa que el futuro es aleatorio, y, en tal sentido, portador de una amenaza. Cuantos más riesgos hay, más aumenta el sentimiento de inseguridad.

Ahora bien, aceptando que el miedo o inseguridad ocupa un importante lugar en el pensamiento social, hay quienes lo juzgan de modo negativo, criticando a los medios, a los políticos y también a los intelectuales, por presentar de manera sensacionalista un conjunto de problemas sociales que provocan paranoia en la sociedad. En contraste, otros enunciados rescatan el valor positivo del miedo, el cual alimenta una permanente actitud de vigilia frente a la omnipotente tentación de opresión por parte del Estado (Kessler, 2009).

2. PANDEMIA: PERCEPCIONES Y REALIDADES

El miedo en cuanto tal, es una emoción, un sentimiento en el que convergen una diversa gama de desasosiegos. A la luz de la emergencia actual, se trata del miedo al contagio, a la pérdida de la salud, a la indefensión ante los embates de la enfermedad.

Sin embargo, hechos y percepciones están lejos de tener una correspondencia unívoca. Los hechos están cuantificados en las estadísticas que dan cuenta de la cantidad de personas afectadas por el virus o sospechosas de poder estarlo, las cuales se actualizan en tiempo real (en el mejor de los escenarios). La percepción en cambio, consiste en la interpretación subjetiva, ya sea individual y/o colectiva, de esa realidad fáctica. Es decir que el miedo, puede seguir en ascenso, a la vez que la expansión del contagio disminuye y, viceversa.

Esta divergencia entre ambos conceptos, ha dado lugar a un conjunto de hipótesis y teorías que intentan explicar los procesos que median entre los hechos y las emociones, y constituye la marca de origen del problema y su mayor interés de observación (Kessler, 2009). En este sentido, suele ser la base para cuestionar la irracionalidad de los miedos y de toda política pública basada en ellos.

Lo cierto es que, el estado de precariedad que el miedo produce en la población, requiere de políticas sociales inmediatas, instrumentadas desde el Estado. Las estrategias de control tendientes a evitar el pánico generalizado en la población, constituyen hoy un desafío tan importante como el imperativo de desarrollar estrategias para evitar la expansión de la enfermedad misma.

3. COSMOPOLITISMO Y DERECHO A LA SEGURIDAD

La idea clásica del *Estado-nación*, como unidad geográfica de una sociedad relativamente homogénea, se ha visto cuestionado por los movimientos migratorios tanto externos como internos y un evidente multiculturalismo. Dichos cambios nos enfrentan a la necesidad de ampliar sus confines conceptuales.

Ahora bien, el concepto de cosmopolitismo es complejo y polisémico y requiere ser entendido desde las múltiples perspectivas del conocimiento, propósito que escapa al alcance del presente ensayo. En reglas generales, se trata de un fenómeno asociado a las prácticas neoliberales de la economía global, que tiene como consecuencia una intensa movilidad humana mundial. En tal sentido, el fundamento y razón del cosmopolitismo refieren a la capacidad de gestionar las diferencias culturales de una sociedad heterogénea portadora de múltiples sistemas identitarios, donde el derecho individual de carácter universal confronta al derecho de las comunidades localizadas, aportando nuevas complejidades entre las aspiraciones globales y la autodeterminación local. Todo ello impacta en la estructura de los colectivos sociales y en la configuración de sus respectivos territorios.

Ulrich Beck (citado por D. Harvey, 2017), advierte en relación a un cambio de paradigma a partir del cual, el principio del derecho internacional, cede el paso a los derechos humanos universales. Los sujetos de derechos humanos pasan a ser los individuos, ya no los sujetos colectivos como pueblo o Estado. Ello nos refiere, a la universalidad de los derechos humanos individuales y a una lógica que trasciende las fronteras nacionales.

Este contexto argumental, permite especular en relación al comportamiento desigual de los estados nacionales para asegurar el derecho a la protección de sus ciudadanos frente a la emergencia global. Dicho comportamiento requiere ser interpretado y confrontado a la luz de las particulares condiciones de contexto de cada nación.

4. ACCIONES Y REACCIONES EN EL ESPACIO LOCAL

Como es de dominio público, la aparición del COVID-19 en humanos, se detecta por primera vez en China. Al igual que sucede en otros países asiáticos, la República Popular China, se caracteriza por un *capitalismo de Estado* de carácter totalitario en el que, gobierno y Estado se identifican y convergen en un sólo partido, el partido comunista.

La gestión de la crisis sanitaria es sin lugar a dudas, de naturaleza política y en ella se refleja no sólo el instinto, sino también, el músculo autoritario característico de China (Fantini, 2020). La opacidad con la que administra la información en un comienzo, acallando a los propios médicos que sonaron la alarma por primera vez, contrasta con la eficacia reactiva para hacer frente a la emergencia, después. Una vez que el Estado resuelve dar a conocer públicamente la situación y evalúa sus consecuencias para la nación y el mundo, despliega una incontestable capacidad para administrar la crisis, en la que destacan la celeridad y la escala de sus intervenciones. Esta capacidad de respuesta está directamente asociada a una mayor concentración del poder.

En las democracias occidentales las dinámicas de gestión de la crisis están resultando diferente. La clave para su comprensión, es posible encontrarla en la existencia de escenarios de libertad más amplios, los cuales admiten márgenes de negligencia por parte de gobiernos y gobernados. La primera refiere a la reticencia de los gobiernos a tomar medidas

impopulares, que pudieran empañar el futuro de sus respectivas administraciones. La segunda, refiere a la indolencia de la población al momento de tomar sus reasuguros, ya que todos estamos supuestamente informados. “Amor con amor se paga”, reza el dicho popular. El ejercicio de la libertad obliga a asumir mayores responsabilidades que vayan más allá de la espera de consignas por parte de un Estado paternalista.

En general, la transparencia de la información pública en las democracias (sin entrar a considerar su calidad), ha sido una constante desde el comienzo. Sin embargo, la falta de celeridad y rezago en la toma de medidas de control, empieza a causar estragos en algunos países como Italia. Europa ha estado siempre en mejores condiciones que China para enfrentar la crisis ya que, al igual que América, ha dispuesto y dispone de tiempo. Ese tiempo necesario para tomar medidas preventivas, ya no para evitar la expansión de la enfermedad, posibilidad cada vez más alejada en el espacio global, sino para gestionar protocolos eficientes que ayuden a mitigarla.

Esta situación pone en evidencia la ineficacia de los sistemas democráticos en épocas de crisis, donde la variable temporal es clave y, en tal sentido, las medidas que llegan a destiempo resultan equivalentes a una ausencia de medidas.

5. ESPACIOS DE CLAUSURA

Dentro del vasto universo conceptual de Foucault, la heterotopía se revela como el concepto más idóneo para comprender la naturaleza de los espacios de clausura.

La heterotopía consiste, expresa el autor en el estudio de “esos espacios absolutamente otros”. Del enunciado de los cinco principios fundamentales Foucault, es preciso detenerse en el quinto, a saber, los “sistemas de cierre y apertura específicos”.

En dichos sistemas el autor distingue tres tipos heterotópicos:

El primero se refiere a “[...] las heterotopías tienen siempre un sistema de apertura y cierre que las aísla del espacio que las rodea [...]” (Foucault, 2008: 59).

El segundo refiere a que “[...] Hay otras heterotopías, por el contrario, que no están cerradas en relación al mundo exterior, pero que son pura y simple apertura [...]” (Ibid). En este caso la heterotopía es un lugar abierto en el que, una vez que se ingresa, descubre que se sigue quedando fuera, y es ejemplificada por el autor, con los visitantes de paso.

El tercero “[...] Finalmente, existen las heterotopías que parecen abiertas, pero en las que sólo entran verdaderamente los que ya han sido iniciados [...]” (Ibid).

Estas heterotopías expresan las ambigüedades espaciales de los espacios de clausura en los cuales se vive la ilusión de un futuro que pocas veces conquista. La condición liminar de estos espacios encuentra aquí su mayor expresión, a través de dos vías de impugación. Creando una ilusión que denuncia al resto de los espacios reales o, creando nuevos espacios en franca oposición a los reales. Espacios éstos que resultan tan perfectos como cerrados en su organización, similares a un barco navegando en el océano.

Ahora bien, la dinámica de cambio acelerado que imprime al espacio la expansión de la enfermedad involucra progresivamente no sólo al conjunto de heterotopías sino a todos los grupos sociales.

Individuos, grupos minoritarios de población, ciudades hasta naciones enteras, reproducen las múltiples escalas de la clausura.

Las condiciones de accesibilidad en las fronteras nacionales dependen de las decisiones que al respecto se producen al interior de cada una de las administraciones locales, y en tal sentido, sus alcances son distintivos.

La presencia de fronteras poco porosas, no sólo predomina en el actual contexto mundial, sino que, tiene una antigua data. Se trata de la mayor o menor restricción, cuando no prohibición de paso, dirigida a los migrantes que se desplazan de sus lugares de origen (por diversas causas), en busca de otros destinos “de acogida”. Ello contrasta con el derecho a la libre circulación (entrar y salir) con el que se ve beneficiado el connacional.

Ahora bien, a la luz de la nueva emergencia sanitaria, el cierre de las fronteras aplica, no sólo para los foráneos, sino también para los connacionales, y esto constituye toda una novedad en la que, el cierre aísla a los de adentro y excluye a los de afuera.

Las intenciones humanitarias de estas acciones en apariencia extremas, no dejan lugar a dudas, ya que constituyen verdaderas acciones de paz que reivindican el derecho universal a la protección frente a la contingencia.

Más cuestionables resultan las intenciones de mantener fronteras porosas sólo en un sentido, las cuales privilegian el derecho de las ciudadanías locales a la libre circulación, poniendo en riesgo la integridad de las ciudadanías ajenas.

Las estrategias de contención de la emergencia se dirimen en mundos paralelos (global y locales) no siempre convergentes, manifiesta en las condiciones de desigual accesibilidad a los espacios fronterizos.

6. DINÁMICAS ESPACIALES ESTIGMATIZANTES

Goffman (1970) define al estigma como “[...] una clase especial de relación entre atributo y estereotipo [...]” (1970: 2). El autor señala que, cuando el/los atributo/s discrepan de las expectativas generadas por el grupo social de pertenencia (estereotipo), el individuo o colectivo es percibido fuera de la “normalidad”. En tal sentido, la variabilidad de un atributo es evidente, ya que las expectativas se corresponden con los valores y marcos institucionales de cada grupo social. Sin embargo, un estigma refiere a un atributo “profundamente desacreditador” para su portador y, en todos los casos, tiene una connotación negativa.

Goffman, introduce la dimensión temporal y distingue las categorías de *desacreditables* y *desacreditados* dependiendo del tiempo en el que se acceda al conocimiento del individuo o grupo estigmatizado, siendo portador en mucho de los casos de ambas categorías.

Existen “anormalidades” corporales (discapacitados), comportamentales (enfermos mentales) y tribales, tales como religión (fundamentalismo), nación (chauvinismo), etnia (racismo), y condición socioeconómica (clasismo), todos ellos estereotipos ante las cuales se instrumentan distintas formas de discriminación, sin apreciar que son precisamente estas “anormalidades” las que motivan el desarrollo de nuevas capacidades ausentes en a los “normales”.

Sin embargo, la resignación por parte de individuos o colectivos estigmatizados al creer que alguno de sus atributos así lo justifica, conduce a un proceso de creciente autoestigmatización.

La pandemia constituye un riesgo social (Kessler, 2009) que se refiere a la difusión a gran escala de una enfermedad, cuya dinámica espacial avanza sobre el espacio global, implicando

a su paso a más poblaciones. Su constante dinámica de cambio, no sólo localiza, sino que amplía su escala, se desplaza y se aproxima.

Entrando en el terreno movedizo de los préstamos conceptuales analíticos, resulta temerario identificar a determinados actores sociales (estereotipos) como portadores de la enfermedad (atributo).

Desde que se toma conocimiento del lugar de origen del COVID-19, y a partir de su acelerado proceso de desarrollo, se comienza a ampliar el conjunto de poblaciones estigmatizadas en una clara correspondencia con la expansión territorial. En este caso el *estigma está asociado a la salud*, es decir a todos aquellos portadores de la enfermedad (*desacreditados*) o sospechosos de serlo (*desacreditables*). En un principio se identificó a la población de origen asiático, a la que se suma hoy, la población de procedencia europea. Es cuestión de tiempo para que se amplíe la gama de fenotipos¹ socialmente indeseables y de territorios prohibidos. Toda vez que se agotan los esfuerzos por asignar atributos estigmatizantes a los otros, se redireccionan hacia el interior del grupo de pertenencia.

Esta dinámica en las percepciones estigmatizantes para afrontar la realidad incierta, contrasta con la permanencia de un estigma consolidado de antigua data. Nos referimos a las poblaciones fronterizas, cuyas ciudadanía precarias, cuando no ausentes, disminuyen ostensiblemente las esperanzas de sobrevivir a la enfermedad, a la que se suma una desesperanza estructural y un creciente desamparo. Son los eternos habitantes del umbral, despojados de derechos y frecuentemente olvidados.

7. CLAUDICACIONES EN EL ESPACIO TRADICIONAL. NUEVOS ESPACIOS DE CONTAGIO E INMUNIDAD.

Las nuevas circunstancias exigen una redefinición de los espacios de relación tradicionales.

El espacio público tradicional es un lugar de identificación, de contacto físico entre las personas, de animación urbana y de expresión comunitaria. La difusión de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (en adelante, TICs.), han transformado la naturaleza de la interacción social en las sociedades contemporáneas, desarrollando una nueva modalidad de interacción social, a través de estas tecnologías (Thompson, 1998).

En términos de riesgos reales y percibidos por la sociedad en su conjunto, frente a la actual emergencia sanitaria, se propone una nueva categorización, espacios de contagio y espacios de inmunidad.

a. Espacios de contagio: son los espacios tangibles de la proximidad física y constituyen hoy, el espacio de contagio por excelencia. Hoy habitamos un mundo de ciudades prohibidas, en las que la distancia social nos impone el aislamiento.

Bien se sabe que, las relaciones personales, aquellas “cara a cara”, son una forma insustituible de relación humana. Ella precisa de un espacio de representación y de una disposición temporal, donde los modestos, casuales y dispersos contactos de proximidad constituyen la base dinámica sobre la cual se sostiene la vida pública en una ciudad.

¹ Se denomina fenotipo a la expresión del genotipo en función de un determinado ambiente. Los rasgos fenotípicos cuentan con rasgos tanto físicos como conductuales (del campo de la biología, específicamente en genética).

Jacobs testimonia: “[...] Las calles y las aceras son los principales espacios públicos de una ciudad, sus órganos más vitales [...]” (1967: 33). La mayoría de los contactos en las calles son ostensiblemente triviales, pero la suma de ellos, no lo es en absoluto. Los encuentros casuales, triviales y públicos a un nivel local, la mayoría de ellos fortuitos y espontáneos entre personas que coinciden en una relación determinada, da como resultado un sentimiento de identidad pública entre las personas, una red y un tejido de respeto mutuo y de confianza, y también una garantía de asistencia mutua para el caso en que la comunidad en general o un vecino en particular, la necesite (Jacobs, 1967). Donde hay confianza aumentan las oportunidades para la experiencia y la acción, en las que la confianza constituye una forma efectiva de reducir la complejidad (Luhmann, 1996).

¿Cómo enfrentar la pérdida temporal de esta posibilidad de interacción? Las nuevas tecnologías están demostrando ser un sustituto eficaz para contrarrestar la emergencia.

b. El *espacio de la inmunidad* está asociado al espacio intangible de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y resulta el más idóneo para evitar el contagio. De él se espera que mantenga articulado el cuerpo social, a través de interactivos circuitos mediáticos que transmiten la información, a la vez que construyen imaginarios sobre la situación actual (De la Torre, 2010). Se fortalece así, el perfil mediático del ciudadano a través del espacio comunicacional, conectividad en la que impera Internet, el cable y la red satelital.

Ahora bien, en el contexto de la actual emergencia sanitaria, el espacio de contagio claudica a favor del espacio de la inmunidad. En otras palabras, los espacios públicos tradicionales, plazas, teatros, cines, ferias y calles residenciales desplazan sus prácticas sociales hacia el espacio comunicacional. En el mismo sentido, García Canclini (2001) afirma que la comunicación inmaterial modifica los vínculos entre lo privado y lo público, los cuales merecen consideración aparte.

La clausura del espacio público tangible, delega sus funciones tradicionales al espacio privado. La vida al interior de los hogares se transforma temporalmente en escenario de relaciones de mayor alcance, intensificando el uso de las redes sociales y el teletrabajo. Se acrecienta el peso de las comunidades virtuales, a través de las cuales se provee de una suerte de inmunidad solidaria para combatir los efectos negativos de un aislamiento involuntario, que impone una “sana distancia social” en la sociedad actual.

En suma, la condición gregaria del habitar humano recrea en forma constante estrategias de comunicación en las que, el espacio privado demuestra estar a la altura de las circunstancias para enfrentar a la adversidad.

8. PANÓPTICA DEL ESPACIO URBANO

El estado de emergencia sanitaria tiene consecuencias inmediatas en los hábitos de conducta (cotidianos y cíclicos) de los ciudadanos, quienes implementan acciones tendientes a promover entornos que minimicen riesgos, tanto en el espacio privado, como en el público. Las primeras se relacionan con procesos de autogestión, las segundas refieren a la autocensura, a esta última prestamos atención.

El *panóptico* se presenta como una buena analogía para entender la situación de una sociedad disciplinaria. Ideada por el pensador inglés Jeremy Bentham en el siglo XVIII, consiste en una estructura carcelaria con celdas distribuidas en forma circular alrededor de

un centro, en el que se emplaza la torre de control. Esta condición espacial permite asegurar el control centralizado de los reclusos sin que éstos puedan discernir si están o no siendo observados. Implica un proceso de autocensura a través del cual los vigilados modifican su comportamiento por temor a la eventualidad de ser castigados. Se trata de una visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder, sin que ese poder se esté ejerciendo de manera efectiva.

Más tarde, Foucault (2002) retoma esta idea para denunciar la condición panóptica de la sociedad moderna, la cual se fundamenta en la convicción de que el control induce un comportamiento positivo en los vigilados, basado en el miedo no sólo al castigo, sino dada la situación actual, al contagio de una enfermedad cuyas consecuencias son aún imprevisibles. En este caso la relación entre inseguridad y el riesgo es absolutamente convergente (Castel, 2013).

Las estrategias panópticas se implementan exclusivamente en el espacio público, y atienden las múltiples escalas del problema. El cierre de los espacios comunitarios, urbanos o nacionales exige condiciones de control centralizado y formal por parte de las administraciones locales. Sin embargo, estas estrategias panópticas que todo lo ven, representan la pérdida de libertades, las cuales se ejercen restrictivamente y bajo absoluta vigilancia.

Estrategias de autogestión se instrumentan también en el espacio privado. Son de carácter *defensivo y elusivo*. Las primeras refieren a aquellas acciones orientadas a la introversión, a definir límites precisos entre lo privado y lo público. La sumatoria de acciones individuales defensivas, determina una relación bipolar público/privado, cuyas fronteras opacas (reales o virtuales) hace evidente una desafección de lo público a favor del espacio privado.

Por último, las *estrategias elusivas* son comportamentales (Kessler, 2009) y comprenden las acciones tendientes a evitar circular por ciertos lugares considerados de riesgo potencial y restringir salidas en ciertos horarios. Si la percepción del entorno es amenazante, se trata de evadir. Ello impacta negativamente en la construcción de ciudadanía.

La emergencia sanitaria requiere de la implementación simultánea de todas las estrategias disponibles para salvaguardar a la población de los estragos de la enfermedad. Comportamientos elusivos generalizados combinan espacios panópticos y defensivos en la ciudad, dando como resultado el vacío existencial del espacio urbano tradicional.

9. ¿IGUALES ANTE LA ENFERMEDAD?

Retomando los referentes teóricos de inicio, queda claro que la enfermedad se propaga sin distinción de clase, raza u otra condición, situación que tiene un efecto igualador para el cuerpo social en su conjunto. La enfermedad no solo homologa socialmente, sino también desterritorializa, comprometiendo a la población de cualquier latitud del planeta. En tal sentido, sería una ingenuidad la pretensión de atribuir la enfermedad a ciertos actores sociales o, confinarla a unos límites geográficos aprehensibles.

Sin embargo, las diferencias se hacen notar al interior de las fronteras nacionales, donde la atención de la emergencia depende de los respectivos sistemas de salud. El grado de vulnerabilidad de los grupos sociales está asociado a las reales posibilidades de las administraciones locales para enfrentar con eficacia la emergencia sanitaria. A diferencia de la enfermedad en sí, las posibilidades de su tratamiento, distingue y localiza.

Ahora bien, la actual crisis mundial, reproduce la paradoja de origen de la globalización planetaria. Las prácticas económicas globales deconstruyen sistemáticamente las fronteras nacionales, al mismo tiempo que los estados nacionales construyen murallas físicas o simbólicas a fin de contener la intensa movilidad humana, a las que la economía global ha contribuido.

En el mismo sentido, la enfermedad no reconoce límites espaciales y se expande profusamente sobre la superficie de todo el planeta, mientras que, el control ejercido por los estados nacionales reconstruye fronteras, con el fin de salvaguardar a propios y, en el mejor de los casos, a ajenos.

Vivimos y pensamos universos paralelos que se complementan y contradicen, se desquician y desbordan para, de vez en cuando, volver a conciliar.

10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las discusiones en torno a un fenómeno en plena expansión no pueden ser concluyentes, ni mucho menos definitivas.

Goffman (1970), Foucault (2008) y Harvey (2017), Saramago² (2005) entre muchos otros, aportan desde la sociología, filosofía, psicología, historia, geografía, antropología y la literatura, miradas concurrentes que dan cuenta de la presencia siempre viva de espacios heterotópicos en el devenir de la existencia humana.

La inédita situación a escala global que hoy se vive, convierte en heterotopías toda la superficie del planeta, instrumentalizando nuevas formas de producción y organización del espacio para adaptarse a las nuevas condiciones de posibilidad de la existencia. Se modifican los clivajes sociales, las demarcaciones espaciales y entre ellas, la porosidad de las fronteras.

La gestión de la emergencia de las administraciones locales oscila entre dos extremos.

Desde un extremo del pleno ejercicio del libre albedrío por parte de los ciudadanos, confiando en su responsabilidad en el cuidado de su propia salud y la ajena. En este caso el Estado se remite a dar recomendaciones y mantiene las libertades individuales en el espacio colectivo.

A otro extremo de imposición de medidas de confinamiento estricto por parte del estado, cuyo cumplimiento es garantizado a través de los controles de seguridad y bajo apercibimiento. El poder central clausura el espacio público en desmedro de las libertades ciudadanas. En este caso es importante recordar la importancia del miedo positivo (Kessler, 2009), que inspira una vigilia ciudadana tendiente a mantener las democracias, resistiendo a la tentación de un estado autoritario a perpetuar las medidas de control más allá de la emergencia declarada y que temporalmente lo justifica.

En discrepancia con Castel (2013), los tiempos de pandemia nos enfrenta sin lugar dudas a una sociedad de riesgo (Beck, 2006) en toda regla. La escala global de la enfermedad, la velocidad de su expansión, y la imposibilidad de los gobiernos (hasta ahora) de contenerla, así lo evidencian. Derechos internacionales y universales se confrontan en el campo de

² José Saramago, Premio Nobel de Literatura 1998, escribe en 1995 *Ensayo sobre la ceguera*, novela que describe las consecuencias de una extraña epidemia que condena a la población de una ciudad a la ceguera y; en 2005 *Las intermitencias de la muerte* relata la desaparición de la muerte en un país y su impacto en las instituciones.

batalla de los gobiernos locales. Un futuro incierto, cuyo presente da cuenta de la amenaza de nuevos peligros en el horizonte lejano de una solidaridad global concertada.

11. REFERENCIAS

- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Surcos 25.
- Castel, R. (2013). "Políticas de riesgo y sentimiento de inseguridad". En Castel R., Kessler G., Merklen D. y Murard N. (Coords.). *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Des-institucionalización del presente?*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Torre, M. (2010). *Espacio público y capital social*. Guanajuato: Consejo Editorial ULSB.
- Fantini, C. (2020). El virus y el autoritarismo. El País, 27 de febrero. (Disponible en: <https://www.elpais.com.uy/opinion/claudio-fantini/virus-autoritarismo.html>)
- Foucault, M. (2008). "Topologías" (trad. esp. Garcia, R.), *Fractal n° 48*, enero-marzo, 2008, año XII, volumen XIII, 39-62.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (trad. esp. Garzón del Camino, A.). México: Siglo XIX.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. (Disponible en: https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=goffman+estigma+&btnG=)
- Harvey, D. (2017). *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. México: Akai.
- Jacobs J. (1961 trad. Esp. 1967). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Península.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México: Anthropos.
- Thompson, J. (1998). *Los medios y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

REFERENCIA DE LA AUTORA

Marina Inés de la Torre es Doctora en Arquitectura por la Universidad de Guanajuato (2009). Profesora Titular B, de Tiempo Completo, del Departamento de Arquitectura, División de Arquitectura, Arte y Diseño, de la Universidad de Guanajuato. Nivel II en el Sistema Nacional de Investigadores. Responsable del Cuerpo Académico UGTO-CA-146: Dinámicas Territoriales. Cuenta con numerosas publicaciones y colaboraciones en esta materia. Su línea principal de Investigación se centra en violencia, sociedad y territorio. Entre sus últimas publicaciones destacan: **La ciudad neoliberal: conceptos y realidades de Dubái** (2020). Nova Scientia No 24, Vol. 12 (1), 2020. ISSN 2007 – 0705, pp.: 1 - 33 doi.org/10.21640/ns.v12i24.2009; **Espacio público y consumo en la ciudad central** (2019). En Velasco Ávalos, M. y Navarrete D. *Comercio tradicional y ciudades contemporáneas*. Querétaro: Mandorla. 129-148; **Gentrificación migratoria: San**

Miguel de Allende, Guanajuato (2018). CULCYT - Cultura, Ciencia y Tecnología, Septiembre-Diciembre, 2018. Año 15, N° 66, CULCyT 15° Aniversario. Págs. 53-64, ISSN: 2007-0411, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2018. Disponible en: <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/2806>; **Turismo y narcotráfico en México** (2018). Número Especial: Terror en el Paraíso: Terrorismo y Turismo en el Siglo XXI Estudios y Perspectivas en Turismo, ISSN: 1851-1732 (versión on-line), 0327-5841 (versión impresa), Volumen 27, Número 4, Págs. 867-882, Centro de Investigaciones y estudios turísticos (CIET), Buenos Aires, Octubre de 2018. Disponible en: <http://www.estudiosenturismo.com.ar/>. Buenos Aires, 2018. marinadlt8@hotmail.com. ORCID. 0000-0001-7948-6979.

RESEÑA DE LIBRO
BOOK REVIEW

Estudios de la Paz y el Conflicto

Revista Latinoamericana

IUDPAS-UNAH

Volumen 1, Número 2, pp. 163-165

ISSN-e: 2707-8922 | ISSN: 2707-8914

DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9839

Julio-diciembre 2020

Reseña de libro:

ESTEBAN ANDRÉS RAMOS MUSLERA

**PAZ TRANSFORMADORA (Y PARTICIPATIVA). TEORÍA Y
MÉTODO DE LA PAZ Y EL CONFLICTO DESDE LA PERSPECTIVA
SOCIOPRÁXICA. TEGUCIGALPA: IUDPAS-UNAH, 2015**

Book review:

ESTEBAN ANDRÉS RAMOS MUSLERA

Paz Transformadora (y Participativa). Teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráctica. Tegucigalpa: IUDPAS-UNAH, 2015

Manuel Montañés Serrano

Universidad de Valladolid, Valladolid, España

investigacionparticipada@gmail.com

Recibido: 01-02-2020

Aceptado: 23-04-2020

Cómo citar / citation

Montañés, M. (2020). “Reseña de libro: Esteban Andrés Ramos Muslera. Paz Transformadora (y Participativa). Teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráctica. Tegucigalpa: IUDPAS-UNAH, 2015”, *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 1, Número 2, 163-165. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9839

Este libro forma parte de una colección editada por el Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. El mismo se propone contribuir al corpus epistemológico, teórico y metodológico de los estudios sobre la paz y el conflicto, y constituye asimismo material de utilidad formativa en la materia. Es, por consiguiente, tanto un manual para docentes, facilitadores, educadores y educandos de, en y para la paz, y un aporte teórico orientador de la acción para la paz para activistas, promotores y promotoras de paz, así como centros de estudio e investigación.

Los contenidos se agrupan en tres capítulos. El primer titulado Teoría de la Paz, se encuentra segregado en dos apartados, en uno se exponen las concepciones de la paz desde las perspectivas teóricas de la Paz Negativa, la Paz Positiva y de la Paz Imperfecta, y en otro, se da cuenta la conceptualización de la Paz Transformadora (y Participativa) sustentada desde la perspectiva sociopráctica. El segundo titulado Teoría del Conflicto comprende dos partes,



en la primera se enuncia la concepción y las particularidades que del conflicto se tiene de acuerdo con las teorías sociológicas clásicas del funcionalismo y del marxismo, así como de las Nuevas Teorías del Conflicto, y de las perspectivas de la Paz Positiva e Imperfecta, y en la segunda parte se desarrolla la concepción del conflicto desde la sociopráctica perspectiva de la Paz Transformadora, presentando los elementos más significativos partícipes de su estructura: las redes y los actores-red; los usos, costumbres y la cultura; las necesidades y los satisfactores; y el poder. En el tercer capítulo, titulado Métodos de Investigación para la Paz y la Transformación de Conflictos, se expone un recorrido por los principales métodos de construcción de paz propuestos desde las perspectivas de la Paz Positiva y de la Paz Imperfecta y, asimismo, se describen los fundamentos y los componentes del método de acción-reflexión-acción de la Construcción Participada de Convivencias Pacíficas propuesto desde la perspectiva de la Paz Transformadora. El libro finaliza con un extroito que recoge y compara los principales rasgos definitorios de las propuestas descritas en el texto.

El texto es de lectura ágil para un público que no necesariamente ha de tener una gran formación en esta materia para comprender los conceptos presentados. En el mismo, se sostiene que el empleo de los principios de la perspectiva sociopráctica se revela capaz de superar la ruptura entre la teoría y la práctica de la paz y el conflicto. Se parte de la concepción según la cual la realidad es un constructo humano que es compatibilizado y socialmente cristalizado, y no una sustantiva y objetiva realidad. Se dice que la recurrente interpretación de la paz como predefinida meta a alcanzar ha dificultado la asunción de la construcción participativa de la paz y la transformación del conflicto del qué, para qué, con quién, cuándo, dónde, cómo y por qué hacer qué. La propuesta desde la perspectiva de la Paz Imperfecta, al considerar que la paz no es absoluta sino perfectible realidad, permitió relacionar la teoría de la paz de modo más directo con la acción sociocomunitaria. Si bien, por un lado, se apuesta por el diálogo entre seres humanos para perfeccionar la externa e imperfecta paz, por otro, al considerar relativa y sustantiva la realidad externa, el encaje entre sujeto y cultura, individuo y sociedad, se convierte en infranqueable obstáculo para desarrollar dicho diálogo como proceso de construcción colectiva. En consecuencia, los procesos de construcción de paz y regulación de conflictos desde este enfoque se ven limitados a mecanismos de negociación entre representantes plenipotenciarios de las culturas o los intereses grupales. De ahí que el método planteado no lograra ir más allá de la lógica de la negociación. Una lógica que, paradójicamente, había sido superada anteriormente, gracias al método Trascend presentado por Galtung.

En cambio, entender al ser humano, tal y como se hace desde la sociopráctica perspectiva de la Paz Transformadora, como un activo constructor de realidades, conocimientos y modelos convivenciales –pacíficos, violentos y conflictivos a la vez-, tiene implicaciones teóricas y metodológicas significativas: obliga a preocuparse y ocuparse de la estimulación de la participación social integral en la construcción de paz y la transformación de conflictos. Reconocer la naturaleza práctica de los seres humanos implica concebir que somos sistemas capaces de construir (y transformar), transductivamente realidades y conocimientos individuales, a la par que cristalizar socialmente realidades y conocimientos a partir de la compatibilización de las realidades construidas al ver que ven la realidad que vemos. En consecuencia. Por ello, asumir la naturaleza práctica del ser humano convierte la posibilidad de participación en los procesos de construcción de paz en una necesidad. En efecto, si se considera que las realidades externas sustantivas no son sino realidades objetivadas, en permanente transformación, resultado del proceso de encaje entre particulares realidades construidas y reflexivamente cristalizadas; cultura, sociedad o sistema político-económico

no son sino realidades construidas que adquieren, a partir de la inferencia de sentido realizada sobre los estímulos recepcionados y el proceso de compatibilización de realidades, una u otra forma, unas u otras características, unas u otras propiedades en función de quiénes sean los seres humanos que construyen y compatibilizan. Por tanto, no son las culturas, ni las sociedades, ni las estructuras del sistema político-económico determinantes exclusivos de un supuesto sujeto pasivo.

Al no existir sustantiva unívoca ni relativa realidad externa que nos determina -sino tantas realidades sociales como los seres humanos seamos capaces de cristalizar que, a su vez, influyen en nuestros procesos de construcción de realidades y acción para la atención de nuestras necesidades-, se convierte en indispensable asumir un método de acción-reflexión-acción para la paz participativo. Es por ello que desde la perspectiva de la Paz Transformadora se presenta un método de construcción de paz y transformación de conflictos participativo (la Construcción Participada de Convivencias Pacíficas), que garantiza que todos y todas contemos y podamos aportar activamente. En esencia, porque difícilmente es posible construir modelos convivenciales que propicien la atención de las necesidades de todos y todas, sinérgicamente, si solo se cuenta con algunos, o si no se cuenta con la participación activa, reflexiva e implicativa de todos y todas; especialmente, de aquellos recurrentemente vulnerabilizados y tradicionalmente apartados de todo espacio de reflexión y toma de decisión.

El método de la Construcción Participada de Convivencias Pacíficas, cuyos fundamentos y principales contenidos se describen en este libro, sitúa en el centro del proceso de construcción de paz y transformación de conflictos a los seres humanos como sujetos protagonistas; apostando por una lógica compleja, dialógica, hologramática y recursiva que se desarrolla de acuerdo al método abductivo. Un método cuya legitimidad descansa en el proceso metodológico, y no en las premisas de partida o los puntos de llegada como sucede cuando se opta por los clásicos métodos deductivos o inductivos.

Proceder de esta manera permite asumir como sujetos de estudio de pleno derecho a los seres humanos durante todo el proceso, garantizando que todos y todas participemos activamente en el análisis y la caracterización de las realidades, la definición de las propuestas concretas y la acción colectiva generadora de transformaciones encaminadas a la construcción de modelos de atención sinérgica de las necesidades del conjunto de la ciudadanía. Por ello, es posible afirmar que desde el enfoque de la Paz transformadora (y Participativa), la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto puede pasar de ser comprendida como una ciencia orientada por valores -tal como lo es desde la perspectiva de la Paz Positiva- a ser concebida como la ciencia de la acción-reflexión-acción colectiva encaminada a la construcción de Buen Vivir para todos y todas.

REFERENCIA DEL RESEÑADOR

Manuel Montañés Serrano licenciado y doctor en CCPP y Sociología. Profesor Contratado Doctor en la Universidad de Valladolid (Campus de Segovia). Sus publicaciones más recientes son las siguientes: “Teoría, metodología y práctica de la producción de posiciones discursivas. (Un ejemplo: El caso de los discursos de la infancia sobre el mundo adulto)”. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. nº 43 mayo-agosto, págs. 89-115, 2019. investigacionparticipada@gmail.com Researcher ID D-5987-2016 / ORCID 0000-0002-3107-8818.

EXPERIENCIAS, PONENCIAS

EXPERIENCES, SPEECHES

MANIFIESTO POR UNA NUEVA NORMALIDAD

MANIFESTO FOR A NEW NORMALITY

Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz
CLAIP
normalidadnueva@gmail.com

La profunda crisis mundial que hoy sufrimos a causa del virus SARS CoV-2 es un síntoma de la normalidad enferma en la que vivíamos. La virulencia de la crisis es magnificada por un modelo civilizatorio que antepone los intereses particulares sobre los derechos universales, que privatiza los beneficios y socializa las pérdidas, que estimula la acumulación de unos pocos a costa del despojo de muchos, y que impone una cultura política depredadora de la vida. Ningún bien está a salvo de las garras del egoísmo exacerbado por políticas privatizadoras que se hacen pasar por públicas: ni el agua que bebemos, ni el aire que respiramos. Tampoco nuestra exigua libertad se encuentra a salvo, ahora confundida con la capacidad para autoexplotarnos.

No mata el virus (tanto) como lo hace la perversa normalidad a la que nos afanamos por regresar. Una normalidad consistente, en el mejor de los casos, en mirar hacia otro lado mientras consumimos irresponsablemente. En el peor de los casos, consistente en alinearse con quienes saquean el erario público para terminar recogiendo migajas, o con quienes exprimen hasta la última gota de sudor ajeno para multiplicar ganancias a costa de drenar la riqueza de la tierra.

La normalidad que nos precede es la normalidad que nos hizo cómplices de la producción, reproducción y normalización de la exclusión, del odio, de la pobreza, del dolor, de la violencia, del miedo, de la violación, de la frustración, del desánimo, la depresión y la muerte. Es la normalidad que invadió nuestro sentir y condicionó nuestros anhelos y deseos, que colonizó nuestro pensar al arrinconar los saberes ancestrales de nuestros pueblos, otorgando un valor superior a la apariencia sobre la esencia.

La normalidad a la que nos empeñamos en regresar sin cuestionar es la de una conciencia anestesiada, esa que no repara en los impactos tremebundos de un sistema corrupto y corruptor que hicimos nuestro. Esa que no repara en la sistemática violación de unos derechos a los que terminamos renunciando, ni al daño que sobre los bienes más preciados terminamos practicando como lo evidencia la condición paupérrima de nuestros sistemas de salud: carentes de hospitales, respiradores y medicamentos, pero repletos de esperanzas vanas por evitar una muerte más.

Una muerte más que revela la urgencia de una nueva normalidad:



1. Una nueva normalidad que garantice el sustento de la vida y la atención de las necesidades materiales del conjunto de la población: capaz de sustituir el paradigma economicista de la producción exacerbada, la acumulación de capital, la especulación y el crecimiento exponencial, por el paradigma de la redistribución equitativa de la riqueza, la sustentabilidad y el buen vivir.

2. Una nueva normalidad que le devuelva el valor a la vida, basada en el cuidado y el respeto, que tenga en cuenta a las generaciones venideras, y que ponga fin al cambio climático, a la explotación de los seres vivos y de los bienes naturales, a la contaminación del agua y del aire, y a la destrucción de bosques y playas. Un paradigma que nos entienda como parte del cosmos y una especie más de la biodiversidad planetaria.

3. Una nueva normalidad que sustituya el paradigma de lo mío por el paradigma de lo nuestro, que reconozca que somos profundamente interdependientes, que no hay «otros» ni «otras», sino un compromiso y un horizonte común. Un paradigma capaz de promover el desarrollo pleno de las potencialidades humanas desde los principios de la simplicidad, equidad y corresponsabilidad en procura de una vida que renuncie al consumo innecesario.

4. Una nueva normalidad que sustituya la lógica de la representación política por la lógica de la participación deliberativa, directa y transversal. Un modelo democrático que profundice en las herramientas necesarias para asegurar la participación propositiva y vinculante del conjunto de la población, especialmente de quienes han sido sistemáticamente excluidos, en la toma de las decisiones políticas.

5. Una nueva normalidad que reconozca las diferentes formas de conocimiento y promueva su florecimiento a partir del desarrollo de una educación pública y gratuita de calidad, y no de cuotas y cantidad, basada en la corresponsabilidad de quienes integran el proceso de construcción de conocimiento y en estrategias educativas dialógicas, sentipensantes, participativas y emancipatorias. Un paradigma educativo que fomente la reflexividad crítica, los afectos y la solidaridad entre los pueblos.

6. Una nueva normalidad fundada en una concepción de la salud que vaya más allá de la enfermedad, que se oriente al bienestar, que potencie los saberes diversos, ancestrales y emergentes, y que priorice la dignidad, la soberanía de los cuerpos, y la sanación de la violencia. Un modelo de salud como derecho universal y no como negocio, que garantice el acceso gratuito a la cura de la covid-19 para el conjunto de la humanidad cuando ésta se descubra.

7. Una nueva normalidad que rescate el valor de las memorias diversas, la intersubjetividad y la singularidad, que reconozca la diversidad como característica inherente a lo humano y elimine cualquier forma de dominación y discriminación.

8. Una nueva normalidad que permita el encuentro desde la diferencia, en la que nuestras identidades, erotismos y goces no sean penalizados: donde no se ejerza violencia alguna en razón del género o de la orientación sexual, no se trafique con personas, no haya feminicidios, y donde los sujetos decidan sobre sus cuerpos y deseos, el cuidado no recaiga sobre las mujeres, y la crianza se entienda en su potencia política y de cambio.

9. Una nueva normalidad que estimule el arte y la cultura entendidas como escenarios de creación y experimentación que reivindiquen y renueven nuestras maneras de conocer, habitar y compartir el mundo.

10. Una nueva normalidad promotora de la acción no violenta que asuma la construcción de paz como proceso integral y participativo, y la emergencia de conflictos como oportunidad para el desarrollo de culturas de paz y modelos convivenciales de atención sinérgica de las necesidades.

**Porque una nueva normalidad es posible, y la construimos juntos y juntas
haciendo camino al andar.**

Nada en la historia está escrito hasta que se escribe.

MANIFESTO FOR A NEW NORMALITY

MANIFIESTO POR UNA NUEVA NORMALIDAD

Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz

CLAIP

normalidadnueva@gmail.com

The deep world crisis we are experiencing today due to the SARS CoV-2 virus is a symptom of the sick normality in which we lived. The virulence of this crisis is magnified by a model of civilization which prioritizes particular interests over universal rights; privatizes surpluses and socializes losses; facilitates accumulation by the few through the dispossession of the many; and imposes a political culture which destroys life. Nothing is safe from the selfish of clutches privatizing policies which pretend to be public ones: not even the water we drink or the air we breathe. Even our scarce freedom is not safe and is now mixed up with our capacity to self-exploit.

The virus does not kill (as much) as the perverse normality to which we strive to return. A normality that consists, in the best-case scenario, of turning a blind eye while we continue to consume irresponsibly. In the worst scenario, it consists in aligning with those who loot the public budget to appropriate the final crumbs, or with those who squeeze every drop of sweat from others in order to multiply profits, at the expense of environmental destruction.

The preceding normality made us complicit in the production, reproduction and normalization of exclusion, hatred, poverty, pain, violence, fear, violation, frustration, depression and death. It was this normality that invaded our feelings and conditioned our desires and wills, that colonized our thought by hiding the ancestral knowledge of our people, granting more value to appearance over essence.

The normality we strive to unquestioningly return to is that of an anesthetized conscience, one that does not pay attention to the tremendous impacts of a corrupt and corrupting system we made our, one that does not pay attention to the systematic violation of rights that we end up renouncing, nor to the damage we end up inflicting on the most precious assets as evidenced by the poor condition of our healthcare systems: lacking in hospitals, ventilators and medicines, but full of vain hopes to avoid one more death.

One more death that reveals the urgency of a new normality:

1. A new normality that guarantees the sustenance of life and attention to the material needs of the population: replacing the economic paradigm of overproduction, speculation, capital accumulation and exponential growth, with the paradigm of equitable redistribution of wealth, sustainability and good living.

2. A new normality that restores value to life, based on care and respect, that takes into account future generations and puts an end to climate change, exploitation of living beings and natural assets, air and water pollution, and to the destruction of forests and beaches. A paradigm that understands us as part of the cosmos and as just another species in the Planet's biodiversity.



3.A new normality that replaces the paradigm of what is “mine” with the paradigm of what is “ours”, which recognizes that we are deeply interdependent, that there are no "others", but one common horizon. A paradigm capable of promoting the full development of human potential based on the principles of simplicity, equity and co-responsibility in seeking a life that renounces unnecessary consumption.

4.A new normality that replaces the logic of political representation with the logic of deliberative, direct participation. A democratic model that ensures the binding and proactive participation of the entire population, especially those who have been systematically excluded from political decision-making.

5.A new normality that recognizes different forms of knowledge, and promotes their flourishing through the development of free and quality public education, not based on fees and quantity, but on the co-responsibility of all those involved in the knowledge construction process, and in dialogic, sentipensante (feeling-thinking), participatory and emancipatory educational strategies. An educational paradigm that promotes critical reflexivity, affection and solidarity between peoples.

6.A new normality founded upon a conception of health that goes beyond illness; oriented towards well-being; that enhances diverse, ancestral and emerging knowledge; and prioritizes dignity, sovereignty of bodies, and the healing of violence. A health model understood as a universal right and not as a business, which guarantees free access to the COVID-19 cure for humanity as a whole, when discovered.

7.A new normality that recovers the value of diverse memories, intersubjectivity and singularity; which recognizes diversity as an inherent human characteristic; and eliminates any form of domination and discrimination.

8.A new normality that allows us to come together based upon our difference, in which our identities, eroticisms and joys are not penalized: where no violence is exercised by reason of gender or sexual orientation; with no human trafficking, nor femicides; where subjects decide over their bodies and desires, care does not befall upon women, and parenthood is understood for its political and transformative potential.

9.A new normality that stimulates art and culture, understood as scenes of creation and experimentation which vindicate and renew our ways of knowing, inhabiting and sharing the world.

10.A new normality promoting nonviolent action that assumes the construction of peace as a comprehensive and participatory process, and the emergence of conflicts as an opportunity for the development of cultures of peace and convivial models of synergistic attention to needs.

Because a new normality is possible and necessary, and we build it together making a new path as we walk.

Nothing in history is written until it is written.

MANIFESTO POR UMA NOVA NORMALIDADE

MANIFIESTO POR UNA NUEVA NORMALIDAD

Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz

CLAIP

normalidadnueva@gmail.com

A profunda crise mundial que hoje sofremos por conta do vírus SARS CoV-2 é um sintoma da normalidade enferma em que vivíamos. A virulência da crise é potencializada por um modelo civilizatório que antepõe os interesses particulares sobre os direitos universais, que privatiza os benefícios e socializa as perdas, que estimula a acumulação de uns poucos à custa do despojo de muitos e que impõe uma cultura política aniquiladora da vida. Nenhum bem está a salvo das garras do egoísmo exacerbado por políticas privatizadoras que se fazem passar por públicas: nem a água que bebemos, nem o ar que respiramos. Tampouco nossa exígua liberdade se encontra a salvo, agora confundida com a autoexploração a qual nos submetemos.

O vírus não mata tanto como faz a perversa normalidade à qual lutamos por retornar. Uma normalidade que consiste, no melhor dos casos, em dar as costas enquanto consumimos irresponsavelmente. No pior dos casos, consiste em se alinhar aos que saqueiam os cofres públicos para aproveitar e recolher suas migalhas, ou àqueles que retiram até a última gota do suor alheio para multiplicar ganâncias à custa de esgotar as riquezas da terra.

A normalidade que nos precede é a normalidade que nos fez cúmplices da produção, reprodução e normalização da exclusão, do ódio, da pobreza, da dor, da violência, do medo, da violação, da frustração, do desânimo, da depressão e da morte. É a normalidade que invadiu nossos sentidos e condicionou nossos anseios e desejos, que colonizou nosso pensar ao arrancar os saberes ancestrais de nossos povos, outorgando um valor superior à aparência sobre a essência.

A normalidade à qual nos empenhamos em regressar sem questionar é a de uma consciência anestesiada, essa que não repara nos impactos tremendos de um sistema corrupto e corruptor que fizemos nosso. Essa que não repara na sistemática violação de determinados direitos aos quais terminamos renunciando, nem ao dano que sobre os bens mais preciosos terminamos praticando, como evidencia a condição paupérrima de nossos sistemas de saúde: carentes de hospitais, respiradores e medicamentos, mas repletos de vãs esperanças para evitar uma morte a mais.

Uma morte a mais que revela a urgência de uma nova normalidade:

1. Uma nova normalidade que garanta o sustento da vida e a atenção das necessidades materiais do conjunto da população: capaz de substituir o paradigma economicista da produção exacerbada, a acumulação de capital e o crescimento exponencial, pelo paradigma de redistribuição equitativa da riqueza, da sustentabilidade e do bem viver.

2. Uma nova normalidade que devolva o valor à vida, baseada no cuidado e no respeito, que tenha em conta as gerações vindouras e que ponha fim à mudança climática, à exploração dos seres vivos e dos bens naturais, à contaminação da água e do ar, e à destruição de matas



e praias. Um paradigma que nos entenda como parte do cosmos, uma espécie a mais na biodiversidade planetária.

3. Uma nova normalidade que substitua o paradigma do meu pelo paradigma do nosso, que reconheça que somos profundamente interdependentes, que não há «outros» nem «outras» e sim um compromisso e um horizonte comum. Um paradigma capaz de promover o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas a partir dos princípios da simplicidade, equidade e corresponsabilidade, na procura de uma vida que renuncie ao consumo desnecessário.

4. Uma nova normalidade que substitua a lógica da representação política pela lógica da participação deliberativa, direta e transversal. Um modelo democrático que aprofunde as ferramentas necessárias para assegurar a participação propositiva e vinculante do conjunto da população, especialmente daqueles que têm sido sistematicamente excluídos na tomada das decisões políticas.

5. Uma nova normalidade que reconheça as diferentes formas de conhecimento e promova seu florescimento a partir do desenvolvimento de uma educação pública e gratuita de qualidade, e não de quotas e estatísticas, baseada na corresponsabilidade dos que integram o processo de construção do conhecimento e em estratégias educativas dialógicas, sentipensantes, participativas e emancipatórias. Um paradigma educativo que fomente a reflexão crítica, os afetos e a solidariedade entre os povos.

6. Uma nova normalidade fundada em uma concepção de saúde que vá mais além da enfermidade; que se oriente ao bem-estar; que potencialize os saberes diversos, ancestrais e emergentes; que priorize a dignidade, a soberania dos corpos e a cura da violência. Um modelo de saúde como direito universal e não como negócio, que garanta o acesso gratuito à cura da COVID-19 para o conjunto da humanidade, quando esta se descubra.

7. Uma nova normalidade que resgate o valor das memórias diversas, a intersubjetividade e a singularidade, que reconheça a diversidade como característica inerente ao ser humano e elimine qualquer forma de dominação e discriminação.

8. Uma nova normalidade que permita o encontro a partir da diferença, em que nossas identidades, erotismos e gozos não sejam penalizados; onde não se exerça violência alguma em razão do gênero ou da orientação sexual; não se trafiquem pessoas; não haja feminicídios; onde os sujeitos decidam sobre seus corpos e desejos; o cuidado não recaia sobre as mulheres; e a criança seja entendida em sua potência política e de transformação.

9. Uma nova normalidade que estimule a arte e a cultura entendidas como espaços de criação e experimentação que reivindiquem e renovem nossas maneiras de conhecer, habitar e compartilhar o mundo.

10. Uma nova normalidade promotora da ação não-violenta que assuma a construção da paz como processo integral e participativo, e o surgimento de conflitos como oportunidade para o desenvolvimento de culturas de paz e modelos convivenciais de atenção sinérgica das necessidades.

Porque uma nova normalidade é possível e a construímos juntos e juntas, fazendo o caminho ao caminhar.

Nada na história está escrito até que se escreva.